

Indhold

1. Kapitel 1 - Det indledende	4
1.1. Indledning	4
1.2. Problemformulering	7
1.3. Arbejdsspørgsmål	7
1.4. Formål	7
1.5. Tre grundlæggende antagelser	8
2. Kapitel 2 - Metodiske overvejelser	9
2.1. Metode afsnit	9
2.2. Læse vejledning	9
2.3. Specialet illustrativt opsat	11
2.4. Socialkonstruktivisme og kritisk teori	12
2.4.1. Normer	12
2.4.2. Historie	13
2.4.3. Social praksis	13
2.4.4. Det normative	14
2.4.5. Ontologi og Epistemologi	14
2.5. Kritik af videnskabsteoretiske tilgang	15
2.6. Præsentation af teoretikere	16
2.6.1. Anthony Giddens	16
2.6.2. Thomas Ziehe	17
2.6.3. Lars Qvortrup	17
2.6.4. Mihaly Csikszentmihalyi	18
2.6.5. Feiwel Kupferberg	18
2.7. Kritik og afgrænsning af det innovations og kreativitets teoretiske fundament	18
2.8. Præsentation af empiri	19
2.8.1. Valg af gymnasier	20
2.8.2. Valg af det kvalitative interview	20
2.8.3. Det kvalitative interview	20

2.9. Validitet og reliabilitet	21
Kapitel 3 - Del 1 Samfundsperspektiv	23
3.1. Individet og identitet i det aftraditioniseret samfund	25
3.1.1. Giddens - Det senmoderne samfund	25
3.1.2. Adskillelse af tid og rum	26
3.1.3. Udlejringsmekanismer	27
3.1.4. Institutionel refleksivitet	27
3.1.5. Selvidentitet	29
3.2. Thomas Ziehe – Det aftraditioniserede samfund	30
3.2.1. Den kulturelle frisættelse	30
3.2.2. Virkelighedsniveauer	31
3.2.3. Tre kulturelle tendenser	32
3.2.4. Ziehe identitet	33
3.2.5. Ambivalens	34
3.3. Sammenligning af Giddens og Ziehe	34
3.3.1. Individets frie valg	35
3.3.2. Det frie valg og refleksion	36
3.3.3. Identitet	36
3.3.4. Refleksivitet	37
3.4. Kritik af samfundsteori	38
3.5. Udedte samfundsbegreber	39
3.6. Delkonklusion 1	40
Kapitel 4 - Samfund og uddannelsesområdet	41
4.1. Samfundet i et uddannelsesperspektiv	41
4.1.1. Uddannelse og samfund	42
4.2. Ziehe og undervisning	45
4.2.1. Nysgerrighed	45
4.2.2. God anderledeshed	46
4.3. Delkonklusion 2	49
Kapitel 5 - Kreativitet og innovation	50
5.1. Kreativitets forståelse	50
5.2. Kreativitets definition	53
5.3. Kreativiteten som kontekst afhængigt	54

5.4. Kreativitet, uddannelse og samfundsbegreber	56
5.5. Delkonklusion	59
Kapitel 6 - Analyse.....	61
6.1. Analysetilgang.....	61
6.1.1. Analysedel 1	61
6.1.2. Analysedel 2	62
6.2. Analysedel 1.....	64
6.2.1. Tema 1: Kreativitet og innovation	64
6.2.2. Tema 2: Det problemløsende	67
6.2.3. Tema 3: Gruppearbejde som erkendelsesform	70
6.2.4. Tema 4 faglighed og vurderingselementet	72
6.3. Delkonklusion	74
6.4. Analysedel 2.....	76
6.4.1. Tema 1: Evnen til at reflektere.....	77
6.4.2. Tema 2: Evnen til at træffe valg	79
6.4.3. Tema 3:Evnen til at være kritisk.....	81
6.5. Delkonklusion	83
6.6. Reflekterende diskussion.....	84
6.6.1. Kreativitet for enkelte eller alle	84
6.6.2. Problemer med det problemløsende.....	85
6.6.3. Samfundet og kreativitet	86
7. Konklusion.....	87
Litteraturliste.....	91

1. Kapitel 1 - Det indledende

1.1. Indledning

Gennem de sidste mange år har globaliseringen og den øgede konkurrence har medført, at uddannelsessystemet er blevet udsat for et stadigt stigende standardiseringspres. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem en række sammenligningsbestræbelser, som det ses ved fx PISA og PIRLS undersøgelserne¹, samt de centralt fastsatte læseplaner, hvor eleverne skal op til nationale såvel som internationale prøver, tendensen illustrer også ved DR1 dokumentaren ”9.z mod Kina”², hvor danske og kinesiske elever testes sammenligneligt. I nationale tests er der også en stigende tendens til at sammenligne nationalt og lokalt (Illeris 2006, Hansen 2003)

Der er samtidig bred enighed om, at én af Danmarks vigtigste kompetencer, i forhold til konkurrenceevnen, er kreativitet³. Flere forskere peger på, at menneskets kreative evner bliver uundværlige for vækst og bæredygtighed i en stadig mere åben og globaliseret vidensøkonomi (Hargreaves 2005, Qvortrup 2001).

Dette speciale beskæftiger sig med fokuseringen på kreativitet og innovation på den ene side og på den anden side tests og viden, i gymnasier regi, nærmere bestemt STX (det almene gymnasium). På gymnasieområdet har politikkerne allerede taget konsekvensen af det konstante fokus på kreativitet og innovation, hvilket bl.a. sygeliggøres i STX uddannelsen uddannelsesformål:

Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.⁴

Der ligger en dobbelthed i at indfører kreative og innovative elementer i gymnasiet og samtidig arbejde med standardiserede tests og øget evaluering, som eksemplificeres via

1 PISA (Programme for International Student Assessment) er opfundet af Organisationen for økonomisk samarbejde og udvikling (OECD), og hensigten er at måle, hvor godt elever på 15 år er forberedt til at møde udfordringerne i dagens videnssamfund. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sammenligner læsefærdigheder internationalt.

2 Dr1 dokumentaren: 9.z mod Kina (2013) internetadresse se litt.

3 Se fx Globaliseringsrådets rapport (2006) *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*.

4 Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven)(2010)

myndighedernes sammenligningsbestræbelser. Nationalt såvel som internationalt sammenlignes vidensniveauet i standardiserede tests. Samtidig efterspørger erhvervslivet kreative og innovative arbejdstagere, hvilket illustrerer en stigende opmærksomhed på fremme af innovationskapaciteten i Danmark⁵. Individens evne til at udvikle, skabe, samt til at omsætte og anvende eksisterende viden på nye måder, bliver efterspurgt og bliver set anset som en forudsætning for Danmarks konkurrenceevne⁶.

Der opstår dermed et problem i denne dobbelthed. På én gang vil politikerne have mere kreativitet og innovation, men samtidig ønskes succes i fx PISA undersøgelserne og i de nationale tests, endvidere sammenlignes resultater med andre lande, hvilke måske styrker trangen til at klare sig godt i de internationale tests. I en rapport udarbejdet af en række forskere fra Nordisk ministerråd forklares dobbeltheden på denne måde⁷:

"Det seneste årtis fokus på PISA og andre internationale målinger af elevernes grundfærdigheder har fået flere af de nordiske skolesystemer til at vende blikket tilbage mod traditionelle fag som læsning og matematik. Tiltag inden for innovation og entreprenørskab ligger konstant i skarp konkurrence med en stærk moddiskurs omkring kernefaglighed og test." (Nordisk ministerråd 2011)

Birthe Lund, forsker ved Aalborg universitet, siger i tråd hertil:

*"PISA lægger op til, at man tester eleverne på samme måde hvert eneste år, hvor de skal finde et svar på allerede definerede spørgsmål. Det tvinger eleverne til at skulle tænke på en bestemt måde, så det passer ind i den fastlagte skabelon (...)"*⁸

Disse modstridende tankegane i uddannelsessystemet støttes op af flere undersøgelser, der konkluderer, at et stigende fokus på tests og sammenligningsbestræbelser har skadet undervisningen i problemløsning og kreativitet hos eleverne til fordel for faktuel viden og indlæring af mekaniske færdigheder (Hargreaves 2005, Kupferberg 2006). Birthe Lund forklarer således:

⁵ "Bedre uddannelser: Øget innovation og økonomisk vækst – Status og perspektiver" (2003)

⁶ "Bedre uddannelser: Øget innovation og økonomisk vækst – Status og perspektiver" (2003).

⁷ Jeg er blevet opmærksom på, at diskussionen om PISA er stor, og at der ligeledes er forskere som mener at PISA testene kan teste kreative evner. Bl.a. Niels Egelund, professor ved DPU, mener at PISA testen også kan teste kreative kompetencer. Se evt. bilag 1. Jeg vælger dog at tilslutte mig den retning, specialet hidtil har peget.

⁸ Forskere: Skolerne magter ikke kreativitet og innovation (2011) Internetadresse se litt. liste

*"Når du tester eleverne på meget håndfaste måder, så giver det sig selv, at der ikke er plads til kreativitet"*⁹

Robin Alexander, der er professor ved Cambridge University, giver en mulig forklaring på, hvorfor der med øgede fokus på tests forringes muligheder for kreativitet og innovation:

*"En af de alvorligste konsekvenser ved test og kontrol er, at undervisningens indhold bliver forvrænget, fordi lærerne fokuserer på det emne, og det fag, der skal testes i."*¹⁰

Endvidere forklarer Birgitte Birkva, pædagogisk konsulent, at:

"Nationale standarder, tests, benchmarks, internationale sammenligninger og rangordning (...) tager glæden ved at lære og nysgerrigheden fra eleverne, og fremmer vist for resten hverken kreativiteten eller den innovative kompetence."

Birkvad, B.(2008: Artikel, uden sidetal)

De overstående udtalelser antyder, at der er brug for nye veje, der kan vise, hvordan gymnasielærer både kan kultivere det kreative og innovative (det ikke-standardiserede), og samtidig klare sig godt i nationale og internationale tests. Tests nationalt som internationalt, er et vilkår lærerne lovmæssigt er underlagt¹¹, måden hvorpå gymnasielærer arbejder med kreativitet og innovation under de givende forhold, er specialets omdrejningspunkt.

Ud fra overstående udfoldelse af dobbeltheden mellem kreative og innovative elementer kontra standardiseringspresset i gymnasieuddannelsen er det tydeligt, at undervisning skal kunne rumme kreativitet og innovation, men ikke på bekostning af den faglige kvalificering.

Gymnasiets uddannelsesformål viser samtidig også, at gymnasielære skal arbejde med udvikling af en pædagogisk praksis der netop kan fremme kreativitet, innovation og refleksion hos eleverne. Birthe Lund ser dog en udfordring i dette:

9 Forskere: Skolerne magter ikke kreativitet og innovation (2011). Internetadresse se litt. liste

10 Test i folkeskolen skader mere, end det gavner (2009) Internetadresse se litt. liste

11 Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven)(2010) Internetadresse se litt. liste

"At udvikle en innovativ didaktik, med vægt på at udvikle en "metodik" der først og fremmest skal ændre undervisernes praksis for at skabe innovative og kreative studerende rummer derfor en stor didaktisk udfordring(...)." (Lund 2006:4).

Uddannelsessystemet skal sikre, at uddannelse passer til den virkelighed, der vil møde de kommende generationer, så de får den viden og udvikler de kompetencer, der er nødvendige for at klare sig godt i fremtidens samfund, såvel som på fremtidens arbejdsmarked (Mortimore, 2004).

Men kan man, som gymnasielærer, arbejde med fremme af kreative og innovative kompetencer, i tråd med samfundets udvikling, underlagt standardiseringspressets vilkår?

Dette spørgsmål fører hen til specialets problemformulering, arbejdsspørgsmål og grundlæggende antagelser.

1.2. Problemformulering

Hvordan konstruerer og meningstildeler gymnasielærer kreativitet og innovation i gymnasiet, underlagt standardiseringspressets rammer og i tråd med samfundsudviklingens krav?

1.3. Arbejdsspørgsmål

- 1. Hvilke krav stiller samfundets udvikling til det unge individ?**
- 2. Hvordan påvirker samfundets tendenser uddannelsesområdet?**
- 3. Hvordan hænger samfundets udvikling, set i en uddannelsesmæssig kontekst, sammen med begreberne kreativitet og innovation?**
- 4. Hvad er lærernes forståelse af kreativitet og innovation?**
- 5. Hvordan er sammenhængen mellem samfundets krav til individet og lærernes forståelse af innovation og kreativitet?**

1.4. Formål

Formålet med specialet er at opnå forståelse af gymnasielæreres konstruktion og meningsdannelse af begreberne kreativitet og innovation, under indflydelse af standardiseringen og samtidig med lærerne skal give eleverne kompetencer, der ligger i tråd

med samfundets udvikling og krav. Dette med henblik på, at kunne forstå hvordan lærerne på nuværende tidspunkt forstår og arbejder med innovation, samt hvordan man kunne optimere arbejdet med innovation i gymnasiet. Optimeringen kunne fx være i forhold til, at vurdere innovation og kreativitet i en eksamens situation eller præcisere hvad begreberne betyder i gymnasiereti.

1.5. Tre grundlæggende antagelser

Specialet bygger på tre grundlæggende antagelser.

Den første antagelse er, at globaliseringen og den øgede konkurrence, tilfører et standardiseringspres på uddannelsessystemet. Illustreret med flere sammenligningsbestræbelser og stigende fokus på eksamener og tests. Denne antagelse bygger på uddannelsesforskning, bl.a. Gardner (1997) og Hargreaves (2005) perspektiv.

Den anden antagelse er, at kreativitet ikke er en naturlig og medfødt evne, men en kompetence alle mennesker besidder og som kan udvikles og læres, men hæmmes og udvaskes i de undervisningsmiljøer gymnasieelever befinder sig i.

Antagelse bygger på dele af den moderne kreativitetsforskning repræsenteret ved Csikszentmihalyi (1996) og Tanggaard (2008).

Den tredje antagelse er, at læreren selv må have udviklet en bevidsthed om egen kreativitet, såfremt læreren ønsker at fremme elevernes kreative og innovative kompetencer. Denne nyere uddannelsesforskning her repræsenteret af Lund, danner grundlag for denne antagelse (2006).

2. Kapitel 2 - Metodiske overvejelser

2.1. Metode afsnit

Jeg har i indeværende speciale valgt at arbejde ud fra socialkonstruktivismen og kritisk teori, Socialkonstruktivismen har mange forskellige retninger, hvorfor formålet med dette afsnit er, at tydeliggøre min forståelse og brug af socialkonstruktivismen. Endvidere har jeg valgt, at inddrage kritisk teori, da den tillader en normativ tilgang, hvilket jeg vil gøre brug af i specialets første fase, hvor jeg normativt forsøger at udlede nogle samfundskrav til individet. Jeg vil kort præsentere de to videnskabsteoretiske retninger, dernæst udfolde de begreber, der er relevante for nærværende speciale. Jeg vil efterfølgende præsentere specialets hovedteoretikere, hvorefter jeg vil anskueliggøre min indsamling af empiri, samt overvejelser over specialets validitet og reliabilitet. Først vil jeg dog præsentere en læsevejledning og model, som hjælp til specialets overskuelighed.

2.2. Læse vejledning

Kapitel 2 – Metodologi

Kapitel 2 vil indeholde en gennemgang af specialets metodologiske udgangspunkt, indeholdende videnskabsteoretisk ståsted, samt præsentation af specialets teoretikere. Endvidere vil det indeholde beskrivelse af specialets empiriske ramme, samt dets validitet og reliabilitet.

Kapitel 3 – Det aftraditioniserede samfund

Jeg vil i kapitel 3, ved hjælp af Anthony Giddens og Thomas Ziehe gøre rede for, hvilket samfund gymnasielever befinder sig i og skal uddannes til at begå sig. Jeg må nødvendigvis finde ud af hvad der er af krav og forventninger til individet i det aktuelle samfund, for at vide hvad kreativitet og innovation skal kunne. afsnittets mål er derfor at udlede nogle samfundsbegreber som belyser krav til individet, disse begreber vil blive brugt gennem resten af specialet.

Kapitel 4 – Samfundets udvikling og uddannelsessystemet

I kapitel 4 vil jeg koble samfundets tendenser til uddannelsessystemet. Jeg vil forsøge at belyse samfundets udvikling og tendenser i forhold til uddannelsessystemets opgaver. Jeg vil her bruge Lars Qvortrup, da han arbejder netop med samfundets påvirkning på uddannelsessystemet. Dernæst vil jeg med Qvortrup gå ind i konsekvenserne for

uddannelsessystemet ved samfundets udvikling. Hele afsnittet vil være sammenholdt med Giddens og Ziehe.

Kapitel 5 – Samfundets udvikling i sammenhæng med innovation

I kapitel 5 vil jeg belyse sammenhængen mellem de udledte samfundsbegreber og innovationsteori. Hensigten er at finde en sammenhæng mellem innovationsteori og analysebegreber, som kan virke som et analyseapparat i den følgende analyse. Jeg vil bruge Mihaly Csikszentmihalyi og Kupferberg til se på sammenhænge mellem analysebegreber og innovations teori.

Kapitel 6 – Analyse

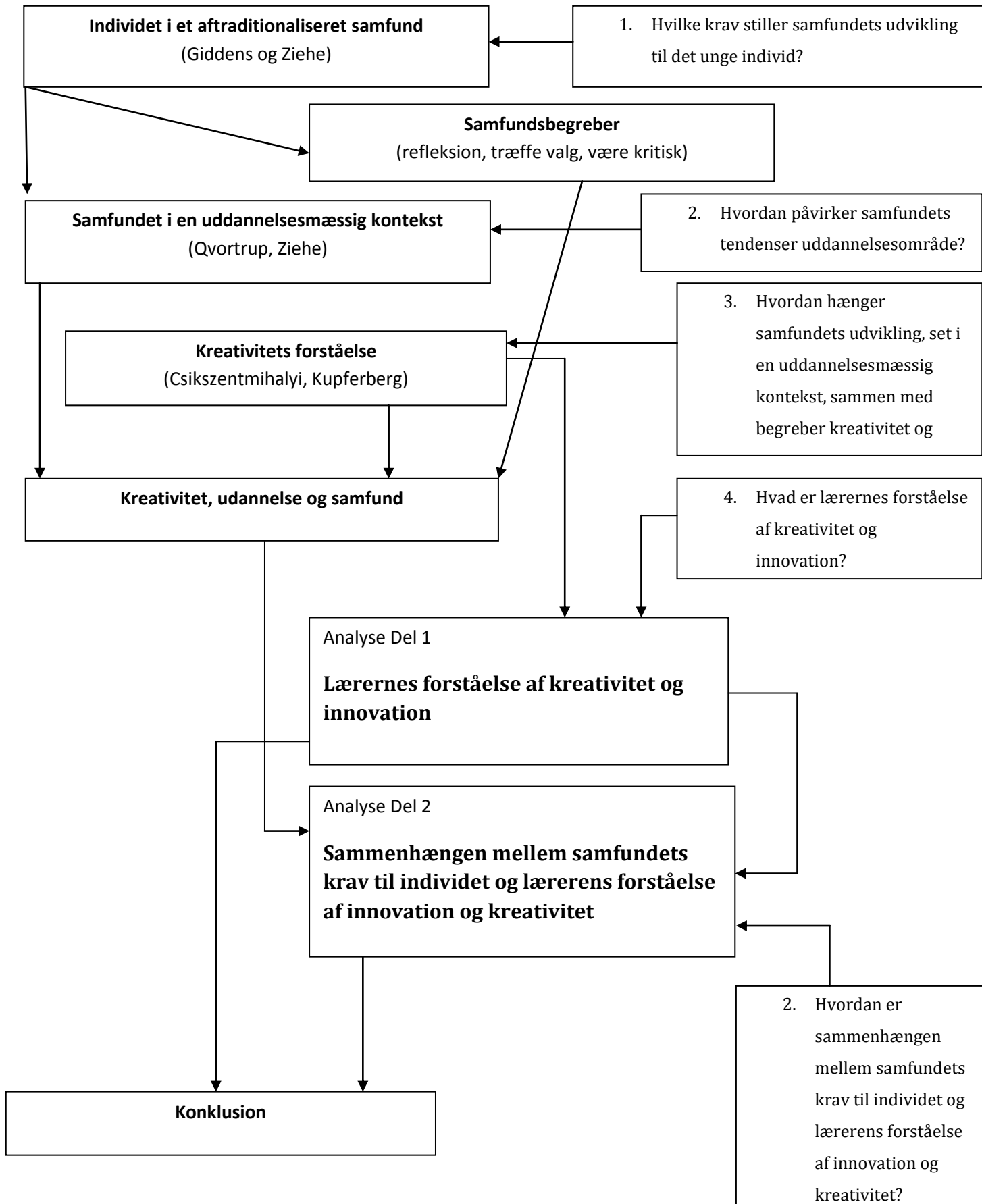
Dette kapitel vil være en todelt analyse. Del 1 vil beskæftige sig med lærernes konstruktion af begreberne kreativitet og innovation, og forsøgt forklaret gennem det innovative og kreative teori. Formålet er, at udlede nogle begreber fra lærernes forståelse, som vil kunne videre analyseres i forhold til de udledte samfundsbegreber. Analysedel 2 beskæftiger sig derfor med udledte begreber fra lærerens forståelse vedrørende kreativitet og innovation, i forhold til mine udledte samfundsbegreber.

Sluttelig vil kapitlet have en reflekterende diskussion, hvor relevant teori, som ikke ellers indgår i specialet, vil blive diskuteret op mod mine analyseresultater. Diskussionen vil fungere som specialets state of the art.

Kapitel 7

Kapitel 7 vil indeholde specialets konklusion. Her vil jeg først konkludere på specialets arbejdsspørgsmål enkeltvis og dernæst lave en endelig konklusion. Slutteligt præsenterer en perspektivering

2.3.Specialt illustrativt opsat



2.4.Socialkonstruktivisme og kritisk teori

Det centrale i socialkonstruktivismen er, at virkeligheden skabes og formes af menneskets erkendelse af den. De historiske og sociale processer, der forløber gennem tiden, skaber dermed de samfundsmæssige fænomener. Da mennesket konstruerer disse forhold, er samfundets fænomener aldrig konstante, men altid foranderlige, grundet menneskets konstante forhandling af mening. Ej heller er forståelser, værdier og normer medfødte, men kulturelt og historisk konstrueret, hvor det enkelte individ er en del af denne proces (Rasborg, 2004).

Den kritiske teori bygger ligesom socialkonstruktivismen på det konstruktivistiske videnskabelige perspektiv. Ifølge Bo Elling er kritisk teori en konstruktivistisk videnskabsteori. I den kritiske teori anses, ligesom i socialkonstruktivismen, de sociale begreber og forhold, som værende konstrueret af individer. Kritisk teori har formålet at belyse de forhold der fastlåser eller belaster individerne i samfundet, og er på den måde med til at frigøre individet for fx socialt konstrueret rammer. En stor forskel er dog, at socialkonstruktivismen søger en værdineutral forståelse af verden, har den kritiske teori ikke hensigten, at være værdineutral (Elling 2004: 208).

2.4.1. Normer

I Klaus Rasborgs¹² udlægning kritisk teori er et hovedtema, hvordan subjektive betydninger, bliver til objektive kendsgerninger. Rasborg forklarer det således:

"Grundsynspunktet i denne teori er, at samfundet og dets institutioner er et produkt af tilbagevendende handlingsmønstre og af de betydninger, vi tillægger disse. I den daglige interaktion opbygger vi bestemte vaner, rutiner og måder at tolke egne og andres handlinger på "typificeringer". Herved opstår der mere bestemte, gentagne handlingsmønstre, som i videre forstand resulterer i dannelsen af mere varige samfundsmæssige institutioner(...)" (Rasborg, 2004: 368)

Subjektets enkelte handlinger, reproducerer samfundets strukturer, i forbindelse hertil bruger han begreberne eksternalisering, objektivisering og internalisering, som skal udfolde hvorledes menneskets handlinger producerer objektiviteter. Menneskelig praksis er

¹² Rasborg tager udgangspunkt i Berger og Luckmanns teorier om kritisk teori.

samfundets strukturer og institutioner, som eksternaliseres til menneskelig handlen, da de opstår gennem menneskets handlinger, rutiner og tolkninger. Over tid bliver disse handlinger, rutiner og tolkninger til det, som kaldes institutionelle dannelser, som er mere eller mindre permanente og normative. Mennesket befinder sig fra start i en internaliseringsproces, hvilket gør, at individet overtager de normer og værdier, der igennem eksternaliseringsprocesser over tid, er blevet objektiviseret (Rasborg 2004: 369).

2.4.2. Historie

Socialkonstruktivismen anser de historiske processer som udgangspunktet for samfundsmæssige fænomener og handlinger. Uddannelsessystemet er også påvirket af historien og påvirkes konstant af foranderligheder i samfundet. Eksempelvis er innovation i gymnasiet en udefrakommende påvirkning, som historisk set har ændret gymnasiets form og bekendtgørelser. Uddannelsessystemet er i denne betragtning ikke en naturlig, pludselig opstået institution, men er formet og udviklet gennem historiske tendenser, konflikter og trends. Skolen, set som et socialt system, kunne derfor have udformet sig anderledes, såfremt historien havde været anderledes. Jeg tilslutter mig de historiske processers betydning, da jeg anser uddannelsessystemet, som værende formet af historien og af de begreber den har givet os (Mathiesen & Højberg 2004:234ff).

2.4.3. Social praksis

Forholdet mellem aktører og den sociale praksis er væsentligt, da det netop er lærernes udøvelse af innovation og kreativitet i praksis, jeg søger at afdække. Når mennesker interagerer, forgår der en forhandling af mening mellem de deltagende parter. Sociale processer tager form via den sociale praksis og interaktionen, der ligger heri. Konstruktionen af mening sker i forhandlingen, der finder sted i den sociale praksis, og er derfor ikke bestemt af personlige eller sociale strukturer (Rasborg 2004:352). Lærernes konstruktion og forhandling af mening omkring innovation og kreativitet, er det væsentlige at undersøge.

2.4.4. Det normative

Jeg vil i specialets første del udlede en række samfundsbegreber, som vil blive brugt ned gennem specialet. Jeg vælger derfor at inddrage den kritiske teoris normative begreb. Det normative begreb, giver mig mulighed for at synliggøre min holdning til, hvad der er væsentlige samfundsbegreber.

Da specialet søger at have et normativt grundlag, fjerner jeg mig fra, at der er én objektiv sandhed og at forskning generelt er objektiv (Andersen 2005: 33ff). Heine Andersen påpeger netop, at forskerens forskning i udgangspunktet er styret af interesser, som naturligvis er normative. Andersen forklarer, at både private og personlige interesser har indflydelse, samt forskerens uddannelsesfaglige tradition. Slutteligt påpeger han, ligesom i socialkonstruktivismen, at de samfundsmæssige og historiske forhold tillige har en indflydelse på forskningen (Andersen, 2005: 34). Rasborg siger om dette, at viden i kritisk teori ikke anses som en direkte afspejling af virkeligheden, derimod som en fortolkning, der altid er afhængig af forskernes baggrund socialt såvel som kulturelt, ligesom i socialkonstruktivismen (Rasborg 2004:351).

2.4.5. Ontologi og Epistemologi

Virkeligheden i socialkonstruktivismen erkendes ved hjælp af begreber. Altså måden hvorpå der kommunikerer og formuleres. På den måde tildeles genstande og begreber mening gennem kommunikation. Netop på grund af denne epistemologi kan de begreber, som er virkelige i dag, forandres. Dette kan også ses med begreberne kreativitet og innovation, som forstås på forskellige måder i forskellige sammenhænge, samfundet er et produkt af den menneskelige praksis og vil ændres over tid. Ligeledes vil de begreber, der bliver brugt til at forklare praksis ændres (Fuglsang, Bitsch Olsen 2004:349). Den fysiske verden er dog ikke udeladt i socialkonstruktivismen, men viden om denne, er bundet af den sociale virkelighed, *"af den måde vi erkender verden og virkeligheden"* (Andersen mfl. 2005:18). Den sociale virkelighed er i socialkonstruktivismen den relation, der findes mellem objekt (begreberne innovation og kreativitet) og subjekt. Den mening, der tillægges objekter og subjekter, er så at sige resultatet af den relation, der skabes mellem dem. I sig selv kan disse ikke tillægges mening. Det er relationen mellem begreberne kreativitet og innovation og lærerne, jeg i dette speciale vil undersøge.

Den kritiske teori anser virkeligheden som værdibaseret, forstået på den måde, at menneskets opfattelse af virkeligheden ikke kan adskilles fra de værdier, mennesket besidder. Grundet dette beskrives virkeligheden som noget, der bliver skabt ud fra det enkelte individs indre. Dette skaber et dilemma, da mennesket både kan besidde gode og dårlige værdier, hvilket medfører en sand og falsk bevidsthed (Nygaard, 2005: 27).

Den epistemologiske del af kritisk teori betragtes som værende subjektiv. Dette er grundet, at de menneskelige værdier anses for at have stor indflydelse på menneskets handlen og erkendelse:

"Kritikken må baseres på et begrundet normativt ideal, som holdes op over for de faktiske forhold i samfundet som et kritisk spejl" (Fuglsang & Olsen 2009: 36).

Jeg søger netop denne fremgangs måde, da jeg gennem min samfundsudfoldelse forsøger at beskrive de faktiske forhold, som jeg uddrager mine normativt udvalgte samfundsbegreber på baggrund af.

Slutteligt er koblingen mellem socialkonstruktivisme og kritisk teori ikke så fjern. I kritisk teori, er dialog et væsentligt værktøj, for at skabe et virkelighedsbillede. Det er det også i socialkonstruktivismen, hvor det ligeledes er gennem social interaktion, at virkeligheden skabes.

2.5. Kritik af videnskabsteoretiske tilgang

Den kritisk teoretiske tilgang kan virke som en umoderne og ideologisk videnskab, netop fordi den kritiske, men også den socialkonstruktivistiske tilgang, set fra et positivistisk synspunkt, ikke er "rigtig" videnskab og er ødelæggende for forskningen, da den indeholder subjektive vurderinger og tolkninger (Andersen, 2005: 183). Det er kendetegnende for kritisk teori, at man har et normativt udgangspunkt. I tråd med dette, påpeger kritisk teori nødvendigheden af at være opmærksom på egne værdiers påvirkning af forskningen, da forskerens værdier kan påvirke måden at anskue et forskningsobjekt på. Jeg må derfor igennem processen være opmærksom på, hvilke værdier jeg har i forhold til emnet, og på hvorledes disse påvirker mit undersøgelsesfelt (Andersen: 2005).

2.6. Præsentation af teoretikere

Teorivalget afspejler opgavens struktur, hvor Giddens og Ziehe bruges til at udlede samfundsbegreber. Dernæst Qvortrup og Ziehe til at belyse samfundets kobling til uddannelsessystemet og slutteligt er Kupferberg og Csikszentmihalyi brugt til at belyse kreativitet og innovation.

Jeg ikke ønsker en gennemgang af mine teoretikeres fulde forfatterskab og begrebsapparat, men laver nedslag ved de begreber, som har direkte konsekvens for individet i samfundet eller for kreativitet og innovation i skolen. Jeg har i dette speciale en stor litteraturliste, da jeg har valgt at læse flere værker fra enkelte forfattere. Forstået på den måde, at jeg har læst om de samme emner fra eksempelvis Ziehe, men i forskellige bøger, i den forhåbning, at jeg vil kunne nuancere min forståelse af hans teorier.

2.6.1. Anthony Giddens

Til en forståelse af de senmoderne udviklingstræk, vil jeg inddrage Anthony Giddens til at belyse modernitetens konsekvenser. Giddens er bl.a. kendt for sine analyser af det (sen)moderne samfund og sit forsøg på at skildre samspillet mellem individ og strukturer. Jeg vil bruge Giddens til at danne et overblik over samfundets brud med traditioner, og til at belyse hvilke konsekvenser dette brud har haft for individet og dets dannelsesproces. (Rasborg, 2002:46f). En begrænsning ved Giddens teori, er at han ikke beskæftiger sig med samfundets klasser, dermed sagt, at alle har de samme muligheder og kan opnå det samme. Dette kan have indvirkning på, hvorledes han anskuer identitetsskabelsen hos individet (Giddens, 1990).

Giddens forsøger at placere sig mellem realisme og konstruktivisme, hvilket kommer til udtryk i hans strukturationsteori, hvor han peger på, at strukturer og aktører har et dialektisk forhold. Individet påvirker på den måde samfundets strukturer, ligesom samfundets strukturer påvirker individet, hvilket som belyst tidligere også er en del af den kritiske teori. Hans kritiske tilgang til videnskaben og hans betragtninger om dualiteten mellem samfund og individ er brugbare i forhold til at forstå samfundets konsekvenser for individet, og ligeledes til at forstå hvordan individet påvirker samfundet. Giddens nærmer sig det socialkonstruktivistiske i sine betragtninger på identitetsdannelse, som sker i sammenspil med omverden (Rasborg, 2002:46f)

2.6.2. Thomas Ziehe

Thomas Ziehe har i sit arbejde med det senmoderne samfund særligt fokus på de unge individer og samfundets konsekvenser for deres identitet, hvilket er væsentligt, da jeg forsøger at udlede samfunds begreber som belyser, hvilke konsekvenser samfundets udvikling har for unge individer i gymnasier regi. Endvidere er Ziehe stærkt pædagogisk interesseret, hvorfor uddannelsesområdet er i fokus i mange af hans værker. Jeg vil derfor også bruge ham i forbindelse med en belysning af, hvilke konsekvenser samfundets udvikling har for uddannelsessystemet. Brugen af Ziehe, er med det forbehold, at meget af hans forskning beskæftiger sig med folkeskoleområdet. Jeg finder ham alligevel brugbar i forhold til uddannelsessystemet, da der er mange af de samme problemstillinger. Ziehe mener, i modsætning til Giddens, at der er forskel på individets muligheder i samfundet, men at der er tendenser i ungdommen, der strækker sig på tværs af disse grænser (Ziehe, 2004). Ziehes videnskabelige tilgang udspringer fra den kritiske skole, og beskæftiger sig som nævnt især med pædagogiske og sociale spørgsmål. Hans arbejde med moderniteten leder ham til den konklusion, at udviklingen både skaber muligheder og begrænsninger for individet og til dels har han også et dialektisk blik på samfund og individ. Dette er dog ikke så udtalt som hos Giddens. Hans samfundskritiske og kulturanalytiske vinkel har til hensigt at påvise, hvordan de kulturelle forandringsprocesser skaber ændringer i individets livsverden og strukturer, når individet frisættes fra de traditionelle rammer.

2.6.3. Lars Qvortrup

Lars Qvortrup er stærkt inspireret af Giddens i sine teorier om det hyperkomplekse samfund. Qvortrup mener, at samfundet er i konstant forandring, og dette gør, at individet i samfundet også konstant må forandre sig selv. Ligesom Giddens og Ziehe, betragter han aftraditionaliseringen som væsentlig for individets liv, dog mere ud fra et systemteoretisk synspunkt. I dette speciale vil jeg primært bruge Qvortrups teorier om, hvordan samfundets udvikling har påvirket uddannelsessystemet. Ligesom Ziehe beskæftiger Qvortrup sig meget med forskolen, hvorfor det samme forbehold, som ved Ziehe skal tages.

Jeg er opmærksom på, at mine samfundsteoretikere har forskellige videnskabsteoretiske perspektiver, og at dette giver nogle forbehold, hvilke jeg vil kommentere undervejs gennem specialet. Dog komplementerer de hinanden på en givtig måde.

2.6.4. Mihaly Csikszentmihalyi

Jeg vil i dette speciale bruge Mihaly Csikszentmihalyi i forhold til begrebet *kreativitet*. Csikszentmihalyis definition af kreativitet og begreberne Domæne, felt og individ, er systemisk funderet og baseret på en socialkonstruktivistisk tankegang, i nogen grad ligesom de øvrige teoretikere. Dette afspejles i, at han definerer kreativitet som en social konstruktion funderet i domænet, feltet og individet. Mestring af teknikker er i sig selv ikke nok til, at individet får adgang til at være kreativt. Kreativitet er derimod noget, der sker i praksis og i en social kontekst. Som supplement til Csikszentmihalyi vil jeg anvende Lene Tanggaard, som bygger meget af hendes teori på Csikszentmihalyi. Tanggaard er relevant at inddrage, da hun har betragtninger om skolens rolle, når der tales kreativitet. Begge teoreikere beskæftiger mig kreativitet inden for den pædagogiske verden, og afgrænser sig derfor fra fx økonomisk innovation eller erhvervsmæssig innovation.

2.6.5. Feiwei Kupferberg

Jeg bruger dels Feiwei Kupferberg for at belyse min forståelse af kreativitet og innovation, men i særlig grad at kontekstualisere kreativitet og innovation i en undervisningssammenhæng. Kupferbergs tanker drejer sig om at forbinde sociologisk viden med en pædagogisk forståelse I Kupferbergs arbejde med kreativitet og innovation, er det pædagogiske element derfor en stor del. Kupferberg mener ligesom Qvortrup, at skolen har et ansvar for at udvikle kompetencer, som gør, at individet kan begå sig i samfundet. Kupferberg kalder dette samfund for videnssamfundet og anser kreativitet som en væsentlig kompetence i dette samfund. Han påpeger dog vigtigheden af at specificere, i hvilken kontekst kreativitet bruges (Kupferberg: 2006). Kupferberg beskæftiger sig ligeledes med innovation inden for det pædagogiske felt og afgrænser sig fra det brede arbejde med innovation og kreativitet.

2.7. Kritik og afgrænsning af det innovations og kreativitets teoretiske fundament

Jeg vil, i min kritik af det teoretiske fundament i dette afsnit, kun forholde mig til det innovations og kreativitets teoretiske fundament. Kritikken af Ziehe og Giddens vil være placeret efter belysning og sammenligning af deres teorier, da jeg primært stiller mig kritisk overfor de dele af teorien, jeg har brugt.

Der er inden for den moderne kreativitetsforskning, som jeg benytter i nærværende speciale, enighed om, at kreativitet og læring er tæt forbundet (Darsø 2011:33.). Det er dog ikke min

hensigt at diskutere læring i sig selv, men kun ønsker at lave et nedslag i som understøtter min tese om forholdet mellem kreativitet og innovation og læring. Samtidig har selektionen af mine samfundsbegreber også medført, at begreber om fx den praktiske kreative proces er udeladt, såsom idegenereringsværktøjer.

Jeg har med de udvalgte teorier forsøgt at skabe et nutidigt billede af, hvorledes kreativitet og innovation bliver opfattet og anvendt i relevant faglitteratur. Jeg er dog opmærksom på, at de udvalgte teorier ikke dækker alt på området, og at jeg ved brug af andre teorier ville kunne få et andet syn på min problemstilling. Eksempelvis beskæftiger Howard Gardner sig med kreativitet i specifikke domæner, og om hvorledes individet stimuleres heri. Thereasa Amabile¹³, arbejder med motivation som en væsentlig faktor for arbejdet med kreativitet, hvilket er et emne jeg berører men ikke går i dybden med, eftersom det ikke tjener til at besvare hovedspørgsmålet i specialet. Endvidere er der teori af ældre dato, som beskæftiger sig med aspekter, der ville kunne gavne opgaven, men som jeg har valgt at afgrænse mig fra, grundet primære fokus og på grund af min prioritering. Mange andre teorier kunne med fordel inddrages, men de anvendte teoretikeres fokus gør dem specielt relevante.

2.8. Præsentation af empiri

Jeg har i dette speciale valgt at indsamle empiri på to forskellige gymnasier i Københavnsområdet. Begge steder har jeg interviewet en lærer og en gruppe af fire elever. Interviewene forgik på begge skoler, i et lukket rum, uden forstyrrelser fra andre. Endvidere havde jeg på forhånd fået lov til at optage interviewene, jeg forsøgte at få interviewende så identiske som muligt, da det kan bidrage til validiteten. Jeg har ikke selv udvalgt lærerne, men har henvendt mig til gymnasierne som har formidlet kontakt til lærerne, begge have på forhånd stor interesse for innovation og kreativitet.

Begge lærere havde på forhånd fået tilsendt interviewguiden, da de gerne ville vide, hvad interviewet skulle handle om. Der er derfor mulighed for, at lærerne har forberedt svar, og det ikke var deres umiddelbare tanker omkring emnerne, der blev synliggjort, og de måske er blevet påvirket af andres synspunkter i deres forberedelse. Jeg er opmærksom på flere af lærernes svar, ligger i tråd med det jeg søger, samme sprog som mit eget og henvisning til teoretiske termer bliver ofte brugt, hvilket lærernes forberedelse kan have forårsaget. Begge

¹³ Anvendt i et tidligere projekt

interviews svar peger dog i samme retning, hvorfor jeg finder dem brugbare, med det forbehold, at lærerne måske har påtaget sig et sprog for at tilpasse sig de svar jeg ønskede. Alt interviewmateriale har jeg transskriberet. Efter dette tematiserede jeg interviewene, først i meget overordnede kategorier, dernæst i mere specifikke temaer, som er dem jeg anvender i analysen. Temaerne er udvalgt gennem de mest repræsenterede emner i interviewene. Samme proces er ikke lavet med elevernes interviews, da disse var meget korte. Elevernes interviews bruges derfor mere til at understøtte lærernes pointer.

2.8.1. Valg af gymnasier

Jeg har valgt at anonymisere navne på lærer og gymnasier. Jeg gør dette, da jeg ikke ønsker at lærerne skal føle sig udstillet og at kollegaer eller ledere skal kunne bruge specialet mod lærerne. Endvidere vil jeg også gerne undgå at de interviewede lærernes arbejde med kreativitet og innovation alene, (be)dømmes ud fra dette speciale.

De to gymnasier har meget forskellige nøgletal, hvor det ene ligger helt i toppen (G1), med hensyn til karakterer og overgang til videre studier, mens det andet er blandt de dårligste gymnasier (G2) i Danmark, hvilket tyder på to forskellige elevgrupper. Jeg har bevidst valgt at arbejde med gymnasier, der har forskellige elevgrupper, da dette medfører forskellige didaktiske udfordringer for læreren. Dermed også sagt, at det kan medføre forskellige måder at arbejde med kreativitet og innovation på. Jeg kan ved at arbejde med to så forskellige gymnasier få et mere nuanceret syn på, hvordan lærer forholder sig til innovation og kreativitet. Det er væsentligt, at jeg har begge sider med, da det vil i sidste ende vil gøre specialet mere validt og, om muligt, trække generaliseringer ud fra undersøgelsen.

2.8.2. Valg af det kvalitative interview¹⁴

I forlængelse af specialets metodologi og videnskabsteoretiske ståsted anvender jeg kvalitative forskningsinterviews. Jeg søger med denne interviewform at forstå nuancer hos lærernes og elevernes forståelse og fortolkninger af specialets tematikker. Dermed gøres det muligt for mig at søge en specifik viden vedrørende konstruktioner og meningsdannelse, som er relevante i forhold til besvarelse af rapportens undersøgelsesspørgsmål.

2.8.3. Det kvalitative interview

Med udgangspunkt i Steinar Kvale vil jeg redegøre for den valgte interviewmetode.

Et interview er en form for samtale, da man i en samtale udveksler synspunkter, ofte om et

¹⁴ Inspireret fra tidligere skrevet projekt

emne, som har en fælles interesse (Kvale 1997:15). Kvalitative forskningsinterview er en samtaleform, som forskeren anvender for derved at nærme sig informantens livsverden:

"... et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener."
(Kvale 1997:19).

I det kvalitative forskningsinterview er det essentielt, at interviewerens forsøger at forstå og begribe interviewpersonens livsverden inden for det emne, der interviewes om. Gennem forståelse af den interviewedes livsverden, kan man søge meningsdannelse af denne gennem en fortolkningsproces. Det handler om at få præcise og reelle beskrivelser af, hvad de oplever, men i første omgang ikke, hvorfor de oplever det på måden, som de gør. Først i de senere faser bliver det relevant at undersøge, hvorfor fortællingerne bliver fortalt, som de gør. Her bliver det interviewerens opgave at vurdere, tolke og analysere, hvorfor den interviewede føler og fortæller, som han gør, altså søge en meningsdannelse i fortællingen. Det er netop formålet med det kvalitative interview at indhente beskrivelser fra informantens livsverden, med henblik på fortolkning og analyse (Kvale, 1997: 40).

Jeg har valgt gruppeinterview som interviewform i mine interviews af studerende, da metodens kombination af emnefokus og gruppeinteraktion synes velegnet til formålet. Den sociale interaktion i en gruppe giver en dynamik, da deltagerne kan ytre sig i relation til det, de andre siger, og på denne måde være enige eller uenige i det, der diskuteres. På denne måde er der en større chance for, at flere forskellige input og ideer bliver bragt op og bliver diskuteret, end der er i et enkeltinterview. Jeg har derfor ikke stringent fulgt en interviewguide i elevinterviewene, men haft en mere flydende dialog, under overordnede temaer. Endvidere er jeg af den overbevisning, at det er mere trygt for elever at sidde sammen med klassekammerater og blive interviewet af en fremmed. Jeg har placeret mine interviewguides i bilag 2.

2.9.Validitet og reliabilitet

Jeg vil i det følgende afsnit beskrive specialets validitet og reliabilitet. Afsnittet forholder sig til analysedelene, hvor det empiriske materiale er blevet brugt.

Vurdering af validiteten i det empiriske grundlag for specialet, anskues gennem metoden, det kvalitative interview for at se, om denne er pålidelig og om der måles det, der gives udtryk for

(Bitsch Olsen og Pedersen 2009:195). Med mit socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske ståsted i analysedelene, er det lærernes konstruktion af begreberne kreativitet og innovation der søges og som er virkeligheden, men tolkningen af deres konstruktion er påvirket af min position studerende/forsker. Dermed også sagt, at der ikke er en endegyldigsandhed, da det er min fortolkning af lærernes udsagn. Måske ville svarende have været anderledes i en anden kontekst, med en anden interviewer der måske både interviewer og fortolker anderledes. Jeg prøver derfor at være så transparent som mulig i min analyse og mit speciale generelt.

Ved at interviewe og tolke i alt to lærere og otte elever¹⁵, er der kun taget et udsnit lille udsnit af feltets repræsentanter. Grundet mit videnskabelige ståsted, er de få interviewedes opfattelse af virkeligheden dog relevant, da det er deres konstruktion, jeg søger. Der kunne ønskes interviews af et bredere udsnit af elever og lærere for sammenligning af opfattelser, men grundet tid og omfang, er dette ikke en mulighed.

I analyse del 2, er der grundet min kritiske tilgang, opstillet et normativt udgangspunkt. Her har jeg forsøgt, at lave en tolkning af min empiri på baggrund af teori.

Ved kvalitative undersøgelser vurderes det, i hvor høj grad generering og bearbejdning af data er eksplicit og gennemskelig, for at sikre reliabilitet (Bitsch Olsen og Pedersen 2009: 195). I gennemførelsen af mine interviews, forsøgte jeg derfor at få dem ens, med omgivelser, interviewguides ol. For at imødekomme kriteriet angående gennemskelighed og eksplicit, har jeg specialet igennem forsøgt at dokumentere og argumentere for mine valg.

Spørgeguiden, transskribering af interviews, opsamlinger og delkonklusioner er med til at eksplicitere fremgangsmåden og skabe gennemsigtighed. Slutteligt vil jeg i mit diskussionsafsnit inddrage state of the art, som fungerer som en yderligere validering.

15 Fokusgruppe interview

Kapitel 3 - Del 1 Samfundsperspektiv

Første del af specialet vil beskæftige sig med arbejdsspørgsmål 1

Arbejdsspørgsmål 1

Hvilke krav stiller samfundets udvikling til det unge individ?

I gymnasiets bekendtgørelse står kreativitet og innovation i sammenhæng med uddannelsens dannelsesperspektiv.

Uddannelsens formål:

*"Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans."*¹⁶

På den måde bliver innovation og kreativitet nogle af de elementer, eleverne skal dannes til og ikke blot et værktøj, som de kan bruge i skolemæssige, produktudvikling og arbejdsmæssige sammenhænge. Ifølge undervisningsministeriet er målet:

*" (...) at innovation finder en naturlig plads som del af den dannelse og studieforberedelse, der sker i gymnasiet."*¹⁷

Da jeg beskæftiger mig med en problemstilling, som omhandler konstruktionen af de innovative og kreative elementer i gymnasiet, som er elementer, der ikke vurderes til eksamener eller i tests, kontra de standardiserede eksamener og tests, som har specifikke vurderingskriterier, finder jeg det relevant at beskæftige mig med, hvorledes lærerne arbejder med innovation og kreativitet som almen dannende værktøjer.

¹⁶ <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=132542>

¹⁷ <http://www.uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Udd/Gym/2012/Apr/120418-1-3-af-landets-gymnasier-med-i-forsoeg-med-innovation>

Dette i lyset af, der ikke findes nogen parameter for, hvad de innovative og kreative elementer er, hvorfor jeg selv må opstille en ramme for, hvad disse parametre kan være¹⁸.

Jeg har her ladet mig inspirer af Peter Hobels Ph.d. afhandling om innovations kompetence i almen studieforbereelse i gymnasiet. Hobels skriver:

"(...) at viden og kompetencer kan anvendes innovativt i et fag eller i et fagligt samspil, og de kan anvendes i forhold til efterfølgende uddannelse eller arbejde og i forhold til samfundslivet". (Hobels 2009: 37)

Og fortsætter med at der:

"(...) arbejdes med problemstillinger, der er alment relevante i forhold til, at eleverne skal uddannes videre og være samfundsborgere". (Hobels 2009: 37)

Hobels forklarer her, at man både kan anvende innovation i en faglig kontekst, men at man samtidig kan bruge den innovative kompetence til at fungere i samfundet. Da det kreative og innovative element står i forbindelse med uddannelsens dannelsesperspektiv, finder jeg det relevant at beskæftige mig netop med, hvad lærerne bruger det kreative og innovative til i forhold til dannelsen til samfundsborger. Igen også fordi, der ikke er opstillet nogle parametre for, hvad innovation og kreativitet er eller skal kunne i gymnasiesammenhæng, og jeg selv må skabe en ramme herom.

Denne første del af specialet bliver derfor nødvendigvis en udredning af, hvad der kræves af en ung samfundsborger i dag. Dette da jeg er nødt til at undersøge, hvilke kompetencer og krav der kræves af individer i dagens samfund, netop for at kunne opstille nogle parametre for hvad det innovative og kreative element kan være i gymnasiet i forhold til. Sagt på en anden måde, må jeg redegøre for, hvilke udfordringer det unge individ (eleven) skal forberedes på i det nuværende samfund.

¹⁸ Undervisningsministeriet har siden april 2012 været i gang med et forsøg i AT undervisningen i gymnasiet, om hvorledes man kan implementere innovation i eksamen. Det er et erfaringsbaseret forsøg, hvor der på forhånd ikke er opstillet nogle rammer for hvad man gerne vil opnå.

3.1. Individet og identitet i det aftraditionaliseret samfund

Jeg vælger at kalde dette afsnit for *individet og identitet i det aftraditionaliserede samfund*, da både Giddens og Ziehe arbejder med samfundet som det ser ud, efter bruddet med traditionelle handlings- og fortolkningsmønstre.

Giddens opfattelse af individet og dets identitet skabelse forgår i et samfund, han betegner som det senmoderne samfund. Giddens betragter samfundet som en radikaliseret af det moderne samfund, og denne radikaliseret har medført nye udfordringer og krav til individet. (Giddens og Pierson 1998: 119f).

Ziehe mener ligeledes at samfundet er i en bevægelse, han mener samfundet er blevet aftraditionaliseret og har mange af de samme betragtninger som Giddens, men kalder dog ikke samfundet for det senmoderne, men blot det moderne. Det væsentlige er imidlertid at de begge arbejder med samfundet efter bruddet med de traditionelle fortolknings og handlingsmønstre.

I Anthony Giddens og Thomas Ziehe samfundsteorier er der både forskelle og ligheder. Jeg vil afgrænse mig til, deres betragtninger om samfundets krav til individet, da dette er relevant i forhold til hvilke innovative kompetencer der skal opnås gennem undervisning i gymnasiet når vi taler innovation og kreativitet i forbindelse uddannelsens dannelsesformål.

Jeg vil starte med at belyse Giddens samfundsforståelse og hvilke konsekvenser det har for individet, derefter vil jeg redegøre for Ziehes samfundsforståelse, med særligt fokus på hvilke konsekvenser det har for det unge individ. Slutteligt vil jeg sammenligne de to teoretikers forståelser og udlede nogle gennemgående begreber, som jeg i det efterfølgende kapitel vil placere i en undervisningssammenhæng.

3.1.1. Giddens - Det senmoderne samfund

Den senmoderne verden, anses af Giddens som en kaotisk verden. Han henviser her til de konstante sociale forandringer og ikke mindst det høje tempo samfundets forandringer opstår med, som påvirker individets handlen og adfærdsformer (Giddens 1991:26). Det samfund vi lever i er ikke et isoleret samfund, det eksisterer ikke alene, men derimod i en globaliseret kontekst, hvor samfund og kulturer forenes på kryds og tværs, og gensidigt påvirker hinanden (Kaspersen 2001: 69f).

Sammensmeltning af samfunds er en naturligt følge af den globaliserede verden, da stort set alle samfund har i mere eller mindre grad et afhængigheds forhold til hinanden (Giddens

1990: 60ff). Giddens har udarbejdet strukturationsteorien, som en måde hvorpå man kan forstå og analysere den moderne verden, hans teori introducerer begreber, som kan beskrive det aktuelle samfund og dets udvikling.

I Giddens teorier anskues samfund og individ som en dialektisk og dynamisk størrelse, hvor det enkelte individ producerer og reproducerer samfundet gennem sine beslutninger og handlinger. På den måde anskues samfundets strukturer ikke som noget, der definerer individets handlinger, men omvendt bestemmer individet heller ikke samfundets strukturer gennem sine handlinger og beslutninger. Det dialektiske ligger i processen, hvor individets handlinger og beslutninger er medstrukturerende af samfundet, samtidig med at samfundets strukturer er medstrukturerende af individet (Kapersen 2001: 52).

I de følgende afsnit vil jeg kort udfolde de begreber Giddens bruger som forklaring af det senmoderne og globaliserede samfund, jeg vil fokusere på Giddens begrebsliggørelse af: Adskillelse af tid og rum, udlejningsmekanismerne og den institutionelle refleksivitet, da jeg finder en sammenhæng mellem disse begreber og samfundets krav til individet.

3.1.2. Adskillelse af tid og rum

Med adskillelse af tid og rum, mener Giddens at det er blevet muligt for individer, at kommunikere og være sammen med andre individer, uden fysisk at befinde sig det samme sted eller kunne rejse for at være sammen med mennesker på den anden side af jorden på kort tid. Endvidere at individet kan befinde sig i en tid, som ikke er svarende til den tid andre befinder sig i (Giddens 1991: 27ff). Forstået på den måde, at man fx kan følge med i en direkte transmitteret tv begivenhed, som forgår i en helt anden del af verden, hvor der fx kan være nat, mens der er dag, hvor man selv følger med i begivenheden.

Giddens mener med dette, at der er opstået en ny måde at organisere sig på, inden for tid og rum begreberne. Tidligere hang aktiviteterne typisk sammen med det var dag og at man var fysisk til stede eller sammen med andre om at lave aktiviteten. I det senmoderne samfund er det ikke længere en nødvendighed eller nødvendigvis den fortrukne måde at organisere sig på (Giddens 1991:27f). Globaliseringen har medført denne adskillelse i tid og rum, som præger hverdagslivet, arbejdspladser og skolegange, da der fx kan handles og kommunikeres med hele verden (Giddens 1991: 27f). I forhold til Giddens til dels videnskabsteoretiske ståsted, er dette et eksempel på, hvorledes dialektikken mellem samfundet og individet konstrueres. Samfundsudviklingen har skabt et større rum for kommunikation på tværs af grænser,

individet er blevet vant til at bruge medier til at kommunikere på tværs af disse grænser, hvilket har resulteret i, at fx internetbaseret kommunikation med hele kloden er en del af skolen. På den måde har samfundsudviklingen præget individet, som så har præget samfundet.

3.1.3. Udlejningsmekanismer

Et andet karakteristika Giddens fremhæver ved det senmoderne samfund er udlejningsmekanismerne, som består af ekspertsystemer og symbolske tegn, hvilke Giddens kalder de abstrakte systemer (Giddens 1991:31ff). Med de abstrakte systemer, mener Giddens at de sociale relationer er blevet ændret, fra individet havde meget kontakt med sit lokale miljø og de mennesker man fysisk kunne interagere med, til at alle individer mere eller mindre er blevet globaliseret, dette som en direkte konsekvens af adskillelsen af tid og rum. Man finder ifølge Giddens en af årsagerne til denne tendens i ekspertsystemerne. Ekspertsystemer er systemer, der er specialiseret indenfor en bestemt vidensgenre, og gør individet må have tiltro til ekspertsystemet, da det ofte ingen viden har om systemet. Ekspertsystemer er uundgåelige, ligesom abstrakte systemer som penge og netbank, hvor værdier er rent digitale, kan også nævnes i forbindelse hertil (Giddens 1990: 30).

3.1.4. Institutionel refleksivitet

Det sidste af Giddens samfundskarakteristika jeg vil belyse er det begreb han kalder institutionel refleksivitet. Med dette begreb mener han, at individet konstant skal træffe valg ud fra den viden det besidder, frem for at trække på traditioner.

Refleksiviteten Giddens beskæftiger sig med, er en naturlig følge af de to første karakteristika - adskillelsen af tid og rum og udlejningsmekanismerne. Individet stilles i det senmoderne samfund konstant overfor at skulle reflektere og træffe valg, i Giddens optik som følge af udlejningsmekanismerne og adskillelsen af tid og rum. Det er ikke Giddens hensigt at præsentere refleksion som et nyt begreb, så individet før det senmoderne samfund ikke kunne eller skulle reflektere. Derimod er Giddens pointe, at det tidligere ikke har været en nødvendighed på samme måde som nu, da man før i tiden kunne støtte sig op af traditioner og bestemte handlings- og fortolkningsmønstre. I forbindelse hermed forsøger Giddens ikke at argumentere for, at traditioner ikke findes, blot at de i tråd med hans konstruktivistiske optik,

kan forhandles og reflekteres over gennem viden, og derefter kan individet tage stilling til om traditionen skal vedblive eller forkastes.

Senmoderniteten gør, at den institutionelle refleksivitet er en nødvendighed for individet.

Valg træffes på baggrund af den aktuelle viden individet besidder, og ikke som før hen, hvor mange valg blev taget på baggrund af det traditionelle. Det er dog værd at være opmærksom på, at den aktuelle viden individet har, hele tiden forhandles og revideres, grundet samfundets konstant foranderlige tilstand (Giddens 1991: 31ff). Det betyder derfor også, at individet hele tiden skal reflektere over den aktuelle viden individet har, om den viden stadig er gældende og relevant. Giddens er ikke alene med sit synspunkt om samfundets stigende krav til individets refleksionsevne.

Giddens forståelse af refleksivitet dækker ikke kun de intellektuelle aspekter. Forstået på den måde, at individet ikke kun reflekterer for at bekræfte eller afkræfte viden. Refleksiviteten indeholder også refleksioner over identitet, følelser, handlinger, altså alt menneskelighanden (Giddens 1991: 41ff). Når individet konstant skal reflektere og dermed også træffe valg, skabes der en usikkerhed hos individet. Giddens henviser her til Ulrich Beck, som bruger begrebet risikosamfundet om det senmoderne samfund (Giddens 1991: 40f). I det senmoderne samfund er tillid og risiko i tæt forbindelse, Giddens forklarer at tillid:

"(...) kan være en måde at håndtere risiko på, mens accept af risiko kan være et middel til at skabe tillid." (Giddens og Pierson 1998: 105).

Valg om fremtiden bliver konstant truffet mere eller mindre ubevidst fra individets side, og hvert valg indebærer en risiko. Eksempelvis hvis man bliver gift, indeholder det risikoen, at man kan blive skilt, eller hvis man vælger en uddannelse, indebærer det risikoen, at den er for svær, eller man synes, man har valgt forkert (Giddens og Pierson 1998: 110).

Forandringen ved det senmoderne samfund i forhold til den institutionelle refleksion er, at individet grundlæggende ikke kan søge forståelse eller forklaring i traditionelle værdier og normer, og at disse værdier og normer ikke er retningspegende for individets liv og levemåde. Endvidere kan individet heller ikke bruge de traditionelle rammer som retningspegende for konstruktionen af dets identitet.

Selvrefleksivitet har altså stor indflydelse på individet i det senmoderne samfund, da aftraditionaliseringen har medført, at individets overvejelser om fremtiden ikke længere er

baseret på videregivelse af normer, værdier og traditioner. Derimod må individet selv finde vej gennem refleksion over alle livets forhold og træffe de valg, individet anser som de rigtige. Refleksivitet er dermed ikke blot en mulighed for individet, det er en grundlæggende forudsætning for at kunne leve i det senmoderne samfund, da individet selv skal finde og skabe sin retning.

3.1.5. Selvidentitet

De foregående afsnits formål er at skabe et overblik over den samfunds kontekst som individets selvidentitet skabes i. Et samfund der sætter krav til individets evne til at reflektere, træffe valg og evnen til at kunne skabe sin identitet gennem disse elementer. Samfundets udvikling gør, at det er op til individet selv at skabe sit liv og dermed ikke tidligere traditioner eller videregivet viden, der bestemmer vejen. Derimod er det gennem globaliseringen og den store og let tilgængelige vidensmængde der følger, der påvirker individets identitetsskabelse. Men dette aftraditionaliserede videnssamfund kan være utrolig komplekst, der er utallige muligheder, hvor i mellem der hele tiden skal træffes valg. Komplexiteten ligger i forbindelse hertil også i, at det for individet er nødvendigt at have tillid til abstrakte systemer og de øvrige individer i samfundet, men dette indebærer også, at individet kan komme til at tvivle på disse systemer og på sine medmennesker. Dette er en risiko, som Giddens kobler til sit begreb selvidentitet, som han definerer således:

"Selvidentitet er ikke et særligt træk eller en samling af træk, som individet besidder(...)" (Giddens 1991: 68)

Og fortsætter

"Den er selvet som det refleksivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi." (Giddens 1991: 68).

Risikoen ved det komplekse samfund er, at tvivlen kan præge selvet, som anses for individets biografiske selvforståelse. At Giddens bruger begrebet selvidentitet er med det formål at understrege individets aktive del i sin identitetsskabelsesproces (Giddens 1991:67). Forstået på den måde, at identiteten konstrueres og rekonstrueres i forhold til de påvirkninger,

erfaringer og refleksioner der opnås. Sagt på en anden måde, gør samfundets konstante krav om refleksion og det at træffe valg det, at individet konstant må overveje sin biografi, altså reflektere over hvorfor individet vælger som det vælger, og på den måde skabes der en fortælling, som er en del af individets selvidentitet (Giddens 1991: 15).

Selvidentiteten er dermed ikke hverken en givet eller konstant størrelse, men er noget der konstant forhandles og dermed forandres. Individet handler ud fra den biografiske fortælling individet har, altså ud fra den aktuelle selvidentitet, som peger en foreløbig vej for individet, indtil den måske genforhandles og ændres (Giddens 1991: 25).

3.2. Thomas Ziehe – Det aftraditionaliserede samfund

Thomas Ziehe og Anthony Giddens har mange komparative betragtninger om det senmoderne samfund. Ziehe fremhæver i tråd med Giddens det moderne samfund som et samfund fuldt med muligheder og usikkerheder, som er medvirkende til at gøre identitetsdannelsen, og samfundet som helhed, til en kompleks størrelse.

Da dette speciale specifikt handler om gymnasiet, og jeg i dette kapitel forsøger at udfolde de kompetencer, det af samfundet kræves unge har, er det relevant at inddrage Ziehe. Dette da Ziehes undersøgelser af moderniteten fokuserer på det unge individ. Ziehe beskæftiger sig primært med, at de samfundsmæssige ændringer ikke alene har ændret samfundet, men også har medført nye krav og muligheder for individet, og hvordan disse påvirker individets identitets udvikling. Det følgende afsnit vil lægge vægt på Ziehes begreber om aftraditionalisering og individets frisættelse fra traditioner, med et fokus på betydningen af dette for det unge individ, samt hvilke krav og konsekvenser for identitetsdannelse det senmoderne samfund har.

3.2.1. Den kulturelle frisættelse

Set ud fra et historisk perspektiv, er moderniteten ikke en pludselig opstået proces, men en proces der har været undervejs over tid. Moderniseringsprocessen har medført moral ændringer, forandret syn på kønsroller og en nedbrydning af samfundets traditionelle normer og værdier (Ziehe 1995:15f).

Før det moderne samfunds indtræden, var subjektets tolknings apparat primært udstykket af de på forhånd nedarvede og videregivet traditioner og fortolkningsmønstre. Disse blev brugt til at skabe mening i sin egen biografi, Ziehe forklarer dette som:

"Det personlige biografiske udkast (tilstedeværelse af fremtid i nutiden, som Sartre siger) var den subjektive efterkonstruktion af det, som objektivt altid var afstukket, også hvad angår mulige fantasier og biografiske forventninger." (Ziehe 1982: 25)

Unge individer fik førhen videregivet traditioner, forståelser og tolkningsmønstre, som de brugte til at definere deres egen identitet. Giddens og Ziehe bruger begge socialklasse, uddannelse, arbejde og sociale omgangskreds som områder, hvor individer fik nedarvet forståelser og tolkningsmønstre til at opbygge deres egen selvforståelse.

Med ungdomsoprøret som katalysator kom et brud med hidtidige forståelse- og fortolkningsmønstre, nye forståelsesrammer og fortolkningsprocesser (Ziehe 1982: 24f). En pointe hos Ziehe er dog, at individet ikke som sådan er blevet friere, men derimod blot at normen og rammerne har ændret sig, og individet nu har muligheden for at vælge. Dialektikken mellem samfundet og individet (dialektikken fra den kritiske teori) gør, at individet har påvirket og ændret normerne, men stadig er underlagt nogle nu nye normer.

3.2.2. Virkelighedsniveauer

Ziehe anvender tre virkelighedsniveauer til at beskrive individets forandring af livsverden, som beskrives som overgangen mellem den kulturelle tradition til den sociokulturelle frisættelse, eller sagt på en anden måde, hvilke påvirkninger individet udsættes for og skal tage stilling til i det moderne samfund. De tre niveauer har forbindelse til individets mulighed for identitets skabelse. Den første kalder Ziehe *omverdenen* og beskriver det som:

"Det niveau, der omfatter et samfunds objektive livsbetingelser"

Ziehe mener med dette, at individet konstant påvirkes udefra, fx af medierne, som altid tid er tilgængelige og synlige. Han mener individerne gennem eksempelvis medierne får stillet nogle fælles forståelser og livsbetingelser til rådighed, men at det enkelte individ selv skal beslutte sig for, om hvorvidt det vil gøre brug af dem eller ej.

Det næste niveau kalder Ziehe det *sociale niveau* og beskriver det som

"Det niveau, der omfatter den samfundsmæssige symbolik og tydninger af realiteten"

Dette niveau henviser til den sociale interaktion, hvor meninger og holdninger udveksles. Her påvirkes individets holdninger af andre, og individet påvirker andres holdninger, da alle bliver udfordret eller bekræftes i opfattelser af livsforhold. Der forhandles mening med omverdenen, og forståelser og meninger konstrueres og rekonstrueres.

Det sidste og tredje niveau, Ziehe nævner, er i forhold til, hvordan individet påvirkes i det senmorderne samfund, han kalder dette niveau for det *personlige niveau*.

"Det niveau, der omfatter menneskenes subjektive indre struktur"

Ziehe mener med de subjektive indre strukturer, individets selvrefleksioner og selvidentitet. Her tænker individet over, hvem det er, og her ligger også fortolkningsapparatet, når individet oplever noget.

Naturligvis er det ikke tre separate niveauer, de er alle forbundet, og gensidigt påvirker de hinanden. Fx vil et individ, der læser en artikel i avisen (omverdens niveau), kunne diskutere den med et andet individ (Sociale niveau), få et bud på en opfattelse af artiklens indhold og dermed blive påvirket til selv at tænke og revurdere eller blive bekræftet i sin egen forståelse (Personlige niveau).

De tre niveauer er med til at illustre, at der med den kulturelle frisættelse, som af Ziehe anses som værende positivt, tillige er kommet et pres på subjektet fra omverden.

3.2.3. Tre kulturelle tendenser

Ziehe opstiller tre kulturelle tendenser, som er en konsekvens af samfundets modernisering. Overstående forklaring af brud med traditionelle handlingsmønstre og fortolkningsformer har bevirket nogle tendenser i samfundet, som det enkelte individ skal agere med.

Den første tendens er samfundets krav om øget refleksion (Ziehe 1996: 31). Der er i det globaliserede samfund uendelig stor mængde viden tilgængelig, og meget af denne viden er uundgåelig at komme i kontakt med, hvorfor individet konstant må reflektere over den.

Individet skal på den måde hele tiden træffe valg om, hvilken viden man vil genere sig selv ud fra, og konstant argumentere for dets valg. Ziehe kalder dette den refleksive viden eller

andenhåndsviden, når man ikke selv har opnået den konkrete erkendelse, der ligger i den anvendte viden, men har fået den fra andenhånds. Ziehes pointe med dette er faren i, at unge på forhånd har forholdt sig til det meste i deres verden, også selvom de ikke har oplevet det. Dette skaber med en allerede færdig forståelsesramme for, hvordan verden skal se ud. Ziehe mener dermed ikke problemet, som det var førhen, er mangel på viden, men derimod om individet kan leve op til de forudbestemte opfattelser, det har givet sig selv omkring dets livsverden grundet den store vidensmængde. (Ziehe 1996: 31f)

Ziehe anser derfor en konstant refleksionsevnen som basalt for det senmoderne samfund, evnen til konstant at kunne reflektere over de valg der træffes. Individet er ansvarlig overfor dets egen identitetsdannelse gennem konstant refleksion og stillingtagen.

Formbarhed er Ziehes anden tendens. Et begreb som bygger på en forståelse om, at alt er formbart. Livsstil, udseende, boligforhold osv. Giddens anvender, i sammenligning med Ziehes, formbarhed, begrebet selvrealisering. Gennem individets mulighed og evne til at tage kontrol over sin tid, livsstil, vaner, altså det individet ønsker at være, kan individet opnå en følelse af selvrealisering (Ziehe 1996: 32f).

Sidste tendens Ziehe beskriver, er individualisering. Samfundets tendenser medfører, at individet har ansvar over for dets eget liv og dets beslutninger. Den subjektive betydning er, ifølge Ziehe, blevet større, hvilket har øget mulighederne for individets selvrealisering.

Individualiseringen er individets frigørelse fra traditioner og bestemte tolkningsmønstre over til et samfund, hvor subjektet har stor bestemmelsesret, med hvilken der følger et ansvar. Et ansvar til at reflekterer og træffe de for individet rigtige valg (Ziehe 1996: 32f).

3.2.4. Ziehe identitet

Samfundets udvikling har på den måde skabt et større refleksions behov, som både Ziehe og Giddens belyser. De er begge enige om, at den øgede reflektering har været medskaber til det forventningspres, der er opstået mellem individer og til systemet som helhed. Denne udvikling har medført, at individet i højere grad end førhen iagttager og former sig selv, altså reflekterer over sig selv (Ziehe 1995:12ff). Dermed skal det øgede forventningspres ses som et produkt af, at det enkelte individ i højere grad sammenligner sig med individer omkring sig og vurdere sig selv ud fra de normer, der eksempelvis af medierne fremstilles som de rigtige, fx den rigtige sunde måde at spise på (Ziehe 1995:17f). Hvor det førhen var fx forældre, hvis livsførelse man betragtede og ofte adopterede, er det i det moderne samfund individet selv,

der konstant skal finde og beslutte, hvilken livsførelse det vælger, denne tendens er for individet blevet et livsvilkår (Ziehe 1995:14).

Ziehe mener, at det er et vedvarende problem i samfundet, at individet aldrig får en tilfredshedsfølelse, da der altid ville være tvivl, om det valg individet tog, nu også var det rigtige, ud af de utallige muligheder der kunne vælges imellem. Dette er i klar modsætning til det traditionelle samfund, hvor det både var accepteret og et krav, at man indfandt sig under de traditionelle normer, og dermed stillede individet ikke spørgsmålstejn ved, om dette var det rigtige (Ziehe 1995:13).

De mange valgmuligheder og individualiseringen bliver derfor en risikofaktor, for med disse følger et øget forventningspres og i tråd hermed den enkeltes følelse af usikkerhed og sårbarhed (Ziehe 1995:30). Risikoen ligger endvidere, ifølge Ziehe, i at det senmoderne menneske midt i individualiseringen ønsker nærhed og tryghed, da dette kan give et fast element i livet. Individets sociale og følelsesliv er blevet et væsentligt holdepunkt midt i alt det foranderlige (Ziehe 1995:32f). Derfor har individet også øget fokus på egne følelser, selvrefleksiviteten i forbindelse med at finde og forstå disse følelser. Dette med hensigten om at kunne gøre dem til en del af identiteten og den en del af den livsførelse individet ønsker have (Ziehe 1995:19).

3.2.5. Ambivalens

Ziehe finder, at samfundets udvikling stiller individet i en ambivalent situation. Ambivalensen består i rummet mellem det moderne menneskes frigørelse fra de traditionelle mønstre og tolkninger, og dermed er muligheden for skabelse af sin egen identitet opstået. Kontra vanskelighederne forbundet ved dette, hvor virkeligheden kan virke uoverskuelig og individet kan have en følelse af ikke at have noget at binde sin identitet op på, som fx traditioner og bestemte tolkningsmønstre.

For individet udmønter denne ambivalens sig i et behov for tryghed og et behov for at kunne agere i samfund, der stiller krav til, at individet selv skal skabe sin identitet.

3.3. Sammenligning af Giddens og Ziehe

I det følgende afsnit vil jeg sammenligne forskelle og ligheder mellem Giddens og Ziehe. Jeg vil også her primært lægge fokus på, hvilke kompetencer og krav samfundet stiller til individet.

I forhold til specialet, er det med henblik på at skabe nogle parametre for, hvad kreativitet og innovation skal uddanne eleven mod. Det er, som nævnt tidligere, en nødvendighed for mig at opstille nogle parametre for, hvad kreativitet og innovation skal kunne, da der ikke fra ministeriets side findes nogle parametre for, hvad begreberne skal kunne. Sammenligningen af de to teoretikere vil lede ned i nogle samfundsbegreber, som jeg på baggrund af Ziehe og Giddens finder relevante i forhold til formålsparagraffen og i forhold til samfundets krav og udfordringer til det unge individ.

3.3.1. Individets frie valg

Som det er blevet belyst af både Giddens og Ziehe befinder individet sig i et samfund, hvor der konstant skal reflekteres og træffes valg. De traditionelle handlings- og fortolkningsmønstre er brudt op, og individet har alle muligheder for selv at vælge. Dog er der samfundsforhold og forventninger fra andre, der gør, at valget ikke er frit i ordets virkelige betydning. Der forventes eksempelvis at individet tager en uddannelse, og der er konsekvenser, hvis individet ikke gør, i form af eksempelvis udbetaling af SU eller dagpenge. Ligesom Giddens mener Ziehe også at der, selvom det frie valg er muligt, kan være forventninger fra fx familiens side, som i sidste ende kan udmønte sig i krav. Konflikten opstår dermed da der, som Ziehe skriver, er konsekvenser ved hvert valg, da de indebærer nogle fravalg. Gennem alle disse valg individet hver dag skal træffe, mener Giddens, at individet skaber en foreløbig selvforståelse, valgene er med til at skabe sammenhæng i individets opfattelse af sig selv og dets livsmønster¹⁹. Eksempelvis er valg af uddannelse et udtryk for, hvilken foreløbig konstruktion af livsstilsopfattelse individet har. Når individet træffer valg, viser det altså noget om den livsførelse og identitet, individet gerne vil have. Denne opfattelse kan dog blive udfordret, da individet bevæger sig i mange forskellige sociale kontekster, og møder forskellige livsstile. Giddens bruger begrebet arenaer om dette. Individet bevæger sig i forskellige arenaer og får udfordret og belyst sit eget selv billede og livsførelse i kontrast til de omkringværende individer. Individets valg er dermed medskabende til individets livsførelse og selvidentitet, som dog ikke er en konstant størrelse men kan ændres over tid. Begge teoretikere har det socialkonstruktivistiske element aspekt, at individet står alene med ansvaret for de valg der træffes og dermed, i en vis forstand, alene med identitetsskabelsen.

¹⁹ En forskel i den videnskabsteoretiske opfattelse kan her spores, da Ziehe forholder sig kritisk, i forhold til begrænsninger og muligheder for individet, mens Giddens i højere grad beskæftiger sig med valgenes betydning i skabelsen af identitet.

Individet kan derfor kun bebrejde sig selv, skulle der blive truffet et forkert valg, hvilket er et tungt ansvar for det unge individ og kan lede til frygt og angst for at træffe beslutninger.

3.3.2. Det frie valg og refleksion

Både Ziehe og Giddens betragter det frie valg som fundamentet i senmoderne samfund. Den selvidentitet individet har, skabes gennem de valg der træffes. I Giddens optik træffer individet disse valg ud fra tidligere erfaringer, ud fra tidligere truffet valg. Individet reflekterer på den måde over valg det før har truffet, for at få de følgende valg til at passe ind i den fortælling eller selvidentitet individet har. I Ziehes optik træffes valget ud fra individets her og ny lyster. Individet vælger ud fra, hvad der giver mening i forholdet til individets lyster. I modsætning til Giddens bliver der ikke reflekteret over, hvilke valg der var forudgående for den selvidentitet individet har. Individet bliver derimod konfronteret med de fravalg det fortager, hvilket bevirker de valg individet har truffet, sammenlignes med de valg de ikke traf²⁰. Dette giver en fornemmelse af usikkerhed og frygt i beslutningsprocesserne, da individet må vælge en fortælling om sig selv over en anden fortælling om sig selv. De konstante valg influerer i alle livets facetter, uddannelse, arbejde, venner osv. Giddens mener, at ved refleksion over tidligere valg, finder individet sammenhæng i sin selvidentitet og undgår den splittelse, som Ziehe mener, der er risiko for, men for Ziehe er det netop forholdet mellem valg og fravalg, der er en del af identitetsprocessen.

3.3.3. Identitet

Ovenstående viser en uenighed mellem Giddens og Ziehe i forhold til spørgsmålet om, hvordan identiteten skabes og anvendes. Ziehe betragter identiteten som en udskiftelig og foranderlig størrelse, som individet kan ændre alt efter behov og lyst. Giddens derimod betragter identiteten som akkommoderende proces af beslutninger, som giver en sammenhæng i individets fortælling om sig selv, en sammenhæng i individets selvidentitet. Ziehe og Giddens ligger dog begge vægt på, at identitetsdannelsen har forbindelse til de valg, individet træffer. Individets identitet er ikke længere forudbestemt af traditionelle forskrifter, derimod produceres identiteten i tråd med de valg, det fortager. Individet er på den måde ikke længere et produkt af dets historie, men i stedet et produkt af dets valg, hvad enten disse anses som værende positive eller negative.

²⁰ Igen spores en videnskabsteoretisk forskel, da Ziehe beskæftiger sig med til og fravalg. Hver valg er mulighed, men at træffe et valg begrænser individets muligheder for at træffe andre valg. Giddens fokuserer derimod igen på individets skabelse af identitet gennem de valg der træffes.

3.3.4. Refleksivitet

Når Ziehe taler om refleksivitet, mener han måden, hvorpå det unge individ har mulighed for at iagttage og dermed konstruere sig selv gennem sekundære erfaringer, og hvordan det dermed bliver muligt at reflektere over individets liv og livsførelse. Denne refleksionen er konstant i spil, grundet omgivelsernes påvirkninger, eksempelvis massemedierne, og kan være en væsentlig faktor til, at det moderne individ gengiver sin egen livsanskuelse igennem omgivelserne eller mediernes påvirkning. Ziehe skelner mellem primære og sekundære erfaringer, hvor han mener, at unge i dag har flest sekundære erfaringer. Primærerfaringer findes gennem sansemæssige erkendelser, hvor den unge opnår en subjektiv forståelse og erkendelse af en oplevelse. Sekundære erfaringer tilegnes igennem en præsentation af en viden, som ikke umiddelbart er anvendelig eller adaptiv i forhold til den unges nuværende livssituation. Den grundlæggende forskel på primære og sekundære erfaringer er, om unge oplever erfaringen som noget, der er forankret i sig selv, altså en subjektiv erkendelse, og om den unge kan bruge den opnåede viden i sin aktuelle livssituation. Han påpeger endvidere, at erfaringer kræver en aktiv bearbejdning i et socialt samspil for at blive en primær erfaring (Nørgaard, 2010).

I Giddens anvendelse af refleksivitetsbegrebet tages der udgangspunkt i, hvordan individet reflekterer over store og små ting i livet. Eksempelvis individets tiltro til ekspertsystemer til individets tanker om sig selv, eller individets forhold til andre og andres opfattelse af individet. Giddens syn på refleksivitet er mere overordnet end Ziehes og handler ikke blot om individets refleksionsevne i forhold til sig selv, som i Ziehes betragtninger, men også refleksion over større forhold, som samfunds og verdens problemer.

Både Giddens og Ziehe er dog enige om, at individet skal reflektere og på baggrund af refleksionen træffe en masse valg. At individet konstant skal træffe valg eller fravalg, er med til at forme identiteten hos individet. Ziehe problematiserer dette, da han mener, at når de unge oplever, at de ikke er beredte til at fortage et givent til- eller fravalg, vil det ofte medføre en følelse af afmagt og angst for at træffe forkerte valg, og individet vil trække sig væk fra at tage en beslutning. Ziehe påpeger en tendens, hvor unge i dag foretager fravalg, hvis de føler eller oplever ubehag og afmagt ved en situation (Nørgaard, 2010).

3.4.Kritik af samfundsteori

Ziehe og Giddens beskæftiger sig begge i stor grad med samfundets krav om individets evne til at træffe valg, og betydningen valgene har for individets identitetsdannelse. Dog er en kritik, at de benævner vigtigheden af de valg, der skal træffes. Man vil kunne argumentere for, at der er forskel på, om valget består i at beslutte, hvilken shampoo man vil bruge, eller om det består i at træffe et valg i forhold til, hvilken uddannelse man vil begynde på. Det sidste nævnte vil i højere grad påvirke individets identitet fremadrettet og have betydning for de følgende valg i Giddens optik. Samtidig vil det kunne kræve store overvejelser, i Ziehes optik, om den uddannelse, der blev valgt, også var den rigtige i forhold til de uddannelser, man fravalgte. I forhold til at vælge en shampoo vil det måske også sige noget om identitetsprocessen, samt valg og fravalg, men vil ikke have så stor betydning for individets identitetsproces som eksempelvis uddannelses valg. I forbindelse hertil, må man også kunne kritisere Ziehe for hans opfattelse af individets lystbetonede valg, uden refleksion over tidligere erfaringer. Eksempelvis, hvis den shampoo individet vælger, før har givet individet en allergisk reaktion, må det vel være noget, individet har med i sin betragtning, om end det er den, man har lyst til at vælge.

I forhold til identiteten forholder Ziehe sig ikke reelt til, at individet har elementer, som er grundlæggende for individets identitet, i Ziehes optik kan hele identiteten skiftes ud, hvis individet vælger at gøre det. Giddens forklarer derimod, at individets valg træffes i forhold til individets aktuelle selvidentitet. Altså den måde individet betragter sig selv. Giddens mener hertil, at der er nogle grundlæggende elementer i identiteten, som ikke kan skiftes ud, som fx kan være biografisk bestemte.

De to teoretikere er altså, som de overstående afsnit også viser, uenige i, hvorledes identiteten skabes, og dermed også på hvilken baggrund valg træffes, og hvilken betydning de har. Men da teoretikerne bruges til at finde, hvilke krav samfundet stiller, og dermed hvilke kompetencer det unge individ har brug for, er de yderst anvendelige. Dette da de begge fokuserer på, hvilke konsekvenser bruddet med de traditionelle handlings- og fortolkningsmønstre har gjort for individets livsverden og hvad der, som følge af dette brud, kræves af individet for at kunne fungere i det senmoderne samfund. De er således enige om, at bruddet med det traditionelle sætter store krav til individets evne til at træffe valg og individets refleksive evne. Dog med det forbehold at de har hvert deres videnskabsteoretiske udgangspunkter, hvilket i visse

tilfælde er væsentligt. Eksempelvis i deres måde at anskue valg på, hvor Giddens fokus er på identitetsskabelsen, mens Ziehe fokuserer på de muligheder og begrænsninger det frie valg har medført. Samtidig kan teoretiske retninger også komplimentere hinanden, eksempelvis adskillelsen af tid og rum, hvor dialektikken mellem individ og samfund har gjort der fx i skolen bliver brugt kommunikation på tværs af grænser. I kritisk teoretisk optik, vil man kunne beskrive denne proces, som menneskelig praksis, (som er samfundets strukturer og institutioner), som over tid eksternaliseres til menneskelig handlen, og bliver en del af objektiviteten.

3.5.Udledte samfundsbegreber

Ud fra overstående udfoldelse af Ziehe og Giddens mener jeg, det er rimeligt at udlede tre samfundsbegreber. Jeg placerer mig her normativt i forhold til udvælgelsen og tillader mig at vælge de begreber, jeg finder mest relevant for lærerens arbejde med kreativitet og innovation. Jeg er klar over at jeg fjerner mig fra, at der er én objektivitet, sandhed og at forskning generelt er objektiv, ved at udvælge normativt, men tillader mig dette, grundet min kritisk teoretiske tilgang. Begreberne vil blive brugt som et udpluk af de kompetencer, individerne skal have for at begå sig i det aftraditionaliserede samfund. I forbindelse med specialets hovedspørgsmål, er det nødvendigt at se, om de tre samfundsbegreber har forbindelse til det innovative og kreative. Da det i uddannelsens formålsparagraf er beskrevet, at eleven skal udvikle evner indenfor det innovative og kreative, er det relevant at se, om de tre samfundsbegreber har forbindelse til det innovative eller kreative. Dette er relevant, da de kreative og innovative kompetencer for at have deres ret i formålsparagraffen, må have forbindelse til samfund unge befinder sig i.

De tre samfundsbegreber lyder som følgende:

- Evnen til at reflektere
- Evnen til at træffe valg
- Evnen til at være kritisk (Gennem kritisk refleksion, vil individet kunne være mere sikker på de valg det træffer og på den måde undgå angst og utryghed ved at træffe valg)

3.6.Delkonklusion 1

I specialets første del har jeg forsøgt at svare på arbejdsspørgsmål 1

Arbejdsspørgsmål 1

Hvilke krav stiller samfundets udvikling til det unge individ?

Jeg har ved hjælp af Ziehe og Giddens fået en forståelse af samfundets udvikling. Den øgede globalisering har medført et stort pres på individerne i samfundet. Som det er blevet belyst af både Giddens og Ziehe, befinder individet sig i et samfund, hvor der konstant skal reflekteres og træffes valg. Både Ziehe og Giddens betragter det frie valg, den reflektive kompetence og evnen til på baggrund af refleksion at træffe et valg, som ikke medfører usikkerhed.

På baggrund af Giddens og Ziehes samfundsforståelse mener jeg, det er rimeligt at udlede nedenstående begreber, som en del af de krav samfundet stiller til det unge individ (eleven). Disse begreber vil i resten af specialet fungere som de begreber, kreativitet og innovation, gerne skulle kunne medvirke til at give eleverne. I henhold til starten af opgaven, hvor Peter Hobel netop beskriver det innovative og kreative som en del af at forberede individet til at være en samfundsborger.

De tre samfundsbegreber lyder som følgende:

- Evnen til at reflektere
- Evnen til at træffe valg
- Evnen til at være kritisk (Gennem kritisk refleksion vil individet kunne være mere sikker på de valg, det træffer og på den måde undgå angst og utryghed ved at træffe valg)

Kapitel 4 - Samfund og uddannelsesområdet

I specialets kapitel 4, vil jeg forsøge at belyse, hvordan samfundet påvirker uddannelsesområdet, altså hvilke konsekvenser har udviklingen på skolen, for lærerne og eleverne. Dette som er besvarelse på specialets andet arbejds spørgsmål

Arbejds spørgsmål 2

Hvordan påvirker samfundets udvikling uddannelsesområdet?

4.1. Samfundet i et uddannelsesperspektiv

Jeg vil i det følgende afsnit sætte det aktuelle samfund ind i en uddannelseskontekst. Forstået på den måde, at jeg vil forsøge at belyse, hvorledes samfundets udvikling påvirker uddannelsesområdet. Til dette vil jeg bruge Lars Qvortrup, da han netop beskæftiger sig med konsekvenserne af samfundsudvikling i en uddannelses kontekst.

Qvortrup tager udgangspunkt i Giddens samfundsforståelse og anvender Giddens samfundstendenser i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Det hyperkomplekse samfund, som er Qvortrups begreb om det aktuelle samfund, kan på mange punkter sammenholdes med Giddens og Ziehes forståelse af samfundet og deres betragtninger om, at individernes valg i dag hele tiden skal træffes ud fra viden, hvor de før ofte blev truffet på baggrund af traditioner.

Giddens, Ziehe og Qvortrup taler alle om, at traditioner, kultur eller religion tidligere dannede grundlag for individets identitet, men at traditioner ikke længere styrer individets identitet og liv. Væsentligt at nævne er, at grundet Giddens videnskabsteoretiske perspektiv, også fokusere på forandringerne i dialektikken mellem individ og strukturer og hvordan denne kan påvirke identiteten, hvor Ziehe kritisk teoretisk fokusere på begrænsninger og muligheder individet har fået gennem samfundsforandringer²¹. Endvidere er både Ziehe og Qvortrup begge enige om, at lære er en nødvendighed for at kunne begå sig i det moderne eller hyperkomplekse samfund (Qvortrup 2001).

Ifølge Qvortrup er det en tabt kamp at forsøge at bekæmp eller bremse den stigende kompleksitet gennem gennemførelse af begrænsninger, såsom skolebekendtgørelser og anden lovgivning, derimod må man forsøge at håndtere kompleksiteten (Qvortrup 2001:

²¹ Qvortrup læner sig, som nævnt tidligere meget op af Giddens

114f). Qvortrup mener, at det kræver refleksive individer som har kritisk sans for at kunne træffe alle de valg, der skal træffes, på en fornuftig måde og dette kan skabes i skolen. En af Qvortrups pointer og den pointe jeg vil tage afsæt i er, at skolen skal (ud)danne elever til at være refleksive.

"(...) gøre dannelse til evnen at iagttage refleksivt: Sætte sig selv i den andens sted, diskutere bestemte kodificeringers gyldighed i forhold til andre mulige kodificeringer, iagttage sig selv udefra – f.eks. selvironisk – indgå i metadiskussioner, osv." (Qvortrup 2003: 301).

Individer i et hyperkomplekst samfund må ikke være fastlåste på de værdier og forståelser, de har af sammenhænge. Det er ifølge Qvortrup derimod vigtigt, at individerne hele tiden kan forholde sig refleksivt i de konstant nye sammenhænge og valg det hyperkomplekse samfund stiller individet overfor.

Det er derfor relevant at se på både Ziehe og Qvortrups betragtninger på, hvorledes undervisning kan bidrage til at individer kan begå sig i det hyperkomplekse samfund. Både Ziehe og Qvortrup beskæftiger sig med, hvilke elementer der er væsentlige i undervisningssammenhæng, for at individer kan lære at begå sig i samfundet. Jeg inddrager Ziehe og anvender ham sammen med Qvortrup, da de komplimenterer hinanden på en givtig måde i forhold til at operationalisere mine udledte samfundsbegreber i en uddannelsesmæssig kontekst.

4.1.1. Uddannelse og samfund

Jeg vil i det følgende afsnit koble samfund og uddannelse sammen. Dette for at belyse, hvilke konsekvenser samfundsudviklingen har for uddannelsessystemet. Jeg vil som nævnt bruge Qvortrup til dette, da han beskæftiger sig netop med samfunds tendensers påvirkning af uddannelsessystemet.

Qvortrup mener, at uddannelsessystemet på nuværende tidspunkt befinder sig i en proces, hvor de er ved at finde ud af, om det er kvalifikationer eller kompetencer, de skal forsøge at give eleverne. Kvalifikationer i form af eksempelvis matematiske færdigheder eller kompetencer som i Qvortrups optik:

" (...) er viden om viden, dvs. evnen til at iagttage sig selv i en situation og derudfra anvende sine kvalifikationer hensigtsmæssigt" (Qvortrup 2004:86)

Qvortrup mener, det er skolens opgave at uddanne hele individer, som kan håndtere den hyperkomplekse verden, hvor det er nødvendigt at kunne håndtere forskellige iagttagelses perspektiver og ikke mindst være klar over sit eget iagttagelsesperspektiv. Alt i alt uddanne individer der kan håndtere den konstante foranderlighed. Han mener, det er skolens opgave at danne:

"(...) det man kunne kalde den kvalifikationsmæssige ramme for, at de kommende borgere er udstyret med sådanne kvalifikationer, kompetencer og kreative ressourcer, at de kan medvirke til at håndtere en uhyre social og kulturel kompleksitet med henblik på forandring og videreudvikling..." (Qvortrup 2001: 90).

Som det fremgår af citatet ovenfor, er kvalifikationer, kompetencer og kreativitet vigtige for at kunne begå sig i det hyperkomplekse samfund.

Qvortrup mener dog, at skolen på nuværende tidspunkt ikke har den rette fordeling af begreberne:

"At den nuværende pædagogiske teori, planlægning og praksis (ikke mindst den IT-orienterede) er på nippet til at kamme over: I sin begejstring for "læring" glemmer den undervisning, i sin begejstring for "kompetencer" glemmer den kvalifikationer og dannelse" (Qvortrup 2002: 10).

Ifølge Qvortrup har begrebet *kompetencer* skubbet kvalifikationer i baggrunden. Når Qvortrup siger kvalifikationer, er det i hans optik det *at vide eller kunne noget*, hvor kompetencer er *at vide, hvordan man gør sig kvalificeret* (Qvortrup 2001: 31f). Qvortrup mener, at det er en fejlfortolkning at tro, at kompetencer vejer over kvalifikationer eller læring over undervisning, i et samfund hvor individet skal kunne håndtere en stigende kompleksitet, derimod skal alle begreber udvikles hos individet.

Det sidste begreb i citatet er dannelse, hvilket er væsentligt, da både innovative og kreative evner i gymnasiets bekendtgørelse står i forbindelse med dannelsesperspektivet. Dannelse er i Qvortrups optik, de kompetencer og kvalifikationer individet må besidde for at håndtere det, Qvortrup beskriver som det hyperkomplekse samfund. Dermed bliver kompetence og kvalifikationsudviklingen til et alment dannende element i uddannelsesinstitutionerne (Qvortrup 2004: 48f). Qvortrup tillægger på den måde uddannelsessystemet et ansvar for at (ud)danne elever til at kunne begå sig i det hyperkomplekse samfund.

Kompleksitetshåndtering er i Qvortrups optik et dannelsesspørgsmål, hvor læring, undervisning og kreativitet²² skal give individet en indre kompleksitet og dermed også en stabilitet i form af, at individet bliver komplekst ved at reflektere over egne, andres og kollektive iagttagelses rammer, men denne kompleksitet bliver også stabil, når individets evne til at reflektere over sig udvikles (Qvortrup 2004: 47). På den måde bliver Qvortrups betragtninger om samspillet mellem undervisning, læring, kreativitet, kompetencer og kvalifikationer meget afhængigt af individets evne til at reflektere over andre, men i høj grad også over sig selv, som en del af den selvbeskrivelse individet er afhængig af (Qvortrup 2004: 52).

Denne situation uddannelsesområdet er i, grundet samfundets, kalder Qvortrup uddannelsessystemets skizofreni. Med dette begreb påpeger han, at uddannelsessystemet i dagens samfund skal løse forskellige opgaver. Dels forventes det, at eleverne klarer sig godt i standardiserede krav (jf. indlednings afsnit) i form af en kvalifikations udvikling hos eleverne. På den andens side mener Qvortrup, det er skolens opgave også at fokusere på elevens kompetencer til at begå sig i samfundet og kunne håndtere kompleksiteten (jf. uddannelsens formålsparagraf) (Qvortrup 2001: 87). Qvortrup bruger begrebet dannelse, der dækker over de kompetencer, kvalifikationer og kreativitet, som er nødvendige for, at individet kan håndtere samfundets kompleksitet. I forbindelse hermed, ser han refleksivitet som et bærende element, individets evne til at reflektere over omverdenen og sig selv er nødvendigt for at kunne leve i det komplekse samfund.

22 Qvortrup definere i tråd med Kupferberg kreativitet som en vidensform, der kan tillæres.

4.2.Ziehe og undervisning

Ifølge Thomas Ziehe er der opstået en mentalitetsændring hos lærere og elever i skolen. Ziehe mener, at kanon, aura og askese²³, som førhen var grundelementer, har ændret sig (Ziehe 2004: 49f). Skolesystemet har forsøgt at imødekomme disse forandringer ved at reformere skolen til at have et større pædagogisk fokus, hvor de nye grundelementer blev livsnærhed, informalisering og subjektivering. Livsnærhed dækker over elevens krav om det undervistes relevans for elevens umiddelbare livsverden. Informaliseringen beskriver forholdet mellem generationer som værende mindre formelt end førhen, og dermed også et ændret lærer/elev forhold. Sluttelig subjektivering, som gør det legalt at tage udgangspunkt i sine egne holdninger og verden (Ziehe 2004: 52f). Desværre for skolesystemet var reformen, som var tiltænkt som et modsvar på de unges hverdagsverden, blevet overhalet af, at livsnærhed, subjektivering og informalisering allerede var blevet en del af individets hverdag. Derfor kom de nye tiltag kun til at virke ensformige og ikke banebrydende (Ziehe 2004: 54)²⁴. At mentaliteten er ændret hos de unge, har skabt et forskelsforhold mellem eleverne og skolen. Skolen skal forsøge at give viden til elever, men eleverne finder undervisningen triviell og i tråd med deres hverdagsliv, og interessere sig for primært for emner, som er direkte relevante for deres livsverden. Skolens opgave er derfor en motivations opgave, ifølge Ziehe (2004: 66). Det er skolens opgave at få eleven til at smide denne selvcentrering af sig og åbne sin livsverden og identitet for andre indtryk og emner. Ziehe skriver hertil, at det kræver en vis motivation, da elever ofte vil føle sig utrygge ved mødet med de nye, grundet samfundets udvikling som tidligere nævnt, der ikke giver et fast holdepunkt, og eleven derfor kan blive utryk i valg, der indebærer noget nyt. Det kan derfor også være skolens opgave at give eleven et fast holdepunkt, ved stadig at lade skolen bestå fx af faste strukturer og arbejdsformer (Ziehe 2004: 60)

4.2.1. Nysgerrighed

Individet træffer beslutninger om, hvilken identitet det gerne vil have. Dette betyder også, at hvert valg betyder meget for den unge, da de kan være bange for konsekvensen ved et valg. Hvert valg indebærer et fravalg, hvilket sætter store krav til den reflektive sans. Det kræver

²³ Kanon om kulturelt fagligt indhold. Aura er lærer/elev forholdet, hvor eleven har respekt overfor læreren og lærerne har den største viden. Askese, hvor eleven stræber efter at opfylde uddannelses eller lærernes krav, frem for sine egne lyster (Ziehe 2004: 50).

²⁴ Den kritiske teori viser sig her i, at den menneskelige praksis eksternaliseres til institutioner (forsøget på at ramme de unges livsverden), men i dette tilfælde virker internaliseringen ikke, da de unge ikke er interesseret. Giddens forståelse viser sig også en smule, i forhold til dialektikken mellem individ og samfund.

derfor ifølge Ziehe en stor grad af motivation og viden at træffe de valg, hvor følelsen af utryghed er tilstede. Hvis den unge ikke besidder viden om valget eller motivation til at træffe et andet valg, kan konsekvensen være, at den unge altid vælger det kendte:

"For at opleve nysgerrighed må man først være villig til at give afkald på det allerede kendte" (Ziehe 2004: 135)

Nysgerrighed er nødvendigt, for at kunne åbne sine øjne op for emner, der ikke umiddelbart virker relevante eller trygge for den unge, men denne nysgerrighed kræver naturligvis, at den unge ikke vælger det i forvejen kendte, men fravælger det i hold til en anden forståelse. Samfundets kaotiske virkelighed gør imidlertid, at dette ikke er så let endda at vælge nyt frem for det trygge. Individet er i lang tid blevet undervist i tråd med subjektiveringen. Det vil sige, at reformerne som nævnt har taget udgangspunkt i elevens hverdag, og de emner eleverne kan relatere til, hvilket har medført umotiverede elever, som samtidig er bange for det nye (Ziehe 2004: 140).

4.2.2. God anderledeshed

Ziehe introducerer begrebet god anderledeshed som et bud på, hvordan man kommer væk fra, undervisning der kun tilgodeser den unges umiddelbare livsverden. Han mener, dette er en nødvendighed for at åbne den unges øjne op for muligheder, der ikke har umiddelbar relevans til den unges livsverden. Hvis den unge ikke for åbnet øjnene for de utallige muligheder, vil den unge være fristet til kun at se dem, som har nær forbindelse til, hvad den unge finder relevant, og vil derfor kunne gå glip af muligheden for at træffe andre valg (Ziehe 1998: 41ff). Som tidligere nævnt kan frisættelsen af individet medføre, at den unge ikke er nysgerrig overfor andre ting og kun vil beskæftige sig med de faste og trygge ting, Ziehe forklare:

"Jeg vil anvende termen "i balance" om den identitet, der holdes åben(...). Jeg mener, at vi behøver en vis portion decentrering." (Ziehe 1998: 43)

Ziehe præsenterer decentreringen som et bud på, hvordan man kan stimulere en refleksions og meningskompetence, som Giddens beskriver, og som også Qvortrup mener, er nødvendig for at kunne overkomme samfundets uoverskuelighed.

Ziehe forslår at decentreringsen influerer på mange af skoledagens områder. Således at det både er de emner der arbejdes med, men også måden hvorpå man arbejder med dem, der ændres. Ziehes hensigt er, at eleverne på den måde også vil åbne sig overfor andre sammenhænge, altså reflektere over muligheder, som de umiddelbart ikke finder relevante for deres livsverden. Eleverne bliver tvunget til at reflektere over anderledes emner, arbejdsformer osv. Og på den måde styrkes deres refleksive arbejde, som er en væsentlig del af de kompetencer, man ifølge mine teoretikere skal have for at begå sig i samfundet. Når der arbejdes ud fra den unges livsverden, er det ikke nødvendigt for den unge at reflektere over sin situation, emnerne eller måderne, der arbejdes på. Ziehe mener hertil, at eleverne skal præsenteres for noget anderledes:

"Jeg kalder det: modverdener i små doser, som ikke er overvældende, men fordøjelige, og som kunne virke tillokkende på de unge, netop fordi de er en kontrast til det vante (Ziehe 1998:)."

Og siger endvidere:

"Skolen skal være kunstig, skolen skal være forskellig fra realiteternes virkelighed, skolen skal være overraskende (Ziehe 1998: 45)."

Ziehe mener, dette kan medføre ændringer i elevens syn på deres egen livsverden, og de vil åbne sig for nye muligheder ved at skulle reflektere og træffe valg i sammenhænge, som er en modverden til deres normale verden.

I Qvortrups optik vil det give individet mulighed for at iagttage sig selv på nye måder, idet eleven er tvunget ud i situationer, som ikke er direkte relateret til elevens livsverden, Qvortrup siger:

"(...) evnen at iagttage refleksivt: Sætte sig selv i den andens sted, diskutere bestemte kodificeringers gyldighed i forhold til andre mulige kodificeringer, iagttage sig selv udefra (...) (Qvortrup 2003: 301).

Ziehe og Qvortrup er begge enige om, at det er nødvendigt at give individet mulighed for at iagttage sig selv. Ziehe påpeger netop det vanskelige ved at stimulere selvforandring, hvis forandringen skal ske i henhold til elevens umiddelbare livsverden. Alligevel er Ziehes pointe ikke, at alt skal være anderledes. Han søger derimod en balance og derfor hedder hans begreb ikke blot anderledeshed, men god anderledeshed.

"God anderledeshed er ikke for meget og ikke for lidt. Man kan kalde det nøje afmålt anderledeshed (Ziehe 1998: 44)

Det centrale ved denne forståelse er at det ikke er et forsøg på at overbevise eleverne om, at anderledesheden er det rigtige, men at ryste eleverne i deres visheder (Ziehe 1998: 44f). På den måde kan der om Qvortrup og Ziehes forståelse af skolens opgave siges, at skolens opgave er at rykke eleven væk fra den biografiske og hverdags forståelse, de bærer på. Ziehe beskriver skolen som søgende i forhold til det, der gør eleverne trygge, det som han kalder regressionsinteressen, frem for at motivere progressionsinteressen. Dette netop fordi regressionsinteressen søger det trygge og sikre for eleven, og progressionsinteressen bevæger sig mod det ukendte og dermed det utrygge og risikofyldte for eleven. Ziehe forklarer således:

"Sikkerhedsprincippet's psykiske konservative komponenter er lige så vigtige for os som det fremadgående risikoprincip. At trække sig tilbage til det bekendte og til det, man allerede kan, også til gentagelse, er et nødvendigt moment for at kunne slippe af, få nye kræfter og nyde." (Ziehe og Stubenrauch 1982: 79).

Ved kun at arbejde med regressionsinteressen som det rigtige, men samtidig skulle arbejde med eksempelvis innovation, som fordrer progressionsinteressen, mener Ziehe, at det får en demotiverende effekt for eleven. Ziehe mener derfor, at det er væsentlig skiftevis at arbejde ud fra hver interesse, hvor den interesse, man arbejder ud fra, er ligeså legitim som den anden (Ziehe og Stubenrauch 1982: 106).

4.3. Delkonklusion 2

I kapitel 2 del 2 har jeg forsøgt at koble samfundsforståelse og de udledte samfundsbegreber til en uddannelsesmæssig kontekst og derved svare på:

Arbejdsspørgsmål 2

Hvordan påvirker samfundets udvikling uddannelsesområdet?

Qvortrup kobler det hyperkomplekse samfund til en uddannelseskontekst. Både Qvortrup og Ziehe tillægger skolen et ansvar for at arbejde med individets håndtering af samfundets kompleksitet. Qvortrup problematiserer uddannelsessystemets nuværende rolle og kalder det uddannelsessystemets skizofreni. Med dette begreb påpeger han, at uddannelsessystemet i dagens samfund skal løse forskellige opgaver. Dels forventes det, at eleverne klarer sig godt i standardiserede eksamener og tests og samtidig det er skolens opgave også at fokusere på elevens kompetencer til at begå sig i samfundet og kunne håndtere kompleksiteten. Ziehe kommer med konkrete bud på, hvordan eleverne kan rykkes væk fra deres egen umiddelbare livsverden. Dette skal ske ved, at skolen skal introducere eleverne for fremmede elementer, det som han kalder anderledeshed men i passende mængder. Qvortrup kommer ikke med konkrete bud på, hvad skolen skal gøre for at eleverne skal kunne håndtere samfundets krav, men er enig med Ziehe om, at for meget nyt og fremmede kan skabe utryghed hos eleven. Det skal derfor være god anderledeshed, som betyder anderledeshed i passende mængder. I forhold til specialets udledte samfundsbegreber, finder jeg dem yderst relevante i forhold til Ziehe og Qvortrups belysning af samfundets indvirkning på skolen. Eleverne skal trænes i at reflektere og træffe valg, dette er pointen med at introducere dem med elementer, som ikke er direkte relaterbare.

Kapitel 5 - Kreativitet og innovation

Jeg vil nu bevæge specialet over i dets anden fase. Efter en udfoldelse af, hvilke krav samfundet stiller til de unge individer, og hvordan dette påvirker uddannelsesområdet, vil rapporten nu bevæge sig videre over i en innovations- og kreativitetskontekst.

Arbejdsspørgsmål 3

Hvordan hænger samfundets udvikling, set i en uddannelsesmæssig kontekst, sammen med begreber kreativitet og innovation?

Dette kapitel vil omhandle de udledte samfundsbegrebers sammenhæng med innovations og kreativitets teori. Det er nødvendigt først at udrede, hvad innovation og kreativitet er, hvorfor den første del i kapitlet vil beskæftige sig netop med det og ende i en form for definition af kreativitet og innovation, som vil være gældende for resten af specialet. Efter definitionen er udledt, vil jeg forsøge at sætte den ind i den specifikke kontekst, som er skole, og slutteligt belyse samfundsbegreber, uddannelse og kreativitet og innovations indbyrdes forhold i dette speciale.

Kreativitet og innovation står i forbindelse med dannelse i bekendtgørelsen. Med en udfoldelse af samfundsbegreberne og innovationsteoriens indbyrdes forhold vil jeg få en forståelse af, hvilke metoder og tanker der udfoldes, når mine samfundsbegreber sættes i en innovationsteoretisk kontekst. Dette vil give mig en mere nuanceret analyseramme, hvor jeg ikke kun ser på de konkrete samfundsbegreber, men igennem en teoretisk forståelse af innovation og kreativitet kan analysere på en måde, der favner en større del af begrebernes kompleksitet. Først efter denne udredning kan jeg gå i gang med en analyse, der belyser hvorledes lærerne favner arbejdet med kreativitet og innovation i deres virke.

Jeg vil fortsætte med brugen af Qvortrup og sætte ham i forbindelse med Kupferbergs forklaring af kreativitetsregimer, jeg vil endvidere bruge Tanggaard og Csikszentmihalyi.

5.1. Kreativitets forståelse

Ifølge Kupferberg defineres kreativitet afhængigt af hvilket felt²⁵ man befinder sig i. Han vil gerne bevæge sig væk fra den psykologiske opfattelse, da han mener, denne opfatter kreativitet som unik og individuel evne, og udvikling af denne evne er en individuel proces.

²⁵ Kupferber anvender feltbegrebet, ligesom Csikszentmihalyi

Kupferberg mener, at kreativitet er en almen evne, som kan læres og udvikles alt efter hvilke forhold, der påvirker individet (Kupferberg 2006:42). Csikszentmihalyi deler denne opfattelse, og finder tillige kreativitet som en kompetence, der kan læres, hvis de rette betingelser forefindes. Kreativitet er ikke længere forbeholdt de få udvalgte, som er blevet født med evnen til at være kreativ, men er noget alle kan lære. Mihaly Csikszentmihalyi udtrykker således:

"Creativity is no longer a luxury for the few, but a necessity for all."

(Csikszentmihalyi 2006: 18)

Lene Tanggaard beskriver denne tendens som en bevægelse fra 1. generations kreativitet til 2. generations kreativitet. Fra at kreativitet har været opfattet som noget spontant opstået eller medfødt og som et udelukkende individuelt fænomen, opfattes kreativitet i nyere tid (2. generations) nærmere som noget, der kan læres, trænes, måles og evalueres (Tanggaard 2008). Kupferberg fortsætter i sin definition af kreativitet med at påpege, at kreativitet beror på anerkendelse af andre²⁶, dermed også sagt, at hvad der opfattes som kreativt i et felt, ikke nødvendigvis opfattes kreativt i et andet felt, Kupferbergs pointe er, at kreativitet på den måde styres af de normer, der findes omkring det kreative individ, eksempelvis normen på den enkelte skole (Kupferberg 2006:27f).

Kupferbergs overordnede definition af kreativitet er inspireret af Csikszentmihalyi (Tanggaard er også inspireret herfra) og indeholder et nyhed og værdi element. Om nyhedselementet skriver han:

"Kreativitet er et brud med tidligere tænkning, en radikalt ny måde at tænke på som skaber helt nye muligheder, der tidligere lå uden for den forestillede mulighedshorisont" (Kupferberg 2006:37).

At det er et brud med tidligere tænkning indebærer, at det nye bygger på omfortolkning af viden eller kombination af allerede eksisterende viden. En kreativ tanke bliver på den måde en kombination, som ikke før er set, af bestående viden (Kupferberg 2006:37). Qvortrup er i sin kreativitetsforståelse rimelig enig, når han forklarer, at kreativitet ikke er at kopiere, men ændre sine handlinger, tankegange, metoder og forudsætningerne for et mål eller en

²⁶ Csikszentmihalyi anser det ligeledes kreativitet som noget der skal anerkendes af andre.

fremgangsmåde. Kreativitet opstår ifølge Qvortrup, når to logikker mødes – måden, hvorpå de påvirker hinanden, bliver til noget helt tredje, når de forskellige logikker ikke vil indordne sig hinandens præmisser (Qvortrup: 2001).

Endvidere skal der ligesom hos Csikszentmihalyi være anerkendelse fra andre, før noget kan opfattes som kreativt. Det er altså ikke kun nyheden i det kreative, men også om det nye kan anvendes, der har betydning. Grunden hertil er, at det er umuligt at vide, om en ide eller et produkt har værdi for andre, jo mindre det bliver vurderet i en bestemt kontekst af andre, forklarer Csikszentmihalyi.

"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: 23).

Kreativitet i den optik er altså, noget der forgår i sammenspil med andre. Eksempelvis i gymnasieundervisning. Anerkendelsen af noget kreativt er med til at forme et nyt eller forandre et bestående domæne eller felt. Den kreative tanke er dermed medskabende af et område, når den bliver anerkendt, Tanggaard formulere ud fra Csikszentmihalyi det således:

Kreativitet er de handlinger, ideer eller produkter, der ændrer et eksisterende domæne eller som skaber et nyt domæne"(Csikszentmihalyi i Tanggaard, 2008:22)

I Csikszentmihalyis optik defineres kreativitet ved at ændre et bestemt domæne. Han forklarer, at kreative ideer, som ikke opdages af andre, ikke er kreative, i hans optik. Et domæne er symbolsk betegnelse for et kulturelt felt fx lærere, elever eller håndværkere, hvilket gør kreativitet til en sociokulturel størrelse (Tanggaard 2008).

I Kupferbergs optik er kreativitet radikal innovation, på den måde bliver værdibegrebet mere betydende i innovation end i kreativitet. Dette grundet i at kreativitet fordrer brud med normer og opstillingen af nye mål, mens det innovative accepterer de omkringværende normer og mål, der forefindes, og blot forsøger at finde nye metoder og nye veje inden for rammerne (Kupferberg 2006: 26ff og 155ff).

Alligevel har Kupferberg nogle væsentlige betragtninger om, hvordan eleven kan blive kreativ. Han forklarer, at evnen til at forestille sig og arbejde med noget, som ikke umiddelbart ligger i individets forståelsesramme, kræver både fantasi, evnen til at lege og evnen til at kunne forestille sig løsninger, som ikke er mulige. Han mener, at kreativiteten har sit udspring i legen og skriver:

"Legen er en slags oprindelig form for kreativitetsudfoldelse, fantasi, illusion og symboldannelse" (Kupferberg 1996:168)

Til sine tanker om legens kreativitetsudfoldelse, er Kupferberg klar over hvilke konsekvenser, det kan have, at arbejde abstrakt. Han har her betragtninger, som ligger i tråd med Ziehe, Qvortrup og Giddens samfundsforståelse. Kupferberg anerkender, at ved at bede elever om at tænke i abstrakte baner, bliver de rykket væk fra deres livsverden. Det abstrakte kan virke som kaos, et kaos som ifølge Ziehe, Giddens og Qvortrup kan være medvirkende til, at individet trækker sig væk og ikke vil tage stilling, grundet usikkerheden over de mange valg. Det abstrakte kan ikke tilbyde andet end uendelige mange valgmuligheder, løsninger og arbejdsgange, da det ikke har en forudbestemt løsning eller mål. Kupferberg skriver tillige med de andre teoretikere, at mennesket altid forsøger at undgå kaos, da det skaber utryghed, og at dette tilbageholder den iboende kreativitet, der findes i individet. Individets behov for tryghed er på den måde med til at holde normbrydningen nede og forhindrer dermed kreativitetsudfoldelsen (Kupferberg 1996: 24ff). Kreativitetsdefinitionen må på den måde have sammenhæng med samfundets tendenser, da samfundet, som det ser ud nu, dæmper kreativiteten hos individet. Ziehe og Giddens mener, at kaos og utryghed kan gøre individet usikkert på de valg, de træffer. Usikkerheden ligger i de uendelige mange valg, der skal vælges imellem og konsekvenserne af disse valg. Som især Giddens belyser, er tilliden til andre en grundsten i forhold til at kunne overskue kaoset. Kupferberg har ligeledes tillid som væsentligt del i at få den iboende kreativitet frem (Kupferberg 1996:26).

5.2.Kreativitets definition

Ud fra ovenstående udredning af kreativitetsbegrebet, vil jeg lave nogle nedslag, som skal fungere som måden, jeg anser kreativitet på i dette speciale.

Jeg vil starte med at påpege, at jeg ikke tror, det er det gængse i gymnasiet, at eleverne ændrer eller skaber nye domæner. Derimod mener jeg, at det gennem arbejde med kreativitet er

muligt for skolen at ændre eller skabe nye forståelser hos eleven. Dette ligger i tråd med mine samfundsteoretikere, der påpeger vigtigheden af, at individet må decenteres og få åbnet øjnene op for andre emner end dem, der foreligger i dets umiddelbare livsverden, dette kræver kritisk refleksion og evnen til at træffe valg.

Jeg vil bruge Csikszentmihalyis definition af kreativitet, og Kupferberg er inspireret af, den lyder som følgende: Nyhed + værdi = kreativitet²⁷ (Tanggaard 2009: 13). Endvidere vil jeg tilføje teoretikerens forståelse af kreativitet er social afhængigt og primært findes i en sociokulturel kontekst. Jeg vil også gøre brug af det, som Kupferberg kalder kombination af viden. Kreativitet kan altså være en kombination af allerede eksisterende viden, hvilket ligger fint i tråd med skolernes måde at arbejde med kreativitet med²⁸. I forhold til skelnen mellem kreativitet og innovation, som Kupferberg laver, hvor innovation er nye tankegange inden for normerne, og kreativitet er et brud med normerne, vil jeg være opmærksom på hvorledes lærerne benytter sig af betegnelserne.

5.3.Kreativiteten som kontekst afhængigt

Som Kupferberg, Csikszentmihalyi og Tanggaard alle er enige om, skal kreativitet altid anskues i en sociokulturel kontekst. Jeg vil i det følgende afsnit derfor forsøge at teoretisere konteksten elev, lærer og skole i forhold til begrebet kreativitet, med hensigten at anskueliggøre formål og norm inden for uddannelsesområdet.

Kupferberg beskæftiger sig med fire kreativitetsregimer, som han kategorisere som kunstnerisk, videnskabelig, industriel og pædagogisk kreativitet, dette da han mener, at kreativitet er sociokulturelt fænomen, og derfor er definitionen af kreativitet afhængig af hvilket område, man befinder sig i. Kupferberg diskuterer og beskriver disse regimers indbyrdes forhold for at se på hvilke elementer, der har indflydelse på de forskellige former for kreativitet (Kupferberg 2006:18ff). Kupferberg definerer kreativitet, på baggrund af det sociokulturelle aspekt. I samspil men andre vurderes der, hvad der er værdifuldt og meningsfuldt, og hvad der ikke er. Han påpeger at det, der er kreativt, dermed ofte er institutionelt betinget og rammen for hvad, der er kreativt, er bestemt af normen på det givende område og afhængig af anerkendelsen fra det gældende område(Kupferberg 2006:41-

27 Lene Tanggaards oversættelse

28 Eksempelvis AT opgaven i gymnasiet, som har innovation og kreativitet som en del af opgaven, og som skal være en kombination af to forskellige fag.

42). De fire områder Kupferberg beskæftiger sig med, er illustreret i skemaet nedenfor og belyser, hvilket syn hvert område har på kreativitet.

	Formål	Norm	Kompetence	Ressource
Industri	Masseforbrug	Tilpasning	Specialisering	Konkurrencepres
Kunst	Udtrykke dybe oplevelser	Autenticitet	Følelsesmæssig indlevelse	Tradition
Videnskab	Reflektere dybe sammenhænge	Kritik	Analytisk distance	Tradition
Pædagogik	Reducere kompleksitet	Kommunikation	Illustrativ udfoldelse	Tradition

(Kupferberg 2006:35)

I skemaet kan man se fire forskellige anskuelser, mål og formål med kreativitet, det videnskabelige og pædagogiske regime vil være i fokus, hvorfor de to andre, kun kort vil blive belyst.

Industriregimet har det formål at tilpasse sig markedets behov. Altså opfylde forbrugerens ønsker og behov som del af industrialiseringen. Det kunstneriske kreativitsregime har til formål at sætte en fortolkningsproces hos modtageren i gang. Det skal være gennem denne fortolkning, at modtageren finder sin egen mening i værket. Kunstneren skal lave noget autentisk, indebærende et budskab, men det er op til modtageren, gennem egen fortolkning, at finde mening.

I videnskabsregimet reflekteres der over sammenhænge, fx sammenhænge i samfundet. Dette sker gennem kritisk at forholde sig til hinandens resultater og forskning. Kupferberg mener, at der her er dårlig grobund for kreativitet, da forskernes kreative ideer vurderes og værdisættes af andre forskere, dette vanskeliggør et brud med normer, hvilket gør, at der i dette regime ofte er tale om innovation frem for kreativitet. Slutteligt findes det pædagogiske regime, Kupferberg beskriver dette som et regime, hvor der skal undervises og dannes:

" (...) gennem simulerede læring eller leg" (Kupferberg 2006:29).

Lærerens rolle er, gennem sin kommunikation, at reducere den omkringværende kompleksitet. Dette modsvarer det videnskabelige regime, hvor kompleksiteten opsøges (Kupferberg 1996:24ff), i forlængelse heraf kan man drage en parallel til Ziehes beskrivelse af, at skolen skal være kunstig. Kupferberg mener, at det for at være kreativ kræver nogle rammer, som giver frihed, motivation og mulighed for fordybelse, for at den lærende kan være kreativ, men dette vanskeliggøres af normerne, der findes i gymnasiet. Vurderingskriterier, karakterer, undervisnings metoder, er alle normbaseret, og disse normer kan vanskeliggøre den kreative udfoldelse.

Hvordan overstående forståelse af kontekst hænger sammen med min definition af kreativitet og mine samfundsbegreber, vil jeg i følgende afsnit forsøge at udrede.

5.4.Kreativitet, uddannelse og samfundsbegreber

I følgende afsnit vil jeg koble opgavens tre elementer, samfundsbegreber, uddannelse og kreativitet sammen, som en afslutning på de to teoretiske afsnit. Sammenspillet mellem disse begreber vil være mit fundament for den efterfølgende analyse.

Jeg vil starte med at belyse Kupferbergs regimers sammenhæng med den kontekst, jeg arbejder med. Dernæst vil jeg løbende koble samfundsbegreberne og kreativitet sammen i forbindelse med uddannelseskonteksten.

I modsætning til Kupferberg mener jeg, at man kan kombinere det videnskabelige og pædagogiske regime, frem for at se dem som to modsatrettede regimer. Hvis man betragter videnskabsregimet som et regime, hvor elever reflekterer i dybden over sammenhænge i samfundet og i naturvidenskaben og stiller sig kritisk overfor disse gennem analyse og viden, er det ikke langt fra den praksis, der findes i skolesystemet i dag, og som det er beskrevet i gymnasiets dannelsesformål:

"Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling.

*Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans."*²⁹

²⁹ <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=132542>

Forskellen fra Kupferberg er blot, at det ikke er forskere, der sidder og vurderer andre forskere inden for sammen felt, men at det er elever og lærere, der vurderer hinanden. At begge regimer bygger på viden og tradition er ikke skadeligt for det kreative element, Tanggaard skriver:

"(...) at kreativitet forudsætter viden og færdigheder inden for eksisterende praksis – man skal have lært at kende disse praksis for at kunne transformere dem"
(Tanggaard 2008:50).

For at elever kan være kreative er det nødvendigt for dem at lade sig fordybe i fagets traditioner og viden. Ifølge Tanggaard er faglighed og kreativitet tæt forbundet og dermed også forbundet med det læringsudbytte, eleverne gerne skulle have.

Når eleverne i stor grad arbejder inden for det videnskabelige regime, hvor de skal være kritiske, analytiske og faglige, er det, som Kupferberg også påpeger, medvirkende til at øge kompleksiteten, idet eleven gennem analyse og kritisk refleksion vil se nye sammenhænge og få ny viden. Det bliver derfor det pædagogiske regimes opgave at hjælpe eleven med at overskue den øgede kompleksitet. Gennem kommunikation og metode bliver det lærernes opgave at reducere kompleksiteten for eleven, eksempelvis gennem leg, som Kupferberg forslår. Qvortrup har betragtninger der kan sammenlignes med Kupferbergs pædagogiske regime:

"Undervisning er betegnelsen for en måde ved hjælp af kommunikation at stimulere læring på" (Qvortrup 2001: 34).

Det er ifølge Qvortrup, lærernes opgave gennem undervisning at uddanne eleven til at kunne kapere de krav og mål, der forefindes, både i uddannelses sammenhæng og i samfundsperspektivet (Qvortrup 2001:137f)

På den måde bliver de to regimer kombineret og i en uddannelses kontekst, til et regime, hvor eleven arbejder refleksivt og forholder sig kritisk på baggrund af (videns)traditioner, det øger kompleksiteten for eleven. Lærerens opgave er derfor, gennem kommunikation, at reducere kompleksiteten for eleven.

Problemet med dette er, at eleven ofte ikke vil søge emner, hvor de skal forholde sig reflektivt og kritisk. Ziehe forklarer, som tidligere nævnt, at den unge har tendens til kun at vælge at beskæftige sig med ting, der er relaterbare til dets livsverden. Eleven vil ikke kunne bryde normer, når det kun arbejder inden for områder, som det kender og føler sig tryk ved. Forstået på den måde, at eleven ikke får nye erkendelser eller viden ved at arbejde med mere af det samme. Ziehe beskriver netop skolen som en omfavelse af elevens livsverden, skolen har forsøgt at reformere sig til at være tæt på elevens livsverden, men dette har gjort skolen triviell og umotiveret for eleven. Det er legitimt at arbejde med emner, der ligger nær elevens livsverden, og dette gør, at eleven vælger emner, som det bekendt med, og hvor der ikke opstår ny viden eller erkendelse på baggrund af refleksivitet. Lene Tanggaard fortæller i forbindelse hertil, at:

"(...) skolen ofte kvæler kreativiteten, og i øvrigt ikke gør ret meget andet end at lære børn og unge at reproducere andres viden." (Tanggaard, 2010:17).

Man kan tilføje at, ifølge Kupferberg, går mennesket til opgaver ved at trække på tidligere succesfulde erfaringer. På den måde har kreativitet svære vilkår, da skolen fordrer læring, hvor eleverne kan trække på tidligere viden (Kupferberg 2006:75). Ziehe introducerer modverdner (jf. afsnit xx) som en måde at få eleven til at tænke uden for dens umiddelbare livsverden og siger:

"Skolen skal være kunstig, skolen skal være forskellig fra realiteternes virkelighed, skolen skal være overraskende." (Ziehe 1998: 45).

På den måde tillægger Ziehe, som tidligere nævnt (jf. afsnit xx) skolen et ansvar for at få eleverne til at bryde ud fra deres egen livsverden og reflektere over ukendte områder. I forbindelse hertil er det væsentlig at tilføje, at den refleksivitet, som samfundet kræver, ikke kun er den intellektuelle. Giddens forståelse af refleksivitet indeholder også refleksioner over identitet, følelser, handlinger, altså alt menneskelig handlen som en del af det at skabe en identitet, som kan begå sig i samfundet (jf. Giddens afsnit xx).

Selvidentitetens fortælling må udformes, ændres og reflektivt opretholdes i relation til det sociale livs hastigt skiftende omstændigheder lokalt og globalt. .” (Giddens 1991: 249)

Når individet konstant skal reflektere og dermed også træffe valg, skabes der en usikkerhed hos individet. Skolens opgave er derfor en motivations opgave, ifølge Ziehe. Det er skolens opgave at få eleven til at smide denne selvcentrering af sig og åbne sin livsverden og identitet for andre indtryk og emner. Ziehe skriver hertil, at det kræver en vis motivation, da elever, som Giddens også forklare, ofte vil føle sig utrygge ved mødet med de nye. Kupferberg mener tillige, at det for at være kreativ kræver nogle rammer, hvor der motiveres og er mulighed for fordybelse.

Måden, hvorpå jeg anskuer kreativitet, har forbindelse til, at eleverne skal bevæges væk fra deres umiddelbare livsverden for at kunne reflektere og blive stille i situationer, hvor de må træffe valg på baggrund af en kritisk refleksion. Ved at arbejde ud fra definitionen, nyhed + værdi = kreativitet, vil eleverne nødvendigvis komme til at arbejde med nogle områder, de ikke er vant til at arbejde med, ellers vil det ikke være muligt at finde nyhedselementet. Det værdimæssige aspekt ligger op til kritisk refleksion, hvad er værdifuldt, og for hvem er det værdifuldt, samt hvem vil vi gerne udvikle noget værdifuldt til? Spørgsmål som eleven må forholde sig til, og må derfor reflektere over sig selv og egne værdier, samt reflektere over sammenhænge og behov. At det kreative skal anerkendes af andre, er måske i praksis ikke muligt, mange elever vil sandsynligvis ikke have mulighed for at få deres ide afprøvet i den kontekst, de laver den til. Alligevel har anerkendelseselementet en væsentlig rolle, da eleverne må reflektere over og kunne argumentere for, hvilke behov modtageren til ideen har, og hvordan det bedst muligt kan blive anerkendt af modtageren.

5.5.Delkonklusion

I foregående kapitel har intentionen været, gennem en udfoldes af kreativitetsbegrebet, kreativitetskonteksten og en kobling til samfundsbegreberne, at besvare arbejdsspørgsmål 3.

Arbejdsspørgsmål 3

Hvordan hænger samfundets udvikling, sat i en uddannelsesmæssig kontekst, sammen med begreber kreativitet og innovation?

Som nævnt indledningsvis er kreativitet og innovation en nødvendig evne at udvikle, da Danmark skal leve af kreative og innovative arbejdstagere i fremtiden, grundet forandringerne i samfundet, det stigende kaos og globaliseringen. Men som samfundsbelysningen i kapitel 3 del 1 redegjorde for, er der udover det arbejdsmæssige perspektiv også andre konsekvenser ved samfundets udvikling. Individet befinder sig i et samfund, som bevæger sig i et rivende tempo og kan virke kaotisk. De traditionelle formler for levevis er udvaskede, og individet skal selv finde den røde tråd i tilværelsen. Individet presses derfor til konstant at reflektere over sin tilværelse og træffe valg.

Skolen har en lovmæssig opgave, der hedder at danne eleverne til at være kritiske, refleksive, innovative og kreative, hvilket hænger sammen med de krav, der stilles fra samfundet. For at kunne arbejde med disse kompetencer, er det nødvendigt for skolen at bevæge eleverne væk fra deres umiddelbare livsverdner og give dem anderledeshed i rimelige doser. Når eleverne bevæges væk fra deres normale referenceramme, tvinges de til at reflektere, være kritiske og træffe valg, og får dermed øvelse i at agere i kaos.

Det kreative og innovative element præsenterer netop en mulighed for at arbejde med problemstillinger og metoder, som er fremmede for eleverne. Kreativitet er for alle og en kompetence, som alle kan lære, det kan endvidere måles og evalueres. Det er væsentligt at pointere, at kreativitet og innovation sker i sociokulturel kontekst, hvilket betyder, at noget, for det er kreativt, skal anerkendes af andre. Endvidere arbejder jeg i dette speciale ud fra definitionen $\text{nyhed} + \text{værdi} = \text{kreativitet}$. Sammenhængen mellem samfundsbegreberne, uddannelsessystemet og kreativitets definitionen bliver dermed i min optik tydelig. For at eleverne kan arbejde med emner, der rykker dem væk fra deres livsverdner, må de arbejde med noget, der har en nyhedsværdi. Når eleverne skal arbejde med noget nyt (som også kan være nye kombinationer af allerede kendt viden), som samtidig skal have værdi for andre, tvinges de til at reflektere og være kritiske overfor deres egne forståelser af, hvad der skal have værdi for andre, hvem det er vigtige at udvikle noget til og hvorfor der vælges, som der vælges.³⁰

30 Jeg vil tilføje, at elevernes ideer ikke nødvendigvis ændrer det felt eller domæne den skabes til eller bryder med normen på området, men grundet refleksionen over sine egne og andres holdninger og forståelser og gennem træningen i at træffe valg, ændrer det måske elevens forforståelser og forståelser.

Kapitel 6 - Analyse

6.1. Analysetilgang

Specialet vil nu bevæge sig ind i den del, hvori analysen af empirien vil finde sted. I de foregående kapitler har jeg forsøgt at udrede samfundets krav til individet og koble dem til, hvordan samfundets krav har påvirket uddannelsessystemet. Herefter har jeg præsenteret mit bud på, hvad innovation og kreativitet er og hvordan begreberne hænger sammen med samfundets krav til uddannelsessystemet.

For at føre opgaven videre vil jeg i mit forsøg på at besvare specialets hovedspørgsmål

- ***Hvordan konstrueres og meningstildeles kreativitet i gymnasiet, i spændingsfeltet mellem kreativitet og standardiseringspres.***

benytte mig af arbejdsspørgsmål 4 og 5

6.1.1. Analysedel 1

4) Hvad er lærernes forståelse af kreativitet og innovation i et domæne, som også rummer standardiseringspres?

Dette arbejdsspørgsmål betragtes som et led i forståelsen af min anden antagelse (afsnit xx), som beskæftiger sig med lærernes selvbevidsthed om egen kreativitet. Jeg vil derfor forsøge at udrede, hvad der i gymnasielærernes optik, er kreativitet og innovativt i en undervisningssammenhæng. Dette for at forstå, hvordan lærerne arbejder med innovation og kreativitet, hvilket er nødvendigt for at belyse, hvordan lærerne gennem deres forståelse af, og arbejde med disse begreber arbejder indenfor standardiseringspressets rammer. Lærerne må ifølge Birthe Lund (2009), være bevidste om egen kreativitet. Lærerne må altså have en forståelse af, hvad kreativitet og innovation er, for at kunne lære andre kreativitet og innovation.

Jeg vil derfor se på de udtalelser, hvori lærerne beskriver, hvad de mener, er innovativt og kreativt, for på den måde at belyse deres konstruktion og mening af kreativitet og innovation. Det er væsentligt, at det er lærerens forståelse af innovation og kreativitet, der kommer frem, da det er lærernes konstruktion af det innovative og kreative, jeg forsøger at finde frem til. At få et indblik i lærernes forståelse af innovation og kreativitet, er en forudsætning for at svare på specialets 5 arbejdsspørgsmål (se næste side). Som tidligere nævnt, skal alle arbejdsspørgsmål tilsammen svare på specialets hovedspørgsmål. Iboende i denne tilgang til

den første analyse del, ligger også et metodisk fordelagtigt element. Forstået på den måde, at jeg lader empirien tale til mig med hensyn af lærernes forståelse af kreativitet og innovation, hvorefter teorien vil hjælpe mig med at forklare eller give mig et perspektiv til dele af forståelsen, der vil samtidig også være dele, hvor teorien ikke kan hjælpe mig, hvorfor jeg så søger forklaring anden steds. På den måde arbejder jeg i en vekselvirkning mellem det induktive og deduktive. Dette er relevant, da den induktive fremgangsmåde vil belyse den opfattelse, lærerne rent faktisk har af kreativitet og innovation, og den deduktive tilgang, hvor jeg bruger min teori som forklaringsramme, vil koble lærernes forståelse til opgavens teoretiske perspektiv. Dette grundet i, jeg gerne vil se på sammenhængen mellem lærernes kreativitets- og innovationsforståelse og mine opstillede samfundsbegreber, men jeg samtidig ikke "bare" vil teste min teori på virkeligheden. Jeg bevæger mig på den måde, også set ud fra den videnskabs teoretiske retning, mellem nogle normativt udvalgte begreber, udledt på baggrund af samfundets strukturer og på den anden side lærernes konstruktion af kreativitet og innovation.

Jeg søger lærernes forståelse af kreativitet og innovation, denne forståelses sammenhæng til min kreativitets og innovationsteori, og slutteligt koblingen til mine opstillede samfundsparametre.

For overskuelighedens skyld vil jeg inddele analysen i temaer. Dette for overskueligheden og strukturens skyld. Temaerne vil blive udledt ud fra de emner og fokusområder, mine informanter beskæftiger sig med, de mest gennemgående emner vil jeg tematisere empirien ud fra. Dette vil også give mig en naturlig afgrænsning, og ved at gennemse hele mit empiriske materiale og udvælge de mest repræsenterede emner, sikrer jeg endvidere en vis kvalitet i analysen.

6.1.2. Analysedel 2

5) Hvordan er sammenhængen mellem samfundets krav til individet og lærerens forståelse af innovation og kreativitet?

Anden del af analysen vil beskæftige sig med, hvordan lærernes forståelse hænger sammen med de parametre, jeg har opstillet i forhold til, hvad det unge individ skal dannes til. Som nævnt tidligere i specialet står kreativitet og innovation i forbindelse med gymnasiets dannelsesperspektiv, hvorfor kreativitet og innovation er mere end blot et

produktudviklingsværktøj. Dog er der ikke opstillet parametre for, hvad innovation og kreativitet skal danne til, forstået på den måde, der ikke er et direkte mål med, hvad innovation og kreativitet skal give eleverne. Derfor har jeg været nødt til at udlede nogle samfundsbegreber, som skal virke som parametre for, hvad unge individer i samfundet skal kunne. Jeg har koblet disse begreber sammen med uddannelse og kreativitet for at belyse, hvordan der kan arbejdes med kreativitet og innovation med henblik på at udvikle kompetencer, som er svarende til samfundets krav. Denne del af analysen retter sig i forbindelse hertil mod, hvordan lærernes forståelse af innovation og kreativitet har forbindelse til mine udledte samfundsparemetre. Dette vil give mig en forståelse af, hvordan lærerne konstruerer og meningstildeler arbejdet med det innovative og kreative inden for mine samfundsparemetre og vil på den måde være medbesvarende til specialets hovedspørgsmål, som forsøger at belyse, hvordan lærerne konstruerer det innovative og kreative element i et uddannelsessystem, hvor standardiseringspresset har så stor en indflydelse. I denne analysedel vil jeg metodisk forholde mig forholdsvist deduktivt, da jeg i foregående analysedel vil bevæge mig mellem det induktive og deduktive, for at lade lærerne definere, hvad der er innovativt og kreativt, mens analysedel 2's formål er at søge sammenhængen til de parametre jeg har opstillet på baggrund af teori.

Samtlige arbejdsspørgsmål skal betragtes som en sammenhængende besvarelse af specialets hovedspørgsmål. Jeg vil i følgende afsnit gøre rede for, hvorledes jeg vil analysere og arbejde med min empiri.

6.2. Analysedel 1

Jeg vil starte analysedel 1 med at præsentere de temaer, jeg har udledt af empirien. Som tidligere nævnt er tematiseringerne hentet fra de mest repræsenterede emner i min empiri. Temaerne lyder som følgende:

- Tema 1: Kreativitet og innovation
- Tema 2: Det problemløsende
- Tema 3: Gruppearbejde som erkendelsesform
- Tema 4: Faglighed og Vurderingselementet

Jeg vil løbende i analysedelen forsøge at forklare lærernes forståelse af innovation og kreativitet gennem min belyste teori, da dette, som tidligere forklaret, vil skabe sammenhæng mellem opgavens kapitler. Lærernes kreativitets- og innovationsforståelses sammenhæng med specialets innovations teori, som bliver koblet til samfunds parametrene, kan betragtes som en rød tråd tilbage i specialet.

6.2.1. Tema 1: Kreativitet og innovation

Temaet kreativitet og innovation knytter sig til lærernes forståelse af kreativitet og innovation, når de forklarer, hvad disse begreber er. Dette i modsætning til afsnittes øvrige temaer, som beskæftiger sig med, hvad begreberne indeholder.

Lærerne laver et tydeligt skel mellem, hvad der er kreativitet, og hvad der er innovation. De udtaler bla³¹:

G1³²: "Jamen man kan undervise kreativt på en lille skala. Hvor man fx bruger nogle forskellige medier i undervisningen. Men innovation er det store perspektiv, det skal munde ud i en løsning på et reelt problem, hvor der skal reflekteres eller selvreflekteres over hvad eleven synes er et problem der er værd at skrive om."

31 Jeg præsenterer ikke mine spørgsmål forudgående for lærerens udtalelse, dels pga. plads, dels fordi der ikke altid blev spurgt i hele sætninger, men der var et flow i samtalen, hvor det ene emne tog det andet. Det skal ikke forstås som om spørgsmålene ikke blev stillet ordentligt, men blot at der var et flow i samtalen, hvor spørgsmålene blev mere flydende.

32 Læren fra gymnasiet i den gode ende kraktermæssigt kaldes G1

G2³³: "(...) vi plejer egentligt at sige, når vi bare har interne kreative forløb på skolen, så er det bare en kreativ dag, men hvis man laver noget hvor der er noget udefra, og det kan være så banalt som nogle 9.klasser fra den anden side af gaden, så kan det være innovativt."

I begge udtalelser fokuseres der på, at kreativitet er noget, der forgår på en *lille skala*. I udtalelsen fra LT er kreative forløb noget, der forgår internt på skolen, først når der drages en ekstern partner ind, bliver det innovativt. Dette kan sammenholdes med citatet fra LS, hvor der ligeledes fokuseres på kreativitet som noget småt, her beskrives arbejdet med forskellige medier i undervisningen som noget kreativt. Innovation er derimod, når der arbejdes på en større skala, og hvor eleverne skal finde løsninger på virkelige problemer. Lærerne fra LS knytter til denne forståelse, at eleven sættes i situationer, hvor refleksion og selvrefleksion er nødvendigt, hvilket jeg vil vende tilbage til senere. Det første, der falder mig i øjnene, er lærernes tydelige skelnen mellem kreativitets- og innovationsbegrebet, og at det i stor grad ligner Kupferbergs forståelse af begreberne, dog med omvendt begrebsbetegnelse. Kupferberg definerer innovation som udvikling eller forandring inden for normen på området, mens kreativitet er udvikling eller forandring, der bryder med normen på området. Set med lærernes optik kan det virke som om, at man i arbejdet med kreativitet holder sig mere inden for normen, da dette fungerer på en lille skala og virker som noget let tilgængeligt, mens innovation er større projekter, med eksterne partnere, hvor muligheden for brud med normer kan synes større. I sammenhæng hertil kan lærernes skelnen mellem kreativitet og innovation placeres i Kupferbergs kreativitetsregimer. Omend der er omvendte fortegn for lærernes forståelse, betyder det ikke, at det er forkert i forhold til teorien. Teorien bliver, som nævnt tidligere, kun brugt til at forsøge at forklare virkeligheden. Derfor finder jeg det ikke problematisk at bruge Kupferbergs kreativitetsregimer til at forklare lærernes forståelse, om end der er byttet om på fortegnene for begreberne. Lærerne mener, at kreativitet forgår på en lille skala internt på skolen. Dette kan i nogen grad placeres i det pædagogiske regime, hvor læreren reducerer omverdens kompleksitet ved at arbejde internt og gennem forskellige medier³⁴ undervise eleverne. Læreren fra LS beskriver den innovative proces, som en proces, hvor der skal reflekteres og selvreflekteres, hvorfor jeg udleder, at eleverne, når de arbejder

33 Læren fra gymnasiet i der befinder sig i den lave ende karaktermæssigt kaldes G2

34 Kupferbergs bruger illustrativudfoldelse, som en måde læreren reducerer kompleksiteten i det pædagogiske regime, jeg anser brug af forskellige medier, som en del af lærerens illustrativudfoldelse.

kreativt (Kreativt i lærerens optik), i mindre grad reflekterer og selvreflekterer. På den måde reduceres kompleksiteten hos eleven, da eleven ikke i samme grad skal forholde sig til sig selv eller andre. Endvidere er lærernes kommunikation gennem forskellige former for medier også en del af det pædagogiske regime. Anvendelsen af forskellige medier i undervisningen, kan sammenholdes med Kupferbergs illustrative udfoldelse, og er en del af det, som lærerne opfatter som det kreative, dette, kombineret med lærernes kommunikation og at fagene fagligt bygger på videns tradition, er med til at mindske kompleksiteten for eleven. Det kreative element er altså et lille brud med den traditionelle undervisning, men hvor der arbejdes indenfor normerne, og kompleksiteten reduceres for eleven.

Lærernes forståelse af innovation kan forklares gennem Kupferbergs videnskabelige regime, lærerne bringer nye elementer i spil, når der skal arbejdes innovativt. LT nævner arbejdet med eksterne partnere. Et element der også ligger latent i LS forståelse, da der skal løses et reelt problem, altså må nogle (muligvis eksterne) have et problem, der skal løses (hvilket jeg vender tilbage til). Endvidere forklare LS at eleven, når der arbejdes innovativt, må reflektere, ikke kun i forhold til omverdenen, men også i forhold til sig selv. Dette er for at kunne finde en problemstilling, som beskæftiger sig med et reelt problem. Eleven må altså reflektere over eget og andres syn på, hvad der er et reelt problem, og hvordan dette skal løses. Elevens kritiske sans kommer derfor også på prøve, da der skal vælges og vrages mellem et vælg af muligheder og information. På den måde bevæger lærerne sig, når de snakker innovation, over i det regime Kupferberg beskriver som det videnskabelige regime. I dette regime øges kompleksiteten, idet eleven skal reflektere i dybden over sammenhænge og stille sig kritisk overfor disse sammenhænge, hvilket øger kompleksiteten for eleven (jf. Kreativitets regimer afsnit xx). Kupferberg mener, at dette regime har dårlig grobund for det, som han beskriver som kreativitet (som er det lærerne beskriver som innovation), fordi det i traditionel forstand er forskere, der vurderer andre forskere, men inden for samme felt, hvilket gør, at brud med normen ofte ikke vil blive anerkendt. I forhold til gymnasieområdet³⁵ kan denne dårlige grobund for kreativitet til dels kobles til vurderingskriterierne, som domænet foreskriver. Den ene lærer beskriver det i forhold til engelsk faget således:

35 På gymnasieområdet og uddannelsesområdet generelt, er fastlagte vurderingskriterier på stort set alle uddannelser.

G2: "(...) fx i engelsk er vi jo bundet på hænder og fødder ned til mindste detalje om hvordan eksamen skal forgå, så der kan man max være en lille smule kreativ, ved at bruge lyd eller billeder. Så der er det svært, vi er meget låste på de eksamenskrav."³⁶

Eleverne kan bryde normerne og levere innovative (lærernes innovations forståelse) projekter, men disse projekter vurderes ud fra helt faste normbaserede vurderingskriterier til eksamen, hvor der højest er rum for lidt kreativitet.

6.2.2. Tema 2: Det problemløsende

Tema 2 beskæftiger sig med, hvilke elementer lærerne tillægger det innovative. Ovenfor er det belyst, hvordan lærerne opfatter begreberne kreativitet og innovation som overordnede kategorier, hvorfor dette tema beskæftiger sig med, hvad lærerne placerer i disse kategorier. Dette tema forholder sig stadig til arbejdsspørgsmål 4, som et led i at opnå forståelse af, hvordan lærerne forstår kreativitet og innovation. Det er væsentligt, at lærerne i høj grad beskæftiger sig med, hvad der for dem er innovation, forstået på den måde, jeg i empirien primært har materiale, der omhandler lærernes forståelse af, hvilke elementer i undervisningen er innovation. Dette kan skyldes, at de ikke anser kreativitet som et stort begreb, men som tema 1 belyser, nærmere små tiltag i den daglige undervisning. Derfor vil de resterende temaer beskæftige sig med lærernes opfattelse af innovation, da det her lærernes fokus befinder sig.

Et gennemgående tema hos lærerne, i deres beskrivelse af innovation, er det problemløsende med en merværdi. Lærerne bruger tid i planlægningen til at finde emner, hvori eleverne kan opstille problemstillinger som autentiske og væsentlige for mennesker, samfundet eller verden. Læren (G1) beskriver det på denne måde:

G1: "Men udover det lagde vi i planlægningen meget vægt på gruppearbejdet og det autentiske problemløsende. Og med det som jeg kalder det autentiske problemløsende, så mener jeg at det skal være virkelige problemer i den virkelige verden. Det betyder nemlig eleven skal vide noget om hvad han eller hun synes er

³⁶ Engelsk faget bliver ofte brugt i AT sammenhæng, og er derfor ofte et fag der er med i innovative projekter.

væsentligt her i verden eller i det samfund vi lever i og de for mulighed for at stille sig kritiske overfor samfundet eller verden for den sags skyld (...)."

I citatet ovenfor er opfattelsen af det innovative, at det skal indeholde et autentisk problemløsende element, som skal arbejde med *virkelige problemer i den virkelige verden*. Dette kan umiddelbart virke som en kontrast til Ziehes opfattelse af introduceringen af fremmedheder. Skolen bliver ikke en kunstig verden, som Ziehe præsenterer som en vigtighed i forhold til at få de unge rykket væk fra egen livsverden med den hensigt, at få dem til at reflektere og træffe valg. Dog repræsenterer det autentiske problemløsende alligevel en form for fremmedhed i forhold til, at eleven rykkes væk fra egen livsverden. Da eleven skal aflevere en opgave eller holde et oplæg omkring det aktuelle emne, må eleven nødvendigvis gøre sig overvejelser over, hvorfor han/hun har valgt netop dette problem, og hvorfor dette problem er vigtigt. Forklaringen på elevens valg af problemstilling kan derfor ikke hentes i Ziehes forklaring af, hvorledes individer træffer valg. I Ziehes forklaring træffer individet lystbetonet valg. Giddens forklaringsmodel er heller ikke fyldestgørende, da individet ikke blot kan argumentere for valget af problem ud fra hvilke valg, der tidligere er blevet truffet og hvilken livsstil eleven ønsker at føre (jf. Giddens afsnit xx og Ziehe afsnit xx). På den måde rykkes eleven måske alligevel ud af egen livsverden, da eleven "tvinges" til at iagttage sig selv og kunne forholde sig til andres iagttagelses perspektiver. Qvortrup beskriver netop *"evnen til at iagttage sig selv i en situation og derudfra anvende sine kvalifikationer hensigtsmæssigt"* (Qvortrup 2004:86), som et led i skolens opgave om at (ud)danne hele individer. Fremmedheden og decentreringen ligger derfor ikke i det kunstige, som Ziehe forslår, men i det autentiske, hvor faglige kvalifikationer skal bruges, og hvor det kræves af eleven, at denne tænker udover sin egen livsverden og beskæftiger sig med sine egne holdninger og argumentation for valg. Netop denne forståelse af, hvad fremmedheder er, kan også spores, da læreren (G1) fortsætter:

G1: "Og så generelt det her med at eleverne skal reflektere og selvreflektere, det gør de meget i forbindelse med opgaver med værdi, altså opgaver der skal løse autentiske problemer, så det er også en del af det. Når vi arbejder med de her opgaver sætter det også krav til at eleverne kan være kritiske. De har jo ret frie

rammer, så det sætter krav til dem, på den måde at de skal kunne være kritiske overfor det de vælger at beskæftige sig med.”

Når der arbejdes med opgaver, som indeholder elementet merværdi, er det naturligt, at eleven må reflektere over hvem han/hun vil skabe merværdi³⁷ for. I denne refleksion ligger en naturlig selvrefleksion, da eleven må forholde sig til egne normer og værdier for at kunne finde, hvor eleven vil skabe merværdi. På den måde kommer fremmedhedselementet igen til syne, da eleven må forholde sig til andre og andet, end der forefindes i elevens umiddelbare livsverden. Læreren fortsætter og forklarer, at denne proces også sætter krav til elevens kritiske sans. Igen bevæges eleven væk fra den valgtræfningsproces Giddens og Ziehe beskriver. Læreren kobler det autentisk problemløsende sammen med merværdi aspektet, dermed må der, udover den nødvendige reflekteren over problemstilling, også være refleksion over, at finde en løsning eller problemstilling som gavner andre³⁸. Læreren (G2) beskriver denne merværdi på følgende måde:

G2: ”Hvis det så skal være innovativt, så skal det have en glæde for andre, en værdi for andre (...).”

Og fortsætter senere:

G2: ”Men jeg er godt klar over det med det er den eksterne der skal have værdi ud af det (...). Og hvis opgaven stilles som noget som ikke bare enkelt kernefagligt, men er åben ud til verden.”

Qvortrup forklarer i forbindelse med dette, at kommende borger skal være udstyret således, at de ” kan medvirke til at håndtere en uhyre social og kulturel kompleksitet med henblik på forandring og videreudvikling...” (Qvortrup2001: 90). De autentiske merværdibaserede problemstillinger har i den optik sin ret, da eleverne, såfremt de vælger det, kan arbejde med sociale og kulturelle problemer med henblik på at forandre og videreudvikle på området. En kompetence Qvortrup mener, er yderst relevant i forhold til skolens opgave. Endvidere kan

37 Merværdi i denne kontekst opfatter jeg, som noget der har værdi for andre.

38 Løsningen skal ikke anses som kun en produktløsning. Produkter er en mulighed, med fiktive løsninger eller løsninger kun på idebasis, betragtes også som løsningsforslag.

værdi aspektet sammenholdes med definitionen Csikszentmihalyi og Tanggaard forholder sig til; Nyhed+ værdi = kreativitet. Værdiaspektet er rigt repræsenteret i lærernes syn på innovation, mens nyhedsværdien ikke direkte er beskrevet i lærernes udtalelser, men ligger mere latent i det problemløsende aspekt. Eleverne må komme med nye forslag til problemløsninger, der har værdi for andre, da det vil være uforståeligt, hvis eleverne blot skulle reproducere løsninger. På den måde, kan der laves en kobling til Csikszentmihalyi og Tanggaards definition af kreativitet. Dog skal det igen påpeges, at lærerne kalder dette for innovation og ikke kreativitet, men pointen er, at der i lærernes forståelse er et værdi aspekt, og at der kan spores et nyhedsaspekt.

6.2.3. Tema 3: Gruppearbejde som erkendelsesform

Tema 3 beskæftiger sig med lærernes forståelse af, hvorledes de, for at stimulere arbejdet med innovation og det problemløsende, organiserer undervisningen. Dette betragtes stadig som en del af lærernes samlede innovations forståelse. Her er det gennemgående, at lærerne ser gruppearbejdet som en del af det innovative, eller måden, hvorpå de kan arbejde med innovation.

G1: "Gruppearbejdet var rigtig godt. Det med at eleverne havde forstået at alle har forskellige roller i en gruppe. Altså ikke alle skal være innovative, så rykker det ikke. Der skal også være nogle der kan strukturere eller have en lederrolle. Det kunne de fleste grupper, det her med at finde ud af hvad hinanden var gode til og så bruge hinandens ressourcer."

I citatet ovenfor forklarer læreren, at gruppearbejdet fungerer godt, når eleverne skal arbejde med innovative opgaver. Udtalelsen vidner også om lærernes erkendelse af, at ikke alle skal eller kan være lige innovative. Dog har gruppearbejdsformen den fordel, at ikke alle behøver at være lige innovativt minded. I lærernes optik er den innovative elev ikke nødvendigvis den strukturerende eller ledende type, hvorfor de elever, som ikke i samme grad er innovative, tager de strukturerende og ledende roller. Lærerens opfattelse af denne fordeling er, at eleverne er gode til at bruge hinandens ressourcer. Det er en væsentlig betragtning, at der i lærernes forståelse af innovation også indeholdes overvejelser om, hvordan man inkluderer alle i innovative forløb. På den måde må lærerne have med i sine overvejelser omkring innovation, at ikke alle elever er lige innovative eller arbejder lige godt i innovative processer.

Som Giddens, Ziehe og Qvortrup³⁹ alle forklarer (med små nuance forskelle), kan individet føle sig utryk, når der skal træffes nye valg. I sammenligningen med at skulle arbejde med innovation, som lærerne forstår det, er det netop at arbejde med problemstillinger, der ligger uden for individets vante livsverden, hvorfor eleven bliver nødt til at træffe uvante valg, hvilket kan blive til utryghed og tilbagetrækning. Denne problemstilling løser lærerne ved at lave mange af de innovative processer som gruppearbejde, på den måde får de elever, der er gode til at arbejde innovativt, en rolle, hvor de muligvis træffer mange af de nye valg. Mens de mindre innovative får en strukturerende rolle, en ledende rolle, og hvad der ellers må være behov for. En anden del af løsningen på utrygheden er, at denne følelse muligvis overtages af en ejerskabsfølelse. Selvom eleverne i grupperne selv må træffe mange nye valg, mener lærerne, at valgene giver eleverne en ejerskabsfølelse for opgaven, hvilket synes at være motiverende for eleverne. Læreren (G1) udtaler:

G1: "Noget andet der virkede rigtig godt var, at eleverne følte ejerskab over deres opgave. Det var deres problemstilling, som de frit havde valgt inden for det overordnede emne. Det virkede som om eleverne virkelig blev arrangerede af det. Og så også at de arbejdede med autentiske problemer. De var med til at løse rigtige problemer, det virkede også som om det var en motivationsfaktor for dem."

Ifølge lærerens udtalelse føler eleverne ejerskab, når de selv må træffe valg vedrørende problemstillingen. I tråd med tema 2 indebærer valg af problemstilling reflekteringen over, hvem man vil give merværdi, og hvor man kan bidrage med nye løsninger. Motivationsfaktoren er netop en af de ting Ziehe belyser. Det er ifølge Ziehe skolens opgave at motivere eleverne til at bryde selvcentreringen og gå nye veje, ved at introducere fremmedhed i den rette dosering, men han kommer ikke med konkrete bud på, hvorledes skolen skal gøre dette. Lærerne har dog tilsyneladende løst dette ved at give eleverne mulighed for selv at finde en problemstilling, som skal indeholde merværdig og være autentiske og på den måde give eleverne ejerskab over opgaven

³⁹ Ziehe, grundet sit videnskabsteoretiske ståsted, fokusere på muligheder og begrænsninger, et valg begrænser individet for at tage en række andre valg. Giddens fokusere på at valgene kan skabe usikkerhed, hvis ikke de passer til den fortælling individet har om sig selv.

6.2.4. Tema 4 faglighed og vurderingselementet

Tema 4 beskæftiger sig med faglighed og eksamenen, da dette er elementer lærerne forholder sig til i deres forståelse af innovation. Lærerens forståelse af de innovative processer indeholder overvejelser omkring fagligheden og eksamener, som anses som det væsentligste ved undervisningen også i innovative projekter. Læreren (G1) udtaler:

G1: "Målet med undervisningen er jo helt klart at give eleverne de færdigheder, altså den faglighed de skal besidde for at kunne klare sig til eksamen og videre studier."

I lærerens udtalelse fremgår det klart, at det overordnede mål med undervisningen er at give eleverne den faglige kunnen, der kræves for at bestå eksamenerne og kunne fungere på videregående studier. Denne betragtning belyser, standardiseringspressets eksisterende, da læreren tydeligvis forholder sig til, at eleverne skal kunne klare test og eksamener. Læreren (G1) problematiserer netop denne dialektik mellem faglighed og innovative processer og forklarer at:

G1: "(...) at mange lærer ser innovationsdelen som ren pædagogik og ikke som faglighed. De skelner simpelthen mellem de to ting. Og jeg og mange af mine kolleger synes sagtens det kan kombineres. Det adskiller simpelthen ikke hinanden. Faktisk skal der virkelig højt fagligt niveau for at kunne lave nogle innovative processer, altså man skal vide rigtig meget om det faglige stof, for at kunne kaste sig ud at være original inden for området."

Ifølge læreren betragter mange lærere innovation og faglighed som to forskellige områder, hvor faglighed ikke anses som en del af innovation, men som en form for pædagogik. Dog finder læreren (G1), at faglighed er en nødvendighed for at kunne være innovativ. Det kræver, ifølge læreren, en høj faglighed for at kunne lave innovative processer. Forklaringen herpå, kan findes i Tanggaards forståelse af sammen emne. Tanggaard forklarer som tidligere nævnt "(...) at kreativitet forudsætter viden og færdigheder inden for eksisterende praksis – man skal have lært at kende disse praksis for at kunne transformere dem" (Tanggaard 2008:50). Vigtigheden af faglighed i innovative processer kan derved forklares ved, at eleven må have viden om emnet for at vide, hvordan og hvor der kan skabes forandringer.

Det er dog væsentlig at påpege, at standardiseringspresset har en væsentlig påvirkning på elevernes motivation i arbejdet med innovation, da de innovative elementer ikke bliver vægtet til eksamen, hvilket belyses, da læreren (G1) udtaler:

G1: "Det er en svær størrelse til eksamen, både for os lærer og for eleverne. Men det er helt sikkert ikke noget der bliver vægtet meget til eksamen. Det er jo ikke en del af vurderingskriterierne."

Den anden lærere (G2) forklarer i forbindelse hertil:

G2: "Vi jo bundet på hænder og fødder ned til mindste detalje om hvordan eksamen skal forgå, så der kan man max være en lille smule kreativ, ved at bruge lyd eller billeder. Så der er det svært, vi er meget låste på de eksamenskrav."

Eksamen og de standardiserede krav binder lærerne på hænder og fødder og indeholder ikke en vurdering af de innovative elementer. Lærernes forståelse af innovation rummer, som tidligere nævnt, fagligheden og vigtigheden i, at eleverne klarer eksamenerne. De mener, at arbejdet med innovation kan styrke elevernes faglighed, så de kan klare eksamenerne, men ser et problem i, at de innovative elementer ikke vurderes, og lærerne er underlagt de standardiserede krav. Læreren (G1) udtaler:

G1: "Ja altså man kan sige, at de måske bliver lidt ligegyldigt for eleverne i sidste ende. De ved at det der tæller til en eksamen det reproduktion af viden. Altså kan de deres pensum og kan de løse deres matematik opgaver osv. De bliver jo ikke vurderet på deres innovative evner, så derfor tror jeg i hvert fald at man kunne motivere dem mere ved at gøre det til en del af eksamensvurderingen."

Lærerens udtalelse beskriver, hvorledes skolens nuværende eksamensform udelukkende belønner reproducering af viden. Tanggaard har sammen opfattelse, når hun skriver

"(...) skolen ofte kvæler kreativiteten, og i øvrigt ikke gør ret meget andet end at lære børn og unge at reproducere andres viden." (Tanggaard, 2010:17).

Det bliver ud fra overstående tydeligt, at lærerne befinder sig i et spændingsfelt mellem at arbejde innovativt og samtidig skal føre elever til eksamener, som ikke vurderes på innovative kompetencer

6.3.Delkonklusion

Formålet med første analysedel var at besvare specialets arbejdsspørgsmål 4, som lyder:

1. Hvad er lærernes forståelse af kreativitet og innovation?

Dette er forsøgt gjort ved at belyse fire tematiseringer, som er udledt ud fra de mest gennemgående emner i lærernes beskrivelse af innovation og kreativitet og tilsammen skal give en forståelse af, hvilke elementer, der indgår i lærernes forståelse af begreberne. De fire temaer lyder som følgende:

- Tema 1: Kreativitet og innovation
- Tema 2: Det problemløsende
- Tema 3: Gruppearbejde som erkendelsesform
- Tema 4: Faglighed og Vurderingselementet

Gennem belysning af tema 1 er det blevet tydeligt, at lærerne skelner mellem, hvad der er innovation, og hvad der er kreativitet. Lærerne betragter kreativitet som noget, der forgår på en lille skala og internt på skolen og er noget, der tilsyneladende ikke bryder med normerne for undervisning eller emner. Dette minder om Kupferbergs pædagogiske regime, hvor kompleksiteten reduceres for eleven. Derimod opfattes innovation som noget, der har eksterne partnere og anses som værende på en større skala end kreativitet. Her forventes det fra lærernes side, at eleverne kan reflektere over dem selv og deres omverden. Dette hænger sammen med, at der i lærernes forståelse af det innovative, findes problemløsning og merværdi (tema 2). Eleverne "tvinges" i arbejdet med autentiske problemer og løsningsforslag til at reflektere over dem selv om deres omverden. I forhold til Ziehe er der her tale om en decentrering, omend skolen ikke direkte tilbyder kunstighed. Netop gennem elevernes arbejde med autentiske problemstillinger og løsningsforslag, skal de træffe en række valg, de normalt ikke står overfor. På den måde decenteres de fra deres vante måde at træffe valg på, hvad enten det er Giddens eller Ziehes forståelse af individets måde at træffe

valg på. At eleverne i de innovative processer skal træffe nye valg og beskæftige sig med emner, de ikke normalt beskæftiger sig med, vil i Ziehe, Qvortrup og Giddens optik medføre en utryghed hos individet. Dog giver lærerne gennem de frie rammer, hvor eleverne selv beslutter, hvilke problemstillinger de vil arbejde med, en form for ejerskabsfølelse for processen, hvilket virker motiverende og dermed afløses følelsen af utryghed muligvis med motivation, man har ejerskab over. Endvidere, da mange af de innovative projekter forgår i grupper (tema 3), fordeler eleverne selv roller efter, hvem der kan lide og overskue at arbejde innovativt, og hvem der skal have andre roller, som fx ledende og strukturerende. Disse overvejelser frembringer en anden side af lærernes forståelse af innovation, nemlig det, at innovative projekter skal kunne favne alle elever. Lærerne skal kunne favne alle elever i de innovative projekter, hvorfor gruppearbejdsformen bliver særdeles god, da der som nævnt kan fordeles roller efter evner. Slutteligt er en del af lærernes forståelse af innovation, at det stadig er det faglige og eksamenerne, der er det vigtigste. Eleven skal forberedes til at kunne klare eksamen og videre studier. Lærerne mener, at innovative projekter ikke udelukker faglighed. Den ene lærer mener endda, at de svage elever lærer mere i disse projekter, frem for i almindelig undervisning. Lærerne er af den opfattelse, at eleverne ikke kan være kreative uden at have fagligheden i orden, da det kræver stor faglig viden om et område, for at kunne ændre det. De mener dog, at det er problematisk, at eleven ikke bedømmes til eksamen (tema 4). Det kan ifølge lærerne virke umotiverede og ligegyldigt, når eleverne ikke bedømmes på deres innovative ideer, men på standardiserede mål. Lærerne mener, at et bedømmelses element vil øge motivationen yderligere for de innovative projekter.

Overstående delkonklusion opsummerer lærernes forståelse af kreativitet og innovation. Dette som en besvarelse på arbejdsspørgsmål 4. Denne forståelse vil blive brugt i analysedel to, hvor koblingen mellem lærernes forståelse af innovation og kreativitet og specialets samfunds parametre vil belyse hovedspørgsmålet om, hvordan lærerne konstruerer innovations elementet i et felt, der er underlagt standardiseringspresset. Opgaven vil kun beskæftige sig med lærerens forståelse af innovation, da denne forståelse fylder mest hos lærerne og synes at være det vigtigste, kontra deres forståelse af kreativitet.

6.4. Analysedel 2

Jeg har specialet indtil nu forsøgt at opstille nogle samfunds parametre, som har til hensigt at belyse, hvad der kræves af individet i samfundet. Dernæst har jeg sat samfundets tendenser i forbindelse med uddannelsessystemet, hvorefter jeg har koblet mine udledte samfunds parametre til begreberne innovation og kreativitet. Koblingen mellem samfunds parametrene og innovation og kreativitet har det formål at belyse hvilke mål, der kan opstilles i en undervisningssammenhæng for begreberne innovation og kreativitet. Der er som tidligere nævnt ikke opstillet direkte mål med kreativitet og innovation, hvorfor jeg selv har måtte udlede, hvad jeg mener, begreberne skal kunne. Grunden til begreberne har taget udgangspunkt i samfundets krav til individet er, at innovation og kreativitet i gymnasiebekendtgørelsen står i forbindelse med uddannelsens dannelsesperspektiv, hvorfor jeg i mine parametre tager afsæt i, hvilket samfund individet (ud)dannes mod og hvilke kompetencer der kræves.

Analysedel 2 vil derfor beskæftige sig med, hvorledes lærernes forståelse af kreativitet og innovation hænger sammen med mine samfunds parametre, som fungerer som en slags mål for, hvad innovation og kreativitet skal kunne give eleven. Jeg har i analysedel 1 beskæftiget mig med lærerens forståelse, hvorfor det nu er relevant at sætte denne forståelse i nærmere forbindelse med samfundets krav til individet, hvilket henviser til specialets 5. arbejdsspørgsmål:

5) Hvordan er sammenhængen mellem samfundets krav til individet og lærerens forståelse af innovation og kreativitet?

Grundet jeg i analysedel 2 søger sammenhængen mellem lærernes forståelse af innovation og kreativitet i forhold til samfundets krav til individet, vil analysedelen have afsæt i mine udledte samfundsbegreber fra kapitel 3, og analysen vil være struktureret i temaer efter disse begreber. Endvidere vil analysedelen inddrage interviewede elevers betragtning på de innovative og kreative elementer i undervisningen med hensigten at spore, hvilke kompetencer eleverne selv mener de får ud af undervisningen. De udledte samfundsbegreber fra kapitel 1 lyder som følgende:

Tema 1: Evnen til at reflektere

Tema 2: Evnen til at træffe valg

Tema 3: Evnen til at være kritisk

6.4.1. Tema 1: Evnen til at reflektere

Tema 1 vil beskæftige sig med, hvorledes lærernes forståelse af innovation⁴⁰ giver eleven mulighed for at reflektere. Særligt det problemløsende med merværdi synes at give eleven mulighed for refleksion.

G1: "Og så generelt det her med at eleverne skal reflektere og selvreflektere, det gør de meget i forbindelse med opgaver med merværdi, altså opgaver der skal løse autentiske problemer(...)."

G2: "Og så er de gode til perspektiveringsdelen, for jo mere du har arbejdet innovativt, jo mere har jo egentlig også åbnet dine muligheder for at perspektivere (...)."

Læreren (G1) lægger vægt på, at der i opgaver, hvor der skal løses et autentisk problem med merværdi, skal reflekteres og selvreflekteres. Mens læreren (G2) lægger vægt på, at eleven åbner sig og øger sine perspektiveringsmuligheder. Jeg anser åbningen og øgede perspektiveringsmuligheder som en refleksionsproces, hvor eleven reflekterer over sammenhænge og på den måde får flere perspektiver på sin ide, opgave ol.

Forklaringen på, at der reflekteres i disse opgaver, kan findes i Ziehe og Giddens forståelse af individet. Når Ziehe taler om refleksivitet mener han, som tidligere beskrevet (afsnit xx), måden hvorpå det unge individ har mulighed for at iagttage og dermed konstruere sig selv gennem sekundære erfaringer. Ziehe skelner mellem primære og sekundære erfaringer, hvor han mener, at unge i dag har flest sekundære erfaringer, ofte vil det også være disse, eleven beskæftiger sig med i skolesammenhænge. Sekundære erfaringer tilegnes igennem en præsentation af en viden, som ikke umiddelbart er anvendelig eller adaptiv i forhold til den unges nuværende livssituation. Ved have en opgave, der beskæftiger sig med autentiske problemstillinger og løsninger, samt merværdi elementet, bliver eleven nødt til at forholde sig

⁴⁰ Jeg vil igen henlede læserens opmærksomhed på begrebet innovation, skal opfattes som lærernes forståelse af innovation. Endvidere at innovations begrebet er analysens omdrejningspunkt og vil i mindre grad beskæftige sig med kreativitet.

til den viden han/hun opnår, den aktualiseres så at sige. Denne viden, som måske ikke er anvendelig i elevens nuværende situation, bliver pludselig nødvendig at anvende, hvorfor eleven må reflektere over den opnåede viden og anvendelse heraf. På den måde bliver viden ikke blot noget, som lagres til senere brug, men må anvendes her og nu. Dette som et led i Ziehes decentrering, hvor individet med disse typer af opgaver bliver "tvunget" til at forholde sig til viden, som ikke umiddelbart har forbindelse til dets livsverden, hvorfor refleksion over denne viden er nødvendig. Endvidere kan man tilføje, at eleven har mulighed for at opnå primærerfaringer, som findes gennem sansemæssige erkendelser, hvor den unge opnår en subjektiv forståelse og erkendelse af en oplevelse, da der, ifølge lærerne, ofte arbejdes med eksterne partnere, og i sammenspil med disse skal udvikles et produkt, hvorfor der i nogle tilfælde vil kunne uddrages primærerfaringer. I Giddens forståelse af refleksivitet ligger individets refleksion over livet. Eksempelvis tiltro til ekspertsystemer og samfundsforhold (afsnit xx). I de autentisk problemløsende opgaver vil eleven komme i situationer, hvor han/hun må reflektere over sammenhænge i samfundet eller verden, eksempelvis for at finde ud af, hvor der kan findes en problemstilling med merværdi. Ifølge Giddens vil der i disse refleksionsprocesser også være en refleksion over egen rolle og identitet i forhold til eksempelvis et samfundsproblem. Min betragtning om disse refleksionsprocesser kan spores i nogle af elevernes udtalelser:

E2⁴¹: "Ja og så skulle opgaven gøre noget for andre. Altså ikke bare for vores venner, men sådan lidt mere. Vi lavede sådan noget med pop-up parker i København. Hvor vi så lavede modeller af den og havde skrevet sådan hvorfor det var en god ide og hvad de kunne gøre ved byen."

E1⁴²: "Ja og så også det her med at vi skal argumentere for vores eget men også hører på hvad de andre siger og prøve at finde ud af hvordan vi kan kombinere alle tingene, så vi kan få det der produkt eller den der innovative ide. Man kan jo sige at vi skal tænke mere over hvad hinanden siger end vi normalt skal, for der står svaret jo i en bog".

I første udtalelse fra elevernes side, forklares det, at det er nødvendigt at skrive, hvorfor ideen med pop-up parker var en god ide, og hvad de kunne gøre for byen i et merværdi perspektiv.

41 Elev fra gymnasiet der er placeret lavt karaktermæssigt

42 Elev fra gymnasiet placeret højt karaktermæssigt

Dette ligger i tråd med anden udtalelse fra en elev (E1), som forklarer, at eleverne skal kunne argumentere for deres eget, her mener jeg, der er tale om egne ideer og tanker om opgaven. Samtidig skal eleverne lytte til andres ideer og forholde sig til disse for at kunne kombinere ideerne og tankerne til noget innovativt. Disse udtalelser er et tegn på, at eleverne reflekterer. Der må nødvendigvis ligge en refleksion forudgående for en argumentation. Ligesom der må ligge en refleksion forudgående for at diskutere og kombinere ideer og tanker. I forhold til Ziehes betragtninger om sekundær viden, som ikke direkte er anvendelig viden, kan udtalelsen omkring elevernes mulighed for at kombinere forskellige ideer og tanker samt tænke mere, da svarene ikke står i en bog, være et tegn på, eleverne skal reflekterer over den viden de har fået, og hvordan de skal anvender den. Ziehe påpeger netop, at sekundære erfaringer, som viden læst i en bog kan repræsentere, er kunstigt tilegnet, og er afhængig af en aktiv bearbejdning i et socialt samspil for at blive en viden, som individet betragter som værdifuldt. Elevernes udtalelser kan tyde på, at de, for at kunne argumentere og begrunde deres tanker og ideer, må reflektere over, hvorfor de tror, som de gør, og hvorfor de vil, som de vil. Endvidere gør disse refleksions processer og arbejdet med autentiske merværdi problemstillinger, at eleven må anvende den opnåede viden fra undervisningen, hvilke er et aktivt arbejde med sekundære erfaringer, som er et led i at gøre disse erfaringer til primærerfaringer (jf. Ziehe).

6.4.2. Tema 2: Evnen til at træffe valg

Tema 2 vil beskæftige sig med, hvordan lærerens forståelse af innovative processer giver eleverne mulighed for at træffe valg. Lærernes forståelse af innovation indeholder en tanke om, at eleverne selv skal kunne vælge problemstilling under et overordnet emne, hvor elevens problemstilling skal være problemløsende og have en merværdi. I denne proces må eleverne frit vælge, som belyst i foregående afsnit, virker dette som en motivations faktor, da eleverne føler ejerskab over deres projekt, grundet de selv vælger hvilken vej det skal gå. Læreren (G1) udtaler:

G1: "(...) vi synes at forløbet skal være løst og det eleverne selv skal finde og arbejde med problemstillingerne, vi som lærer skal ikke sidde med løsningerne på deres problemstillinger."

Lærerens udtalelse viser, at eleverne selv skal finde problemstillingerne, som tidligere nævnt. Der ligger på den måde en række valg eleven skal forholde sig til og træffe. Endvidere ligger

der i udtalelsen også det element, at lærerne ikke sidder med løsningerne på opgaverne, hvorfor eleven selv må vælge, hvordan den skal struktureres, og hvor den skal bevæge sig hen. Læreren (G2) udtaler i tråd hertil:

G2: "De er faktisk gode til at strukturere processen, for i virkeligheden skal man ikke rigtig blande sig, i hvert fald i dele af processen, det er forbløffende hvor gode resultater der egentligt kommer (...)."

Læreren beskriver elevernes evne til at strukturere processen uden lærerens indblanding, hvilket må indebære, at eleverne i løbet af processen fortager valg og fravalg for i sidste ende at have produceret en opgave eller et produkt til en opgave. Lærernes forståelse af de innovative opgaver indebærer på den måde mulighed for, at eleverne kan vælge og fravælge i løbet af processen.

Både Ziehe og Giddens betragter det frie valg som fundamentet i senmoderne samfund, hvilket ligger i tråd med lærernes måde at stille eleverne de innovative opgaver på. Ifølge Ziehe og Giddens skaber individet sin identitet gennem de valg, det træffer. Giddens mener valg, træffes ud fra tidligere erfaringer, så der kommer en form for rød tråd i valgene. I Ziehes optik træffes valget ud fra individets her og ny lyster. I forhold til de innovative opgaver stilles eleverne i situationer, hvor de decenteres og ikke direkte kan tage lystbetonede valg, da der skal argumenteres for beslutningen eller valg på baggrund af tidligere erfaringer, fordi de ikke har erfaringer om problemstillingen. På den måde hænger evnen til at træffe valg i høj grad sammen med refleksion, ikke over tidligere erfaringer men over, hvorfor netop dette valg er væsentligt at træffe. Elevens evne til at træffe valg, bliver i min optik, på den måde styrket, da det stilles i situationer, hvor elevens livsverden ikke danner baggrund for elevens valg, og eleven må kunne argumentere og begrunde sine valg om problemstilling og merværdi. At eleven bliver bedre til at træffe disse valg jo flere gange de prøver det, kan spores i udtalelsen fra en elev:

E2: "Men altså, vi bliver bedre til det, synes jeg. Altså til at sådan selv tage beslutninger, også fordi vi jo synes det er vores projekt, fordi vi selv har fundet på ideen, så vil vi jo også gerne eller jeg vil i hvert fald, gerne have at det er mig der har bestemt vejen, hvis man kan sige det sådan."

I elevens udtalelse er det væsentlig, at eleven mener, at evnen til at træffe beslutninger styrkes. Udtalelsen vi *bliver bedre til det*, tillægger jeg den værdi, at eleverne, jo flere gange de arbejder i innovative projekter, bliver bedre og bedre til at træffe valg. Ligesom lærerne tillægger eleverne også det frie valg i opgaverne som en motivations faktor, da de føler, det er deres projekt, da de selv har truffet valg omkring ide og vej i projektet. En elev fra det andet gymnasium udtaler i forbindelse hertil:

E1: "Og skulle vi så tænke ud af boksen ud fra det. Altså vi kunne selv vælge hvad vi synes var sjovt. Og der kom en masse fjollede ideer ud af det. Det er meget sjovere end når det er bundene opgaver, men altså vi bliver også bedre til det hver gang vi gør det."

Elevens udtalelse belyser netop elevens fornemmelse af en decentrering, når eleven udtaler der skal tænkes ud af boksen og ud fra denne tanke vælge, hvad de synes var sjovt. I denne udtalelse lægger eleven i høj grad vægt på den motivation, eleverne får gennem det frie valg, at disse opgaver er sjovere end de bundet opgaver. I en gymnasiesammenhæng vil valg i det fleste tilfælde skulle begrundes fagligt, hvorfor eleven har truffet et valg frem for et anden. Hvert valg indeholder et fravalg, hvilket kan lede til utryghed, om det valg der er truffet, nu også er det rigtige valg, eller om de andre muligheder havde været bedre.

6.4.3. Tema 3: Evnen til at være kritisk

I analysedel 1 tema 1 kreativitet og innovation forklarer læreren, at eleven er nødt til at reflektere over sig selv og sin omverden for eksempelvis at opstille problemstillinger, der har værdi for andre. Jeg har derfor udledt, at eleverne arbejder i Kupferbergs videnskabelige regime. Dette regime tilskynder det kritiske og analytiske, hvilket i en skolesammenhæng vil kvalificere elevens valg. Forstået på den måde, at elevens kritiske sans kommer på prøve, da der skal vælges og vrages mellem et væld af muligheder, viden og information i de innovative processer. Læreren (G1) udtaler i forbindelse hertil:

G1: "(...)eleven skal vide noget om hvad han eller hun synes er væsentligt her i verden eller i det samfund vi lever i og de formulighed for at stille sig kritiske overfor samfundet eller verden for den sags skyld."

Lærerens forståelse af innovation indeholder en proces hvor eleven ikke blot skal reflektere over samfundet og verden, men forholde sig kritisk til disse elementer. Jeg har som nævnt tidligere har udledt de innovative processers sammenhæng med det Kupferbergs videnskabelige regime, som kræver en kritisk og analytisk tilgang. Igennem de innovative projekter giver lærerne eleverne mulighed for at forholde sig kritisk til refleksionerne, da disse skal kunne argumenteres for og begrundes. Dog mener læreren (G2), at netop det kritiske element kan være en udfordring, selvom muligheden for at være kritisk er tilstede:

G2: "Men mange af dem, er nok ikke så beviste om det de vælger og tror heller ikke de ville kunne argumentere for mange af de ting der kommer ud af deres processer når vi arbejder med de innovative processer."

Udtalelsen fortæller, at eleverne i de innovative projekter ikke altid vil kunne argumentere for de *ting*, der kommer ud af processen. I det tolker jeg, at eleverne ikke kan begrunde eller argumentere for de valg, de har truffet undervejs og som har ledt til målet. Eleverne har sagt, meget frie rammer i disse projekter, hvilket øger deres motivation for arbejdet med at træffe valg, men ifølge læreren her, ikke nødvendigvis gør dem mere kritiske. I elevernes udtalelser finder jeg denne tendens plausibel. En elev (E2) udtaler:

E2: "ja altså vi kan jo selv vælge en masse. Men så nogle gange så hjælper lærerne os med at få de kritiske briller på. Fordi ellers kan vi godt kører lidt den gale vej."

Ifølge eleven er eleverne ikke i stand til selv at kunne forholde sig kritiske overfor alle de valg de kan træffe, hvorfor de kan komme til at gå *den gale vej*. Lærerne må hjælpe eleverne med at forholde sig kritisk til de valg, de innovative projekter byder. En elev (E1) fra det andet gymnasium giver en mulig forklaring på, hvorfor eleverne ikke forholder sig kritisk.

E1: "Og skulle vi så tænke ud af boksen ud fra det. Altså vi kunne selv vælge hvad vi synes var sjovt. Og der kom en masse fjollede ideer ud af det."

Eleverne arbejder med problemstillinger, de normalt ikke arbejder med, og processen indebærer en række valg, som ligger uden for deres normale livsverden. Ifølge eleven her vælger de, hvad de synes er sjovt, hvilket indebærer en *masse fjollede ideer*. Det virker i denne udtalelse ikke som om, det er den kritiske sans der er i højsæde, men derimod motivationen af selv at kunne træffe en række valg, som de normalt ikke får lov til at træffe. Ejerskabsfornemmelsen skubber på den måde muligvis den kritiske sans i forhold til analytisk og kritisk tilgang, som Kupferbergs videnskabelig regime foreskriver i baggrunden.

6.5.Delkonklusion

I analysedel 2 har jeg forsøgt at belyse arbejdsspørgsmål 5

5) Hvordan er sammenhængen mellem samfundets krav til individet og lærerens forståelse af innovation og kreativitet?

Besvarelsen på dette spørgsmål har taget sit udgangspunkt i mine udledte samfundsbegreber fra kapitel 3. Begreberne har fungeret som en form for tematisering i analysen og lyder som følgende:

Tema 1: Evnen til at reflektere

Tema 2: Evnen til at træffe valg

Tema 3: Evnen til at være kritisk

Gennem arbejdet med det autentiske problemløsende med merværdi formår læreren at opstille projekter, hvor eleven må forholde sig reflektivt til sig selv og sin omverden. Ved elevernes arbejde med selvvalgte problemstillinger er det nødvendigt for eleven at anvende den viden, der til rådighed. I forhold til samfundsperspektivet øves eleven i at reflektere i forhold til de sammenhænge der findes, fx ekspertsystemerne, endvidere evnen i at forholde sig til viden og anvende tilgængelig viden (tema 1).

Decentreringen fra elevens livsverden er grundlaget for denne proces, da eleverne er afhængige af at kunne bruge viden for at forstå og argumentere for nye emneområder og valg. Væsentlig i denne proces er også, at eleverne ikke kan trække på deres normale måde at træffe valg på, som præsenteret af Ziehe og Giddens. Eleven må derfor, i de innovative projekter, ikke blot forholde sig til sig selv og omverdenen i forhold til at opstille

problemstillinger med merværdi, men også i forhold til den viden eleven har, og den viden eleven opnår gennem processen. Elevens evne til at træffe valg hænger derfor nøje sammen med evnen til at reflektere over sig selv, sammenhænge og den tilgængelige viden, hvilket i et samfund, hvor eleven konstant præsenteres for nye sammenhænge og ny viden, er en væsentlig kompetence at have (tema 2). Det er dog yderstvæsentlig at påpege, at eleverne ikke umiddelbart træffer valg ud fra kritisk stillingstagen. Netop i et samfund, hvor individer stilles overfor en stor mængde valg, viden og sammenhænge, er den kritiske refleksion over disse vigtigt, da den kvalificerer valget. Kvalifikationen af et valg er væsentlig, da den minimere risikoen for, at individet føler sig utryk ved valget, grundet de mange fravalg ét valg indebærer. Det frie valg, eleverne i de innovative projekter har, virker ikke som en metode, der får eleverne til at tænke kritisk, om end de skal kunne begrunde og argumentere for deres valg. Derimod virker det, som om det frie valg i højere grad virker som en motivations faktor, som tidligere beskrevet. Eleverne motiveres af, at de kan vælge sjove og fjollede ideer og har brug for hjælp fra læreren, når det kommer til det kritiske aspekt i opgaverne (tema 3).

6.6. Reflekterende diskussion

I denne del af specialet vil jeg diskutere min analyses konklusioner med en række af førende teoretikere jeg kunne have anvendt i specialitet og afsnittet vil på den måde fungere som et state of the art. Disse teoretikeres syn på innovation, holdt op mod mine konklusioner, skal både hjælpe til en nuancering, samt en validering af mine konklusioner. Af teoretikere der beskæftiger sig med innovation og kreativitet, som ville kunne være anvendt i forhold til min problemstilling, har jeg valgt at inddrage Glâveanu, Hammershøj, Gardner, Sundbo, Daniela Cecchin og Robinson i forhold til mine konklusioner.

6.6.1. Kreativitet for enkelte eller alle

I dette speciale betragtes kreativitet, som værende et socialt betinget fænomen. Dette allerede fra start belyst i specialitets antagelser. Af lærerne tillægges det innovative element (som teoretisk er tilsvarende det kreative) også som et socialt fænomen. Lærerne betragter gruppe arbejdet som værende væsentlig for de innovative processer, da lærerne skal favne alle elever og derfor må der tages hensyn til alle ikke er lige innovative. Psykologen Vlad-Petre Glâveanu (Glâveanu 2010) er opmærksom på at individer ikke alle er eller kan være lige kreative. Han beskriver han-kreativitet, som værende unikke kreative mennesker, som eksempelvis Mozart.

Samtidig forholder han sig til, der er medfødte forskelle i hvor kreative individer er, igennem hans begreb jeg-kreativitet, som forklarer at alle kan lære at være kreative, da det er en kognitiv kompetence. Han pointerer dog, at mennesker er født med mere eller mindre potentiale for at være kreativ. Lærerne i gymnasiet, står overfor en udfordring med denne optik, en udfordring de selv giver udtryk for er til stede. De skal gennem projektarbejdet både favne elever som er måske besidder han-kreativitet og samtidig skal de favne de elever som ikke har et stort kreativt potentiale. Som lærerne forklare, tager de mindre kreative elever andre opgaver i gruppearbejdet, hvorfor man kan diskutere om de så overhovedet for arbejdet med deres jeg-kreativitet, som ifølge Glâveanu kan udvikles og styrkes. Psykologen Howard Gardner (2004) forklare tråd med Glâveanu, at mennesker har forskellige medfødte og miljømæssige forudsætninger for kreativitet. Han forklarer endvidere, at mennesker også har behov for at udtrykke sin kreativitet på forskellige måder, gennem forskellige medier. Dermed også sagt, at det ikke nødvendigvis er alle elever, om end de er kreative, kan udtrykke det gennem en skreven opgave eller en eksamen. En diskussion som lærerne tillige påpeger vigtigheden af, når de giver udtryk for den meget ufleksible eksamen, hvor der ikke tages hensyn til det kreative element. Man kan diskutere om alle elever for styrket deres kreative kompetencer, da det i gruppe arbejdet ikke er sikkert de for udviklet deres jeg-kreativitet. Endvidere er de elever, som har et stort kreativt potentiale, måske endda er han-kreative, låst af eksamensformen og opgaveskrivning, som ikke passer til deres måde at udtrykke sig kreativt på, hvorfor deres potentiale ikke bliver forløst.

6.6.2. Problemer med det problemløsende

En del af lærerens forståelse af det innovative (teoretiske kreative) er det problemløsende element. Lærerne anser arbejde med det problemløsende som en måde, hvor eleverne udfores innovativt. Sociologen Lars Geer Hammershøj (2012) skelner imidlertid mellem negative og positive problemer. Et negativt problem er et problem der virker uforståeligt og skaber usikkerhed hos individet, mens et positivt problem kan ligeledes være uforståeligt, men skaber en lyst til at arbejde og håndtere udfordringen. I gymnasiet er det ikke eleverne der laver de overordnede emner, de må arbejde frit inden for de opstillede rammer. Det kan her diskuteres om dette kan lede til, at nogle elever vil blive stillet i situationer, hvor de kommer til at arbejde med negative problemer. Endvidere som lærerne og eleverne forklare, har eleverne brug for hjælp til at være kritiske, dette kan lede til at de træffer valg, som umiddelbart virker som spændene problemer, men disse forbliver svære og uforståelige og

derfor bliver til et negativt problem, som skaber usikkerhed og virker demotiverende. Hammersøj forklare at de er følelsen gennem arbejde med et problem, der afgøre om det er et positivt eller negativ problem, hvorfor nogle elever måske vil havne i en situation, hvor de føler sig fortvivlede og handlingslammede i forhold til deres problem. Fælles for negative og positive problemer, er at de udfordre eleven kreativt, men at det er en langt svære proces, når det tager udgangspunkt i et negativt problem. Det er derfor nødvendigt at forholde sig til, at det problemløsende, om end det har mange fordele i forhold til kreativitet, også har fladgrupper.

6.6.3. Samfundet og kreativitet

Børn og unge er ifølge psykologen Daniela Cecchin (2012) mestre i at kombinere og bevæge sig på tværs af viden og sammenhænge, kombinere ny viden med eksisterende viden, eksperimentere og udforske. Dette på grund af børn og unge endnu ikke har kategoriseret og fastlåst viden, i så mange år som voksne har. De er derfor mere åbne overfor nye og anderledes kombinationer. En væsentlig tanke til dette bidrager kreativitetsforsker Ken Robinson (2001) med. Tanken om at almene uddannelses institutioner oftest planlægger deres arbejde ud fra en konvergent tænkning, hvor eleverne lærer om hvordan verden er og ikke om hvordan den kunne være. Denne betragtning åbner for en diskussion, om hvorvidt lærerne kan rumme elevernes kreative fantasifulde ideer og løsninger, som hvis disse beskæftiger sig med, hvordan verden kunne være. I forbindelse hertil forklare, professor og forsker inden for innovation i virksomheder og erhverv, Jon Sundbo, at det netop er umuligt at vide hvilke innovationer og kompetencer der vil være gældende i fremtiden, han henviser her til Giddens, og forklare at det er umuligt at vide grundet den konstante forandring samfundet befinder sig i. Sundbos optik bidrager til Robinsons opfattelse af uddannelses institutionernes konvergente tænkning, for hvordan skulle de kunne vurdere eleverne og opstille mål og krav, hvis ikke disse udspringer af en tanke om hvordan verden er, frem for gæt på hvordan verden bliver. Jeg bliver i denne diskussion derfor også nødt til at knytte en kommentar til mine udledte samfundsbegreber, da disse er udvalgt normativt ud fra en samfundsanalyse. Dermed også sagt, at jeg ikke kan sige om det er disse kompetencer, der vil gøre sig gældende i et fremtidigt samfund. Hensigten med begreberne er dog et forsøg på, at opstille kompetencer individer vil kunne bruge, med henblik på samfundets store omskiftelighed.

7. Konklusion

I nærværende speciale har jeg forsøgt at redegøre for problemstillingen:

- ***Hvordan konstruer og meningstildeler gymnasielærer kreativitet og innovation i gymnasiet, underlagt standardiseringspressets rammer og i tråd med samfundsudviklingens krav?***

Problemstillingen udspringer af den dobbelthed der findes i uddannelsessystemet, hvor skolen både skal have eleverne til at klare sig godt i tests og eksamener og samtidig arbejde innovativt og kreativt. En dobbelthed, som flere forskere mener, er problematisk.

I følgende konklusion vil jeg præsentere resultaterne for hvert enkelt arbejdsspørgsmål, da de samlet giver svar på den overordnede problemstilling.

1. Hvilke krav stiller samfundets udvikling til det unge individ?

Ifølge Giddens og Ziehe befinder individet sig i et samfund, der kræver konstant stiller individet overfor en lang række valg, som kræver refleksion. Individet har fået mulighed for at vælge og vrage som det lyster, da traditioner ikke længere er bestemmende for individets livsførelse. Gennem analyse af de betragtninger der kan have betydning for det unge individ, har jeg med mit normative og socialkonstruktivistiske videnskabelige perspektiv udledt en række samfundsbegreber, som skal belyse hvilke krav et moderne og globaliseret samfund stiller det unge individ. De tre samfundsbegreber lyder som følgende:

- Evnen til at reflektere
- Evnen til at træffe valg
- Evnen til at være kritisk (Gennem kritisk refleksion vil individet kunne være mere sikker på de valg, det træffer og på den måde undgå angst og utryghed ved at træffe valg)

2. Hvordan påvirker samfundets tendenser uddannelsesområdet?

Samfundets udvikling stiller skolesystemet i skizofrenisk situation, skolens opgave er, at eleverne klarer sig godt i standardiserede eksamener og tests, men også er at give individet kompetencer det komplekse samfund. Ziehe forslår decentrering af de unges livsverden, som en et bud på, hvorledes skolen kan opnå de påkrævede kompetencer.

3. Hvordan hænger samfundets udvikling, set i en uddannelsesmæssig kontekst, sammen med begreber kreativitet og innovation?

I forsøget på at svare på overstående arbejdsspørgsmål, har jeg selv udledt en definition af kreativitet og innovation. Det er væsentlig, at der fra politikernes side, ikke findes en klar og entydig definition på, hvordan gymnasielærerne skal betragte begreberne.

Sammenhængen mellem samfundsbegreberne, uddannelsessystemet og specialets kreativitets definition (nyhed+ værdi = kreativitet) bliver dermed i min optik tydelig. For at eleverne kan arbejde med emner, der rykker dem væk fra deres livsverdner, må de arbejde med noget, der har en nyt for dem. Når eleverne skal arbejde med noget nyt, som samtidig skal have værdi for andre, tvinges de til at reflektere og være kritiske overfor deres egne forståelser af, hvad der skal have værdi for andre, hvem det er vigtige at udvikle noget til og hvorfor der vælges, som der vælges og hvad der skal gøre for ideen bliver anerkendt i feltet

4. Hvad er lærernes forståelse af kreativitet og innovation?

Ud fra bearbejdning af gennemførte interviews med to lærer på to forskellige gymnasier, samt en række elever, har jeg tematiserede interviewene i de meste gennemgående temaer fra begge læreres interview. Jeg vil kort redegøre for lærers forståelse indenfor hvert enkelt tema.

Tema 1: Kreativitet og innovation

Lærerne skelner mellem innovation og kreativitet. Kreativitet betragtes som noget, der forgår internt på skolen og som ikke bryder med normerne for feltet. Innovationen anses som værende på en større skala. Her forventes at eleverne kan reflektere over dem selv og deres omverden. Ifølge min anvendte teori, bytter lærerne om på kreativitet og innovation, hvilket dog ikke har anden betydning, end man skal læse begreberne med omvendte fortegn.

Tema 2: Det problemløsende

Lærernes forståelse af det innovative indeholder arbejde med problemløsning og merværdi. Eleverne skal arbejde med autentiske problemer og løsningsforslag.

Tema 3: Gruppearbejde som erkendelsesform

Lærernes forståelse af innovation indeholder at alle elever skal kunne deltage i de innovative processer, hvorfor mange af disse bliver lavet i grupper, hvor elever der er knap så innovative, stadig er en del af processen.

Tema 4: Faglighed og Vurderingselementet

Lærerne er af den opfattelse, at eleverne ikke kan være innovative uden at have en god faglighed, da det kræver faglig viden om et område, for at kunne ændre det. De mener dog, at det er problematisk, at eleven ikke bedømmes til eksamen, da dette kan virke demotiverende.

5. Hvordan er sammenhængen mellem samfundets krav til individet og lærerens forståelse af innovation og kreativitet?

Besvarelsen på dette spørgsmål har taget sit udgangspunkt i mine udledte samfundsbegreber fra kapitel 1. Disse begreber har fungeret som en form for tematisering i analysen og lyder som følgende:

Tema 1: Evnen til at reflektere

Gennem arbejdet med det autentiske problemløsende med merværdi formår læreren at opstille projekter, hvor eleven må forholde sig reflektivt til sig selv og sin omverden. erden. Ved elevernes arbejde med selvvalgte problemstillinger er det nødvendigt for eleven at anvende den viden, der til rådighed.

Tema 2: Evnen til at træffe valg

I de innovative opgaver må eleven forholde sig til områder, som er nye, eleven kan derfor ikke træffe valg, som det lyster, da der skal argumenteres for valget og samtidig ikke kan træffe valg ud fra tidligere erfaringer, da disse ikke findes som er henholdsvis Ziehe og Giddens bud på, hvordan individet normalt træffer valg. Eleven må derfor på baggrund af refleksion træffe valg, der ikke kan relateres til individets livsverden.

Tema 3: Evnen til at være kritisk

I de innovative projekter har eleverne relativt frie valg når det kommer til problemstilling og emner. Det frie valg, er dog tilsyneladende ikke en metode, der udelukkende får eleverne til at tænke kritisk, om end de skal kunne begrunde og argumentere for deres valg. Det frie valg

virker derimod, mere som en motivations faktor og giver eleverne en fornemmelse af ejerskab over opgaverne. Til gengæld er både lærer og elever klar over den kritiske sans ikke nødvendigvis går i hånd med det frie valg.

Endelig konklusion

Hovedformålet med specialet har været at belyse hvorledes lærernes konstruktion af kreativitet og innovation konstrueres i en verden hvor standardisering af eksamener og test har stor indflydelse på uddannelsessystemet. Samtidig skal lærers konstruktion af begreberne også have forbindelse til det der kræves af et ungt individ i samfundet. Specialets fem arbejdsspørgsmål, anses samlet, som værende besvarende på specialets problemformulering.

Lærernes skelnen mellem kreativitet og innovation, gør at arbejdet med innovation er det væsentlige i deres arbejde. Jeg kan afsluttende konkludere, at lærerne i deres konstruktion og meningsdannelse, favner en del af de krav samfundet kræver af et ungt individ, samtidig er de opmærksomme på eksamener og tests er vigtige. De innovative projekter kræver ifølge lærerne stor faglighed, men friheden i projekterne, anses som værende motiverende for eleverne. Dog mangler eleverne at forholde sig kritisk til de muligheder de innovative projekter giver. På trods af dette, formår lærerne alligevel, at arbejde med væsentlige kompetencer hos eleverne.

En kort perspektivering af specialets resultater, vil være hvorledes lærers konstruktion og meningsdannelse vil kunne bidrage til arbejdet med innovation og kreativitet i gymnasiet. Her er tanken, at resultaterne vil kunne bidrage til at give andre lærer en forståelse af, hvordan man kan arbejde hensigtsmæssigt med innovation og kreativitet. Endvidere vil resultaterne kunne bidrage til en implementering af innovation og kreativitet som et vurderings element i eksamener og tests, hvor fx evnen til at reflektere og træffe valg, bliver et vurderingskriterie.

Litteraturliste

Andersen, H. (2005): **Videnskabsteori og metodelære. Indtroduktion** (4. udgave). København: samfundslitteratur

Andersen, N. Åkerstrøm (red.), A. Esmark og C. Bagge Laustsen (2005): **Socialkonstruktivistiske analysestrategier**. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag

Bitsch Olsen, P. (2004): **Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne**. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): The creative process. I: **Creativity Flow and the psychology of discovery and invention** (1996). Csikszentmihalyi, Mihaly. New York: Harper Perennial

Csikszentmihalyi, M. (1997): **Creativity – Flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Perennial

Darsø, Lotte (2011): **Innovationspædagogik - kunsten at fremelske innovationskompetence**. København: Samfundslitteratur

Elling, B. (2004): Kritisk teori. I: Fuglsang, L. og Bitsch Olsen, P. (red.) **Videnskabsteori I Samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer** (2004). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Fuglsang, Lars & Olsen, Bitsch (2009): **Introduktion i Videnskabsteori På tværs af fagkulturer og paradigmer** (2. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Gardner, Howard (1997): **De mange intelligensers pædagogik**. Red: Per Fibæk Laursen. København: Gyldendal

Giddens, A. og C. Pierson (1998): **Samtaler med Anthony Giddens: At forstå moderniteten**. København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens A. (1999): **En løbsk verden: Hvordan globaliseringen forandrer vores tilværelse**. København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens, A. (1990). **Modernitetens konsekvenser** (9. oplag 1994). København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens, A. (1991). **Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under senmoderniteten** (8. oplag 2004). København: Hans Reitzels Forlag.

Hargreaves, A (2005): **Undervisning i videnssamfundet - uddannelse i en usikker tid**. København: **Klim**

Kaspersen, Lars Bo 2001: **Anthony Giddens - Introduktion til en samfundsteoretiker** (2. udgave). København: Hans Reitzels forlag

Kupferberg, F. (1996): **Kreativt kaos i projektarbejde**. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Kupferberg, F. (2006): **Kreative Tider At nytænke den pædagogiske sociologi**. København: Hans Reitzels Forlag
- Kvale, S. (1997): **InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview**. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mathiesen, A. og Højberg, H. (2004): Sociologiske feltanalyser – om at anvende Bourdieus feltbegreb i historisk konkrete analyser. I: Fuglsang, L. og Bitsch Olsen, P **Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne** (2004) (2. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Nørgaard, B. (2010): Thomas Ziehe – ambivalenser i unges verdenstilegnelse I: Olesen, S. Gytz og Pedersen, P. Møller (red.): **Pædagogik i sociologisk perspektiv**. (2. udgave) Århus: Systime.
- Olsen, P. Bitsch & Pedersen, K. (2009): **Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog** (3. udgave.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Qvortrup, L. (2003): **Det hyperkomplekse samfund – 14 fortællinger om informationssamfundet**. København: Gyldendal
- Qvortrup, L. (2004): (2004): **Det vidende samfund – mysteriet – om viden, læring og dannelse**. København: Unge Pædagoger.
- Qvortrup, L. (2002): Det lærende samfund – læring, kompetence, uddannelse og IT i det hyperkomplekse samfund. I: **Uddannelse, læring og IT – 26 forskere og praktikere gør status på området** (2001) udgivet af Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet (2002)
- Rasborg, K. (2004). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I: Fuglsang, L. og Tanggaard, L.(2010): **Fornyelsens Kunst. At skabe kreativitet i skolen**. København: Akademisk Forlag
- Tanggaard, L. (2008): **Kreativitet skal læres**. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Ziehe, T. (2004): **Øer af intensitet i et hav af rutine**. København: Forlaget politisk revy.
- Ziehe T. og Stubenrauch H. (1996): **Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser - Kulturel Frisættelse Og Subjektivitet**. København: Politisk Revy
- Ziehe T. og Stubenrauch H. (1982): **Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser - Kulturel Frisættelse Og Subjektivitet**. København: Politisk Revy
- Ziehe, Thomas (1995): **Ambivalenser og mangfoldighed - en artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur**. København: Politisk revy.
- Ziehe, T. (2004): God anderledeshed. I: Knudsen, A.; Jensen, C. Nejst (red.): **Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund**. Værløse: Billesø & Baltzer.

Tidsskrifter og artikler

Birkvad, B.(2008): Livslang læring – grunden lægges i skolen. **Futuriblerne 399, 2008 årgang 36 nr. 1-2 udgivet af selskabet for fremtidsforskning**
(http://artikelbibliotek.fremtidsforskning.dk/?page_id=329)

Kupferberg, Feiwei(2006): **Pædagogik, læring og kreativitet. At interagere i kaos.** Udgivet i tidsskriftet Kvan, 76 (2006).

Lund, B. (2006): **Udvikling af innovativ didaktik.** Uden forlag/tidsskrift43

Qvortrup, L. (2006): **Kreativitet som vidensform og resurse.** Udgivet i Kvan årgang 26, nr. 76 (2006)

Ziehe, T. (1998): God anderledeshed. I: Størner T. og Hansen J.: **Unge og ungdom i 1990'erne.** Konferencerapport. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Rapporter og undersøgelser

Bedre uddannelser: Øget innovation og økonomisk vækst – Status og perspektiver (2003). Rapporten er udarbejdet af Strategisk Netværk ® for Undervisningsministeriet

Globaliseringsrådets rapport (2006) **Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi.**

Hobel P. (2009): **ALMEN STUDIEFORBEREDELSE OG INNOVATIV KOMPETENCE - En undersøgelse af 1.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil.** Ph.D.-afhandling på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Mortimore, P. (2004): **OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004.** København: udgivet af Undervisningsministeriet.

Nordisk ministerråd (2011): **Kreativitet, innovation og entreprenørskab i de nordiske uddannelsessystemer – Fra politiske hensigtserklæringer til praktisk handling.** København: Nordisk ministerråd.

State og the art litteratur

(Kun anvendt i afsnittet ” reflekterende diskussion”)

Cecchin D. (2012): **Den kreative pædagogiske organisation tekst 1: Kreativitet i pædagogikken.** Udgivet af BUPL (2012)

43 Findes på følgende side: [http://vbn.aau.dk/en/publications/udvikling-af-innovativ-didaktik\(0b17aaf0-b11d-11db-8b72-000ea68e967b\).html](http://vbn.aau.dk/en/publications/udvikling-af-innovativ-didaktik(0b17aaf0-b11d-11db-8b72-000ea68e967b).html)

Gardner, Howard (1997): **De mange intelligensers pædagogik**. Red: Per Fibæk Laursen. København: Gyldendal

Glåveanu V. (2010): I Tanggaard, L. (2011): **Kreativitetens materialitet**. Nordiske Udkast, Vol.38, nr.1& 2 Aalborg universitet

Hammershøj L. (2012): **Kreativitet – et spørgsmål om dannelse**. København: Hans Reitzels Forlag

Ken Robinson (2001): **Den kreative pædagogiske organisation tekst 1: Kreativitet i pædagogikken**. Udgivet af BUPL (2012)

Sundbo, Jon og Fuglsang, Lars (2002): Innovation af Strategic Reflexivity. I: Hobel P. : **ALMEN STUDIEFORBEREDELSE OG INNOVATIV KOMPETENCE - En undersøgelse af 1.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil**. Ph.D.-afhandling på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet (2009)

Internetadresser

Dr1 dokumentaren: 9.z mod Kina (2013) set den 20 maj. 2013)

<http://www.dr.dk/tv/program/9-z-mod-kina/>

Forskere: Skolerne magter ikke kreativitet og innovation (2011) Set den 9. april 2013

<http://videnskab.dk/kultur-samfund/forskere-skolerne-magter-ikke-kreativitet-og-innovation>

Test i folkeskolen skader mere, end det gavner (2009) Set den. 11. april 2013

<http://www.information.dk/217545>

Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven)(2010) Set den 12. februar 2013

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=132542#K5>