**Kreativitet, musikalitet & læring**

- *Kreativitetsudvikling som pædagogisk intention, belyst fra et sociokulturelt forståelsesperspektiv*

Cecilia Krill

**Abstract**

“Is creativity actually teachable; as if it was a skill like tying laces or reading music? If we believe this to be possible, what understanding of creativity is then implied? And how then is creativity thought to be learned?”

**Titelblad**

**Titel:**

”Kreativitet, musikalitet & læring

*- Kreativitetsudvikling som pædagogisk intention, belyst fra et sociokulturelt forståelsesperspektiv”*

**Vejleder:**

Margit Saltofte Nielsen

**Stud. mag:**

Cecilia Krill - 20101710

**Uddannelse:**

Cand. mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

**Modul:**

10. semester

**Opgavens art:**

Specialeopgave i læring og forandringsprocesser

**Afleveringsdato:** 14. september 2013

**Opgavens anslag inkl. mellemrum:**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 *Cecilia Krill*

Creativity, musicality & learning

- Creativity development as an educational intention, approached by sociocultural perspectives.

Keywords: Creativity, innovation, musicality, education, learning, didactics & sociocultural approaches.

# Resume

The essence of this master thesis on ’learning and innovative change’ has emerged through a fundamental wondering: Why do we still tend to believe that certain educational disciplines automatically - as a sort of ’medication’ - develop certain skills and abilities? Is creativity actually teachable; as if it was a skill like tying laces or reading music? If we believe this to be possible, what understanding of creativity is then implied? And how then is creativity thought to be learned?

This master thesis raises the question: *How does the fundamental under­standing of creativity impact on the development of creativity, in educational environments?*

Creativity in an educational perspective is increasingly drawing attention from a rapidly growing field of researchers and educators all attempting to meet the challenge of developing creativity as a basic human skill - or what some scien­tists call a *core-competence*. A core-competence on which we rely to build an innovative and entrepreneurial society, fit for globalization and continued economic growth.

In the field of present educational solutions in Denmark, there are seemingly two dominant strategies for developing and increasing creativity. One is based on a cognitive approach in which creativity is explained as mental patterns and schemes, shapeable - and thereby learnable - by cognitive training and mental exer­cise. The other strategy is based on an aesthetic approach in which creativity is ex­plained as the human ability to express individual insight through a unique crea­tive outcome, generated - and learned - through the experience of art.

From a learning point of view - although seemingly dichotomic - both of these stra­te­gies focus on an individual approach to creativity and learning. Creativity is under­stood as an *objective* skill, to be ’installed’ or transmitted through educational activity.

The basic thesis of this inquiry is that creativity is much more than techniques and knowledge the same way musicality is way much more than notes and sound. Therefore music is chosen as an example of creative activity, which will be discussed in order to better understand the relationship between learning and creativity.

Through a thorough introduction to a sociocultural theoretic approach to lear­ning and creativity, and to musicality, we are invited into an alternative under­standing of creativity. Creativity understood as a social process and a way of life.

As it is the case with learning language and musicality, creativity is under­stood as a socially and culturally experienced way of *being*. Rather than being skills and expertise creativity is seen as an approach to life - a *being-in-the-world*. Creativity is thereby understood as a human dialogic ability, compar­able to musicality, developed in *communities of practice*.

Standing on the shoulders of John Dewey, the thesis brings into focus the im­por­tance of *how* we learn, rather than *what* we learn as important in creativity development. It becomes clear that no educational discipline *in itself* produces or develops creative skills, and neither does teaching. Teaching is considered an *intentional* act of framing certain learning outcomes. What we learn is there­by different from what is intentionally taught. We are more likely to learn the sociocultural contexts and ways to participate in these.

Learning in communities of practice, shows us how *what* we learn depends on the social and cultural ways and the repertoire of the community*.* This pin­points how different frames of learning, based on different basic under­stand­ings of creativity, develops different *forms* of creativity. In an educational con­text creativity can be taught as techniques and methods of innovation - and will thereby offer a certain understanding and a specific creative repertoire. When it comes to developing creativity as a dialogic ability, however, learning depends on the possibility to learn through experience and participation in crea­tive, dialogic and open-minded communities of learning practices. As is the case with learning to speak or to play music by heart.

Kreativitet, musikalitet & læring

*Kreativitetsudvikling som pædagogisk intention, belyst fra et sociokulturelt forståelsesperspektiv*

# Forord

Dette speciale om *kreativitet, musikalitet & læring* er skrevet som afslutningen på kandidatuddannelsen i ’læring og forandringsprocesser’ på Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Den dybtfølte undren, der har dannet klang–bund for specialets grundspørgsmål, trækker dog også tråde til min baggrund som rytmisk musiker og et mangeårigt virke som musikpædagog: Hvordan kan vi tro, at bestemte fag i sig selv udvikler kreativitet, uden blik for undervis­ning­ens kvalitet? Hvorfor antager vi, at musikundervisning gør os musikalske, hvis bare der er nok af den? Tror vi virkelig, at kreativitet kan læres, på samme må­de som at lære at binde snørebånd eller læse noder? Specialets formål er på det grundlag, at udfordre den herskende grundantagelse, at kreativitet kan læres som en færdighed gennem teknikker, koncepter og en kvantitativ tilgang til be­stemte fags ’virkning’.

Specialet udfolder forskellige kreativitetsparadigmer relateret til læringsteori, konsulterer musikalitetsbegrebet som en metaforisk komparation, og under­søger på det grundlag, hvad bagvedliggende kreativitetsforståelser betyder for udvikling af kreativitet i institutionaliserede læringsrammer.

At skrive dette har været en undersøgende og åben proces. Undersøgende i den forstand, at arbejdet udsprang af en oprigtig undren og tvivl. Åben i den for­stand, at det ikke før konklusionen blev skrevet færdig, lå fast, hvor det hele vil­le ende. Dette speciale er afsluttet og det sidste punktum er sat, men udforsk­ningen af sammenhænge mellem kreativitet, musikalitet og læring, er for­håbent­lig langt fra slut.

Jeg vil gerne rette en varm tak til min vejleder Margit. Tak for åbent, tålmodigt og nysgerrigt at lytte og prøve at *forstå*, hvad jeg prøvede at forstå - og for tillids­fuldt at lade mig afprøve mange forskellige veje derhen. Tak for spændende og inspirerende dialoger om kreativitet, musikalitet, læring og så meget mere.

Firgårde, Midtjylland den 12. september 2012.

# Indholdsfortegnelse

Resume 3

Forord 5

Indholdsfortegnelse 6

1. Del - indledning

Kapitel 1 Indledning 9

Problemfelt 9

Globalisering og kreativitet som menneskelig ressource 9

Institutionalisering af kreativitet - men hvilken form? 10

Kreativitetsforståelser og læring 12

Afgrænsning 14

Problemformulering 15

Arbejdsspørgsmål 15

Kapitel 2 metode 16

Fremgangsmåde 16

Begrebsafklaring 18

Kreativitet 19

Innovation 19

Entreprenørskab 20

Læring 20

Uddannelse 21

Didaktik 21

Videnskabsfilosofisk metode 21

Fænomenologien som erkendelsesfilosofisk ståsted 22

Væren-i-verden 22

Hermeneutikken som videnskabsteoretisk tilgang 24

2. Del - teori

Kapitel 3 Kreativitet 26

Individfokuserede kreativitetsforståelser 28

Kreativitet i et naturvidenskabeligt perspektiv 29

Kreativitet som kognitive processer 30

Æstetisk kreativitetsforståelse - den praktisk-musiske tilgang 31

Sociokulturelle kreativitetsforståelser 33

Domæne, individ og felt 33

Social kreativitet 35

Deweys kreativitetsbegreb 35

Kreativitet med stort eller lille K 36

Kapitel 4 Læring 39

Individfokuserede læringsforståelser 40

Behaviorisme 40

Kognitiv læringsforståelse: læring som udvikling af mentale skemaer 41

Sociokulturelle læringsperspektiver 42

John Dewey - erfaringsbaseret læring og social handling 44

Problembaseret læring og ægte erfaringsdannelse 44

Læring som social handling 46

Etienne Wenger - en social teori om læring gennem deltagelse i praksis 47

Praksisfællesskaber 48

Identitet og institutionaliseret læring 50

Kapitel 5 Didaktik 52

Traditionel didaktik 52

Den didaktiske relationsmodel 53

Erfaringsbaseret og social læring i et didaktisk perspektiv 56

3. Del - forståelse

Kapitel 6 Musikalitet 58

Musikalitet og kreativitet – en metaforisk komparation 58

Musikfagets legitimeringsproblematikker 59

Musikalitetsforståelser og musiksyn 61

Musik som fænomen 62

Musikalitetsteorier 63

Musikalitet som sociokulturelt fænomen 64

Kommunikativ musikalitet 64

Musikalitet kultiveret gennem handlingsfællesskaber 65

Musikalitet som dialogisk kompetence 66

Empiriske fortællinger fra levende musikkulturer 67

En empirisk fortælling fra en Cubansk Santeria ceremoni 67

En empirisk fortælling fra Fjerritslev Musikskoles forårskoncert 69

Læring som internaliseret kultur 70

Kapitel 7 - i dialog med kreativitetsforståelser 73

Kreativitet, set fra forskellige forståelsesparadigmer 74

Individuelle perspektiver 74

Kreativitetsudvikling som pædagogisk strategi 75

Sociokulturelle kreativitetsforståelser 75

Indkredsning af en kreativitetsforståelse 77

Kreativitet som dialogisk forholdemåde 78

Hvordan lærer man at blive kreativ? 79

Kreativitet og kontekstforståelser 79

Kreativitet i praksisfællesskaber 80

Pædagogiske strategier i et didaktisk forståelsesperspektiv 81

Undervisning som pædagogisk intention 82

Legitimeringsparadigmer og kreativitet 83

Legitimeringsparadigmer som argument og forståelsesramme 83

Transfer 84

Transfer af kreativitet fra uddannelseskontekst til praksis 84

Transfer og læringens kvalitet 86

Kapitel 8 Konklusion og perspektivering 88

Konklusion 88

Strategier for kreativitetsudvikling 88

En dialogisk kreativitetsforståelse 89

Kreativitetsudvikling som pædagogisk intention 89

Perspektivering 90

Humanisme eller teknokratisk tænkning 91

Hvorhen? 92

Epilog 93

Referencer 94

Litteratur 94

Artikler 96

Websteder 96

1. del - Indledning

# Kapitel 1 Indledning

## Problemfelt

### Globalisering og kreativitet som menneskelig ressource

Globalisering dukker op som et uomgængelig begreb i tidens debatter indenfor en bred vifte af faglige temaer, lige fra økonomi, politik, vækst og konkurrence til bæredygtighed, klimaudfordringer og uddannelsesforskning. At forbindelser på tværs af landegrænser er blevet stadigt tættere både kulturelt, politisk og øko­nomisk, spiller en stigende rolle, hvad angår såvel samfundsmæssige mulig­heder som udfordringer, særligt i forhold til global konkurrenceevne og vækst.

For at imødegå disse nye grundvilkår lancerede det rådgivende organ Globali­seringsrådet i 2006 en samlet strategi for ”fremtidssikring” af Danmark. Rap­porten hedder ”Fremgang, fornyelse og tryghed” (Globaliseringsrådet 2006). Heri fremgår bl.a., hvorledes omfattende reformer på uddannelses­om­rådet skal skabe ’uddannelser i verdensklasse’ der, foruden faglig dygtig­gørel­se, skal *frem­me kreativitet og selvstændighed* og bidrage til det overordnede mål at *hele sam­fundet skal gennemsyres af nytænkning og virkelyst* (Globaliseringsrådet 2006: 5).

En ny vægtning af kreativitet og innovationsevne som en menneskelig ressour­ce og som løsningen på fremtidige økonomiske og globaliserings­re­laterede udfor­dringer har på den måde forandret uddannelsesdiskursen og bidraget til en ø­get politisk opmærksomhed på mulighederne for at fremme skaberevne i kom­mer­cielt øjemed. Kreativitet og innovationskompetence er blevet et positivt og tilstræbelsesværdigt fænomen i en vækstfokuseret og konkur­rence­præget samtid.

I foråret 2011 offentliggjorde Nordisk Ministerråd⁠[[1]](#footnote-1) således en omfattende under­søgelse af *kreativitet, innovation og entreprenørskab i uddannelsessystemerne i Nor­den* (Nordisk Ministerråd (*c*) 2011) med afsæt i følgende tese:

 ”Kreativitet, innovation og entreprenørskab er det vigtigste grundlag for, at Norden kan bevare sin konkurrenceevne i de kommende år.” (Nordisk Ministerråd (c) 2011: 3)

### Institutionalisering af kreativitet - men hvilken form?

Dette fokus på nye kernekompetencer har, udover at sætte innovation på dags­ordenen i såvel børnehaven og folkeskolen som videregående uddannelser, affødt en voksende interesse for udvikling af undervisningsmæssige- og pæda­gogiske strategier. Disse skal ikke alene fremme kreativitet og innovations­kompetence, men også udvikle evnen til at handle ud fra denne og skabe hånd­gribelige resultater i form af entreprenørskab.

“Regeringens vision er således at elever og studerende skal have introduktion til en entrepreneuriel tankegang, udvikle viden om entrepreneurskab og handle entrepreneurielt.” (Nordisk Ministerråd (a) 2011: 50)

Entreprenørskab fremstår altså som det overordnede strategiske mål for de samlede uddannelsespolitiske tiltag, og der synes at være konsensus om at selve grundlaget for innovationskompetence og dermed entreprenørskab, er evnen til nytænkning - *kreativitet*:

“Det er nødvendigt at satse bredt på utvikling av kreativitet som entreprenøriell kjernekraft i grunnopplæringen.” (Nordisk Ministerråd (*b*) 2011: 17)

At fremme kreativitet som ’kernekraft’ er således fundamentalt i bestræbelserne på at udvikle nytænkende og entrepreneurielt mindede borgere i et samfund, hvor økonomiske markedskræfter i stigende grad sætter den uddannelses­politiske dagsorden. På det grundlag er udvikling af kreativitetsfremmende undervisningsstrategier blevet et centralt og relevant spørgsmål i uddannelses­debatten. Konkurrenceevnen er, som det fremgår af tidligere citat, det over­ordnede mål for kreativitetsudvikling. Andre uddannelsesdiskurser indtager et mere holistisk og humanistisk perspektiv på læring og uddannelse der, frem for vækst og økonomi, sætter det hele menneske i centrum for kreativitetsudvikling - eller kreativitet i centrum for dannelse af det hele menneske[[2]](#footnote-2).⁠ Dette diskuteres senere.

Hvad end der er det erklærede dannelses- eller uddannelsesmæssige formål, er der enighed om, at vi skal fremme og styrke kreativitet i vores uddannelses­system. Men der er flere perspektiver på, hvad der ’skal til’, når udvikling af kreativitet og innovationskompetence er på dagsordenen i uddannelses­sammen­hænge. Man kan lidt groft dele dem op i to dominerende kategorier. På den ene side en tilgang, baseret på konceptualiserede kognitionsteknikker og træning som den kreativitetsfremmende læringsramme. På den anden - den ’praktisk-musiske’ - er udgangspunktet den tilsyneladende indlysende sammen­hæng imellem æstetiske læreprocesser og udvikling af kreativitet.

Den ”kognitive” tilgang til kreativitetsudvikling tager udgangspunkt i mental træning i form af teknikker til udvikling af nye og passende idéer.[[3]](#footnote-3) Indenfor denne strategi er der igennem de seneste årtier udviklet en mangfoldighed af metoder og teknikker, ofte business-relaterede, som udvikler fx divergent, horisontal, associativ og metaforisk tænkning (Starko, A. J. 2005: 177-255).

I bestræbelserne på at fremme kreativitet og innovation, er der indenfor denne retning produceret relativt store mængder af kreativitets- og innovations­fremmende undervisningsmaterialer - pædagogikker og koncepter - der skal hjælpe undervisere med planlægning og facilitering af disse komplekse lære­processer (se fx Darsø (2011), Hansen, S. & Byrge, C. (2010), Herlau & Tetzschner (2006), Tanggaard (2008)).

I den ”praktisk-musiske” tilgang er udgangspunktet en formodet sammenhæng imellem de praktisk-musiske fags mulighed for rammesætning af æstetiske lære­processer og udvikling af kreativitet. Det synes her at være en grund­antagelse at styrkelse af de såkaldt kreative fag i skolen (musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd og idræt), kan bidrage til øget kreativitet og dermed inno­vation og entreprenørskab. Denne tænkning fremgår tydeligt, når Nordisk Ministerråds forskere fx anbefaler en *satsning på de praktisk estetiske fagene […]. De utvikler i seg selv kreativitet, innovasjon og entreprenørskap.* (Nordisk Ministerråd 2011 (b): 16). Kreativitet menes således at kunne udvikles, gennem særlige faglige påvirkninger.

### Kreativitetsforståelser og læring

Men er dette undervisningsprojekt overhovedet realisabelt? Kan kreativitet læres gennem teknikker og undervisningskoncepter? Kan kreativitet læres på samme måde, som man kan lære at binde snørebånd, regne eller læse noder, gennem fx træning af kognitive teknikker? Eller kan et øget timetal i praktisk-musiske fag tænkes at fremme kreativitet *i sig selv*, som Nordisk Ministerråd satser på?

For at kunne svare på sådanne spørgsmål, er det nødvendigt at indkredse, hvad der mere præcist menes, når vi taler om at fremelske kreativitet i folkeskolen – eller endda helt fra børnehavealderen. Hvad er det for specifikke *kompetencer* vi efterspørger? Eller er det snarere *færdigheder*? Man kunne også vende spørgs­målet om - se på praksis - og spørge mere nuanceret: hvilken *form* for kreativitet tænkes at kunne udvikles gennem tilegnelse af kognitive teknikker og metoder? Hvilken *form* for kreativitet tænkes at kunne udvikles gennem musisk-æstetisk praksis? Det er min tese, at kreativitet er mere end færdigheder og viden, på samme måde som musikalitet er langt mere end teknik og øvelse. Men det er tydeligt, at kreativitetsbegrebet anvendes og forstås bredt og mangfoldigt, alt efter hvilket forståelsesperspektiv det anskues fra. Det bliver nødvendigt med en definition.

Der rejser sig således nogle hovedspørgsmål, når kreativitetsudvikling kommer på dagsordenen som pædagogisk intention. Dels hvad kreativiteten skal ’kunne’, det vil sige de overordnede *læringsmål*, dels hvordan disse tænkes at kunne opfyldes, altså hvordan vi tænker at kreativitet rent faktisk *læres*.

Skal vi uddanne individer til at kunne løse enkeltstående, tilstillede problema­tikker og udvikle og videreudvikle eksempelvis nye idéer og produkter, gennem kreative teknikker? Eller kunne det også handle om udvikling af kreativitet, der som en *forholdemåde* kan overføres til andre aspekter af livet end de specfikt økonomisk relaterede mål, innovation og entreprenørskab?

Uddannelsesforskning har traditionelt set som udgangspunkt fokuseret på *indi­viduel* læring. Det pædagogiske spørgsmål var og er, hvordan vi bedst muligt lærer nogen noget. Dette er igennem årtier blevet betegnet *indlæring*. Men med en konstruktivistisk funderede læringsforståelse, vinder begrebet *læring* i stigende grad indpas. Modsat indlæringsbegrebet, der anskuer viden og færdig­heder som noget der udefra skal ’installeres’ i individet, er læring i et kon­struk­tivistisk forståelsesperspektiv, noget individet selv konstruerer, gen­nem aktiv deltagelse i praksis.

Nye strømninger indenfor læringsforskning peger på, at læring og kreativitets­udvikling ikke alene handler om *individuelle* tilegnelsesprocesser. Socio­kul­tu­relle læringsteorier pointerer, at vi ikke alene selv konstruerer vores læring, men at også *kontekst* og *samspil* har stor betydning. Læring er *langt mere end det, der foregår i elevens hoved, det har med omverden at gøre i vid forstand* (Dysthe 2003: 39).

En hovedpointe i det sociokulturelle perspektiv er, at læring er *situeret* og tæt forbundet med de handlingsfællesskaber og den kultur, vi indgår i. Man lærer med andre ord ikke altid det, man tror, man lærer eller det, undervisningen sigter mod men i langt højere grad *konteksten*, hvori læringen finder sted. (Wenger 2004) Det betyder i praksis at forskellige læringsmiljøer kan danne ramme om udvikling af forskellige *kreativitetsdiskurser*, det vil sige *normer* for hvad der kan anerkendes som kreativt i en given kontekst. Nyere kreativitets­forskning peger netop på, at *sociokulturelt baserede positioner og relationer har betydning i forhold til hvilke kreative processer, der finder sted og hvad der anerkendes som af værdi* i specifikke skolekulturer (Saltofte 2012: 263).

Det betyder samlet set, at individet ikke kan forstås som en statisk størrelse, der kan trænes og formes efter behov og gennem målrettet ’kreativitetsfremmende’ undervisning, men at vi i højere grad må betragte individet i sammenhæng med kontekst og kultur - i en gensidig dynamisk proces. Læring foregår med andre ord i *handlingsfællesskaber,* der kan påvirkes, men ikke styres. (Dysthe 2003: 53)

### Afgrænsning

På baggrund af den uddannelsespolitiske tese at kreativitet danner grundlaget for innovation og entreprenørskab, som en form for ’kernekraft’, fokuseres der i specialet specifikt på pædagogiske strategier for kreativitetsudvikling og de grund­læggende kreativitetsforståelser bag. Kreativitetsdebatten i uddannelses­sammenhænge kan ikke begrænses til et spørgsmål om kreativitetsudvikling eller ej, men må mere nuanceret rejse spørgsmålet: hvilken *form* for kreativitet er det vi ønsker at fremme og hvorledes, om overhovedet, er dette realisabelt indenfor en pædagogisk praksis?

Det er på det grundlag ikke intentionen i dette speciale at forfølge uddannelses­debattens dikotomier mellem kognitive og æstetiske kreativitetsforståelser, eller mellem individuelle og sociokulturelle læreprocesser, hvor det ene nødvendig­vis udelukker det andet i et *enten eller*. Jeg ønsker derimod at belyse kreativitets­forståelser bredt, ud fra et læringsteoretisk perspektiv, med henblik på at under­søge og forstå *betydningen* af de bagvedliggende kreativitetssyn i forhold til udvikling af kreativitet.

Dette leder til følgende afgrænsning og problemformulering:

## Problemformulering

#### "Hvilken betydning har den grundlæggende kreativitetsforståelse for udvikling af kreativitet i institutionaliserede læringsrammer?"

### Arbejdsspørgsmål

* Hvad er kreativitet, set fra forskellige forståelsesparadigmer?
* Hvordan lærer man at blive kreativ?

# Kapitel 2 metode

Dette kapitel er specialets metodeafsnit og indeholder som det første en gennem­gang af specialets *fremgangsmåde* og opbygning kapitel for kapitel. Derpå følger en kort *begrebsafklaring* af nogle af problemfeltets nøglebegreber, efterfulgt af afsnittene *erkendelsesfilosofisk grundlag* og *hermeneutikken som viden­skabs­­teoretisk tilgang,* der forankrer specialet i et erkendelsesfilosofiske perspektiv med rødder i det humanistiske forskningsparadigme og en fænomenologisk forståelsesramme.

## Fremgangsmåde

Med afsæt i problemformuleringen vil jeg i specialets efterfølgende kapitler indkredse et konkluderende svar, gennem teorifremlæggelse, diskussion og besvarelse af mine arbejdsspørgsmål. Specialet er inddelt i 3 overordnede dele med i alt 8 kapitler:

**1. del: Indledning**

Kapitel 1: Indledning. Problemfelt og problemformulering + arbejdsspørgsmål

Kapitel 2: Metode. Fremgangsmåde, begrebsafklaring, erkendelsesfilosofi og videnskabsteori.

**2. del: Teori**

Kapitel 3: Læringsteori.

Kapitel 4: Kreativitet.

Kapitel 5: Didaktik.

**3. del: Forståelse**

Kapitel 6: Musikalitet. En metaforisk komparation til kreativitetsbegrebet.

Kapitel 7: I dialog med kreativitetsforståelser. Diskussion/forståelse af specialets implicerede teorier.

Kapitel 8: Konklusion og perspektivering.

Specialets første del - som vi allerede er et stykke inde i - indeholdt i *første kapitel* en introduktion til min egen baggrund for at skrive dette speciale, samt specialets problemfelt. Igennem en afgrænsning af problemfeltet indkredsedes desuden specialets problemformulering samt nogle relevante arbejdsspørgsmål. I *andet kapitel* - efter denne læsevejledning og introduktion til specialets enkelte kapitler - præciseres nogle af problemfeltets nøglebegreber *kreativitet, innovation* og *entreprenørskab,* samt *læring, undervisning* og *didaktik* gennem en kort begrebs­afklaring. Dernæst udfoldes specialets erkendelsesfilosofiske tilgang, *fænomeno­logien* som forståelsesramme, efterfulgt af *hermeneutikken* som undersøgelses­metode.

Anden del, med kapitel 3 + 4 + 5, er specialets teoritunge del. Her gennemgås først i *kapitel 3* teori om *kreativitet*, fra individfokuserede til sociokulturelle til­gange. Dette, dels for at skabe en forståelse af feltets bredde, dels for at ind­kredse en teoretisk forståelsesramme at arbejde ud fra. Derpå præsenteres i *kapitel 4* et bredt udsnit af *læringsteori* - både af individuelle og sociokulturelle perspektiver. Igen er formålet at skabe overblik, samt at indkredse en teoretisk forståelsesramme. Jeg har - på baggrund af specialets erkendelsesfilosofiske ståsted - valgt at lægge størst vægt på de sociokulturelle aspekter, som repræ­sen­­teres ved John Deweys pragmatiske teori om *læring som erfarings­dannelse* og ved Etienne Wengers sociale teori om *læring i praksisfællesskaber*. Sidst i 2. del - og lidt kortere - præsenteres i *kapitel 5* nogle *didaktiske principper* gennem Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, samt et didaktisk perspek­tiv på John Deweys problembaserede undervisningsform. Ud over teorifremstilling inde­holder kapitlerne *også* en fortolkende og sammenlignende tilgang til materialet. Det vil sige, at teoriafsnittene på sin vis foregriber tredje dels diskussion og forståelse af teorier.

Specialets tredje og sidste del er en diskussion eller måske snarere en *dialog*, der leder mod en konkluderende besvarelse af specialets hovedspørgsmål. Først præ­sen­teres i *kapitel* 6 en metaforisk komparation til kreativitetsbegrebet med afsæt i begreberne *musik og musikalitet*. Kapitlet præsenterer overordnet forskellige musikalitetsforståelser samt to ’empiriske fortællinger’ fra henholdsvis Cuba og Danmark. Dette er med henblik på at udlægge og forstå musikalitet og musikalitetsudvikling fra et læringsmæssigt perspektiv, der kan relateres til udvikling af kreativitet. I *kapitel 7* går jeg i dialog med de forskellige præsenterede kreativitetsteorier og *strategier* for kreativitetsudvikling, for at søge at afdække og forstå deres bagvedliggende læringsforståelser og disses didak­tis­ke konsekvenser. Sidste kapitel i tredje del - *kapitel 8 -* er specialets konklu­sion og besvarelse af problemformulering og arbejdsspørgsmål. Der perspekti­veres sidst i kapitlet til etiske perspektiver på den uddannelsesmæssige udfordring.

## Begrebsafklaring

Problemfeltet indeholder nogle nøglebegreber, som er centrale for besvarelsen af både problemformulering og undersøgelsesspørgsmål, og som dermed danner grundstenene i specialets opbygning. Jeg vil indledningsvis definere disse begreber kort, inden de senere udfoldes yderligere i mere detaljerede teoriafsnit.

Det drejer sig på sin vis om to kategorier af begreber. På den ene side de begreber som knytter sig direkte til den føromtalte uddannelsespolitiske diskurs: *kreativitet, innovation* og *entreprenørskab* som samfundsmæssig ressource. På den anden side begreber relateret til en uddannelsesmæssig kontekst: *læring, undervisning* og *didaktik,* der knytter sig specifikt til kreativitetsudvikling som pædagogisk intention.

I et samfundspolitisk perspektiv kan begreber som kreativitet, innovation og entreprenørskab forstås produktorienteret indenfor et økonomisk og business-relateret domæne, hvorimod de får en anden betydning placeret indenfor en pædagogisk kontekst, hvor de bliver mere processuelle. Eftersom dette projekt bevæger sig indenfor en pædagogisk og læringsrelateret ramme, vil jeg skelne imellem og definere disse begreber med afsæt i Nordisk Ministerråds under­søgelse *Kreativitet, innovation og entreprenørskab i de nordiske uddannelsessystemer- Fra politiske hensigtserklæringer til praktisk handling* (Nordisk Ministerråd (*c*) 2011). Denne undersøgelse har netop fokus på det pædagogiske felt - altså de undervisningsmæssige muligheder for tilrettelæggelse af kreativitets- og inno­vations­fremmende læringsrammer. Den tager desuden afsæt i en grund­forståelse af kreativitet som ’kernekraften’ for innovation og innovation som grundlaget for entreprenørskab, hvilket er relevant i forhold til mine øvrige begrebs-forståelser. Jeg har valgt kort at definere alle tre begreber her, da de hænger uløseligt sammen indenfor det uddannelsesmæssige indsatsområde, omend entreprenørskab indenfor dette speciales rammer blot berøres perifert.

### Kreativitet

*Kreativitet* er et bredt samlebegreb for den menneskelige evne til - individuelt eller kollektivt - at nytænke, forandre og idégenerere. Jeg vil som sagt tilslutte mig forskere fra Nordisk Ministerråds definition, der pointerer at:

“Kreativitet er en kombination af kognitive processer og personlige egenskaber, der defi­nerer evnen til at tænke ud af boksen og få nye ideer” (Nordisk Minister­råd (c) 2011: 6).

Det er dog væsentligt at påpege at kreativitet ikke hermed skal forstås som en sjælden egenskab, forundt den særligt talentfulde ener, men altid finder sted i samspil med omverden. Kreativitet er på den måde også en *social proces.*

Senere belyses og inddrages sociokulturelle og lærings­mæssige perspektiver, der påpeger at kreativitet desuden er situeret og kontekstuel - en social proces, der tillæres gennem deltagelse i handlingsfællesskaber (Dysthe 2003: 53).

### Innovation

*Innovation* er et begreb der oprindeligt stammer fra teori om økonomisk vækst og defineres som en *nyskabelse, der tilvejebringer økonomisk værdi* (Darsø 2011: 26). Begrebet *nyskabelse* peger således på et kreativt element, mens *værdi* henviser til en forbedring af noget.

Hvor kreativitet kan forstås som evne og/eller processer til at nytænke og idé­generere, er innovation de processer, som omsætter nytænkning til produkter eller handlinger. Det er en pointe at innovation skal være anerkendt og accep­teret af omverden/brugere. Det er med andre ord nødvendigt at idéen skal *være gennemført i praksis og være taget i brug, for at det kan kaldes innovation* (Darsø 2011: 25).

Jeg vil - igen - støtte mig til Nordisk Ministerråds definition: Innovation er en social proces, hvor risici og muligheder identificeres og kreativiteten bruges til at udvikle nye løsninger eller produkter (Nordisk Ministerråd (c) 2011: 6).

### Entreprenørskab

*Entreprenørskab* er en metafor hentet i byggebranchen og bruges om det at plan­lægge og iværksætte ny virksomhed, baseret på innovation. En entreprenør kan således karakteriseres ved *at sætte noget i gang ved hjælp af nytænkning og økonomi* (Darsø 2011: 26). Dette ’noget’ må vel at mærke være noget nyt, baseret på en ny idé eller fx en ny måde at agere på markedet på. På den måde er innovation entreprenørens metode til nyskabelse.

Nordisk Ministerråd pointerer at: Entreprenørskab finder sted, når der bliver handlet på mulighederne i de gode ideer og innovationen bliver omsat til værdi for andre (Nordisk Ministerråd (c) 2011: 6).

Kreativitetsudvikling som pædagogisk intention er, som før nævnt, processuel og tæt relateret til nøglebegreberne *læring, undervisning* og *didaktik*, som jeg kort vil definere her. Jeg skal senere gå i dybden med disse begreber, relateret til krea­tivi­tetsudvikling.

### Læring

Læring kan i første omgang forstås med Knus Illeris’ meget brede definition:

“Læring er enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitets­ændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris 2006: 15).

Inden for læringsteoriens brede vifte af forståelser er den væsentligste retning for dette speciale det socialkonstruktivistiske perspektiv, der præciser, at læring er ændringer i refleksions- og handlekompetencer på baggrund af selv­organiseret forarbejdning af ydre stimuli og indre impulser. (Jank, W. & Meyer, H. 2006: 50)

### Uddannelse

Læringsbegrebet hænger indenfor det pædagogiske felt tæt sammen med *undervisning,* der kort kan defineres som en vekselvirkning eller interaktion mellem nogen: *en intentionel aktivitet, hvis hensigt er at ændre personer i en sådan retning, at de bliver mere oplyste, vidende, eller dygtige – at de lærer* (Rasmussen 2004: 286). Det er en pointe, at undervisning er *intentionelt* forandrende og at læring - også i undervisningssammenhænge - er *situeret*. Det betyder, at man ikke nød­vendigvis lærer det, man tror, man lærer, eller det i undervisningen til­sigtede men *at man hovedsagligt og i al væsentlighed lærer konteksten, hvori den såkaldte læring finder sted* (Holmgren 2010: 140).

### Didaktik

*Didaktik* er en betegnelse for teori *om* undervisning og teori *som anvisning for* undervisning. Jeg anvender Hilde Hiim og Else Hippes definition, der med fokus på at didaktik både er praksis og teori fastslår, at didaktik er *praktisk-teoretisk planlægning, gennemførelse, vurdering og kritisk analyse af undervisning og læring*. (Hiim, H. Og Hippe, E. 1997: 14).

## Videnskabsfilosofisk metode

Min tilgang til dette speciale er funderet i den humanvidenskabelige tradition, som først og fremmest er kendetegnet ved en fortolkende tilgang til en menne­ske­ligt formet virkelighed. (Thisted, J. 2010: 48). Mit videnskabsteoretiske perspektiv er dermed forankret i hermeneutikken, som netop søger at forstå og fortolke menneskelige handlinger, ytringer og intentioner. Der skelnes i dette afsnit mellem et erkendelsesfilosofisk ståsted, *fænomenologien*, og den viden­skabs­teoretiske metode *hermeneutikken*, som specialet tager afsæt i. Disse bliver hinandens forudsætninger i en fortolkende tilgang til fænomenerne kreativitet og læring, og i besvarelsen af specialets hovedspørgsmål.

### Fænomenologien som erkendelsesfilosofisk ståsted

For at sætte mine egne forforståelser og forståelseshorisonter i spil, vil jeg kort skitsere det erkendelsesfilosofiske grundlag, der danner udgangspunktet for dette speciales undren, spørgsmål og svar. Det har afgørende betydning for den *måde*, jeg vælger at udforske og fortolke verden på og dermed også for, hvilken teori der præsenteres i specialet. Det erkendelsesfilosofiske ståsted er, med andre ord, centralt i forhold det perspektiv, jeg beskriver og forstår mit gen­stands­felt ud fra. (Højbjerg 2004: 339).

Fænomenologien er en filosofisk retning, der snarere end en egentlig forskningsmetode, er et retningsgivende *perspektiv* for tænkning, forståelse og forsk­nings­processer. I korte træk er fænomenologien optaget af de oplevelses­mæssige sider ved tingene, altså fænomenerne sådan som de fremtræder i den menneskelige erfaring - i en livssammenhæng. (Jacobsen, Tanggaard & Brink­mann 2010: 191). Det er altså tanken, at al menneskelig handlen tager afsæt i en erfaret livsverden. Dette er relevant i forhold til, hvordan jeg, som forfatter, læser og tolker specialets teoretiske tekster - og det er relevant i forhold til at forstå kreativitet og læring fra et sociokulturelt perspektiv, som jeg senere vil anlægge. Fænomenologien kan således forstås som en form for klangbund, den øvrige teori kan referere tilbage til.

### Væren-i-verden

Den franske filosof Maurice Merleau-Ponty satte den levende og sansende krop i centrum for erkendelse. Det vil sige, at vi i udgangspunktet er kropsligt hand­lende væsener, der først som noget sekundært får evnen til refleksiv tænk­ning. Kroppen er med andre ord bærer af erfaringer. Det er desuden centralt, at men­ne­sket erfarer som en del af en social og kulturel verden. Ikke som et subjekt i en objektiv verden men i et dialektisk forhold, hvor subjekt og objekt ikke kan adskilles. Fænomenologien søger således at overskrive dualismen *subjekt - objekt* gennem et begreb om *eksistens* eller *væren.* Dette står i opposition til lineære og positivistiske menneskeforståelser, der af fænomenologer kritiseres for at fokusere på menneskets *evner* frem for menneskets *måde at være på.* Denne *væren*, som i sagens natur er vævet sammen med *omverden*, betegnes i eksistens-fænomenologien som en *væren-i-verden.* (Thøgersen 2004: 131 f.).

Den menneskelige gensidige forbundethed med verden - forankret i en kropslig erkendelse - er en fænomenologisk hovedpointe, der har betydning i forhold til hvordan vi senere i specialet skal forstå både læring og kreativitet i et socio­kulturelt perspektiv:

*“Menneskets væremåde er knyttet til den verden, som det lever i. […] Før mennesket overhovedet forholder sig spørgende og erkendende til verden, er vi allerede involveret i verden. […] I denne dagligdags involverethed er tingene ikke adskilt fra os som subjekter og objekter, og vi er ikke adskilte fra dem som subjekter.”* (Thøgersen 2010: 132).

Det er denne pointe der ligger til grund for begrebet *væren-i-verden.* Og det er denne erkendelsesfilosofi, der ligger til grund for en læringsforståelse forankret i læring som deltagelse i handlingsfællesskaber, som jeg vender tilbage til. Det grundlæggende erkendelsesfilosofiske ståsted i dette speciale er altså forankret i - og farvet af - en (for)forståelse af mennesket som et handlende og kropsligt erfarende væsen. Engageret i - , åbent for- og sammenvævet med omverden. Denne åbenhed kan beskrives som et udtryk for, at:

”*vi ikke lukker os om os selv, men vi finder os selv i en* situation *og ikke i en* position *i det objektive rum.”* (Thøgersen 2004: 134)

Det er netop i disse *situationer,* at læring finder sted. Mennesket *konstruerer* så at sige sin egen forståelse af verden gennem erfaring, gennem engageret handlen. Dette *konstruktivistiske perspektiv* peger på, at vi selv aktivt konstruerer vores for­ståelse på baggrund af tidligere erfaring og påvirkninger, og at hvert menneske der­med møder og tolker verden på sine helt egne, unikke vilkår.

Da dette speciale er overvejende teoretisk med enkelte empiriske fortællinger, er det erkendelsesfilosofiske perspektiv ikke lig den videnskabsteoretiske metode - omend de supplerer hinanden. Specialet tager afsæt i teoretisk litteratur om fænomenerne kreativitet og læring (m.v.), hvorfor det viden­skabe­lige arbejde snarere end forståelse af erfarede fænomener, omhandler fortolk­ning af tekster. Dette leder os tilbage til hermeneutikken, der - inspireret af fænomenologien - vægtlægger den fortolkendes erfaringer, livsverden og for­forståelser som grundlæggende for det videnskabelige fortolkningsarbejde af tekster og andre virkeligheder.

### Hermeneutikken som videnskabsteoretisk tilgang

I tråd med det fænomenologiske erkendelsesgrundlag er den moderne hermeneutik optaget af at finde *mening* i en verden uden endegyldige sandheder. Hermeneutik betyder i al sin enkelhed ”fortolkning” - og er en fortolkningstradition med rødder i det antikke Grækenland, oprindeligt med afsæt i fortolkning som en metode til at finde den *sande* mening i en tekst. Hermeneutikken har været i udvikling og er gennem tiden gået i flere retninger fra den *traditionelle hermeneutik*, over den stringent systematiserede *metodiske hermeneutik,* til den *kritiske hermeneutik* og *filosofisk hermeneutik* med afsæt i fænomenologien. (Højberg 2004).

Filosoffen Hans-Georg Gadamer (1900-2001) bygger med sin filosofiske herme­neutik videre på begrebet *væren-i-verden,* og argumenterer for at forstå hermeneutikken som en teori om det, vi som mennesker *er*, frem for en teknik eller metode til opnåelse af sand viden. (Højberg 2004: 320). Gadamer introdu­cerer og betoner den altid tilstedeværende *forforståelses* produktive betydning for viden og erkendelse af verden og mener hermed, at det er en illusion at fore­stille sig nogen form for fordomsfri forståelse - et kritikpunkt, der retter sig mod den metodiske hermeneutik såvel som mod positivismen.

Gadamer taler desuden om vores *forståelseshorisont* som afgørende for, hvordan vi handler, orienterer os og forstår verden. Det bliver afgørende at erkende denne individuelle forståelseshorisont i forsøget på at opnå *horisontsammen­smeltning*, som han kalder det forstående møde med genstanden (tekst, kultur, person m.v.)*.* Set i dette perspektiv har den gode hermeneutiske fortolkning altså fundet sted, når fortolkerens horisont nærmer sig tekstens/forfatterens horisont, og der er sket en *horisontsammensmeltning*. En central pointe i den hermeneutisk undersøgende tilgang er således det dialektiske forhold mellem det fortolkede og fortolkeren selv, mellem del og helhed. (Olsen, P. B. og Pedersen, K. 2003: 160).

Når jeg i det efterfølgende arbejder med litteratur og teori om fx læring, kreativitet og musikalitet er det for at søge at forstå den meningshorisont, den er skrevet ud fra. For at forstå meningen med disse tekster må jeg, med andre ord, søge at *finde frem til de spørgsmål, som teksten kan siges at være et svar på* (Thisted 2010: 59). Jeg er dermed mere optaget af de forskellige *teoriers* bagved­liggende meningshorisonter, som fx kreativitets- og læringssyn, end jeg er optaget af *forfatterens* personlige livsverden – vel vidende at de to ting ikke kan skilles ad.

Den hermeneutiske tilgang i dette speciale skal på den måde - snarere end en videnskabelig fremgangsmåde - forstås som en *synsvinkel*, hvorfra jeg anskuer feltets forskellige teoretiske standpunkter. Jeg anvender med andre ord en hermeneutisk forholdemåde i en søgen efter bagvedliggende mening, forståelser og forforståelser.

\*\*\*

Nogle konsekvenser af det ovenfor skitserede *konstruktivistisk- og fænomenologisk forankrede erkendelsesgrundlag* og den *hermeneutiske fortolkningsmetode* er, at de begge rummer et medansvar for omverden og dermed en opmærksomhed på de etiske aspekter i de valg, jeg foretager. De rummer også bevidstheden om, at det ikke er en endegyldig sandhed, jeg når frem til i udformningen af nær­værende speciale, men snarere er en fortolkning af virkeligheden; en subjektiv konstruktion. Det betyder, at også jeg fortolker feltet og fænomenerne ud fra min egen erfarede livsverden, bevidst om at jeg kunne have fortolket verden anderledes. (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann 2010: 191)

2. del - Teori

# Kapitel 3 Kreativitet

Dette afsnit beskæftiger sig med forskellige kreativitetstilgange med henblik på at forstå grundlæggende kreativitetsforståelsers betydning for kreativitets­udvikling. Afsnittets primære funktion er dermed at skabe et overordnet over­blik, gennem en præsentation af de mest gængse kreativitetsdiskurser - den *kognitive*-, den *æstetiske*- og den *sociokulturelle* tilgang - som baggrund for at kunne belyse disses betydning for udvikling af kreativitet som pædagogisk intention.

Kapitlet tager afsæt i den anerkendte amerikanske kreativitetsforsker Keith Sawyers bog *Explaining Creativity* (Sawyer 2006). Sawyer udfolder, baseret på Csikszentmihalyis forskning i kreativitet og flow⁠1, kreativitetsforskningens mange forskellige grundretninger og favner bredt historisk og teoretisk indenfor de individuelle kreativitetstilgange, og præsenterer en anerkendt sociokulturelt forankret kreativitetsforståelse. I afsnittet om den *æstetiske* kreativitetsforståelse anvendes teori fra Austring og Sørensen’s bog om æstetiske læreprocesser *Æstetik og læring* (Austring og Sørensen 2006).

Desuden inddrages pragmatismens fader, filosoffen og pædagogen John Dewey (1859-1952), hvis syn på kreativitet ligeledes har en social og kulturel forankring men som, i højere grad end Sawyer, fokuserer på *læringsaspekter*, hvilket jeg finder relevant i et pædagogisk funderet undersøgelsesperspektiv.

Interessen for kreativitet som menneskelig ressource knytter sig oprindeligt til et samfundsmæssigt behov for nytænkning og fornyelse særligt indenfor viden­skabsrelateret forskning, som kom i fokus allerede sidst i 1950’erne, da russerne med opsendelsen af Sputnik-satellitten slog USA i det intense, politiske rum­kapløb (Sawyer 2006: 45). I dag er interessen for kreativitet og innovation i lyset af globaliseringstendenser, klimaudfordringer og et hastigt skiftende arbejdsmarked bredere adresseret - mod såvel forskning som produktudvikling og social innovation - og fortsat en uddannelsespolitisk udfordring. Spørgsmålet om kreativitet er således ikke begrænset til at angå kunstnere eller den såkaldte ”kreative klasse”, men angår alle. Hvordan udvikles kreativitet som ”*kernekraft”* for innovation og entreprenørskab*,* som nordiske forskere betegner det(Nordisk ministerråd 2011 (b) : 117).Hvordan skaber vi kreative mennesker og et samfund gennemsyret af nytænkning og virkelyst?

Begrebet kreativitet er komplekst og lader sig vanskeligt definere, da det har forskellige betydninger indenfor forskellige praksis-regimer (Kupferberg 2006).

Overordnet set er kreativitetsforskning og dens resultater præget af antago­nis­tis­ke synspunkter, der skelner imellem - og definerer - kreativitet som hen­holds­­vis produkt eller proces, medfødt eller tillært, individuel eller social. Disse diko­tomier, som jeg vil udfolde i det følgende, synes at modvirke hinanden i en kamp om at definere en kreativitetsforståelse, ud fra hvilken det bliver muligt at tilrettelægge kreativitetsfremmende læringsrammer.

Jeg vil som sagt udfolde forskellige kreativitetssyn for at belyse, hvordan krea­tivitet kan forstås og udvikles indenfor en pædagogisk praksis med særligt fokus på, hvad de bagvedliggende kreativitetsforståelser har af betydning for denne udvik­ling. Jeg vil således gå i dybden med kreativitet relateret specifikt til læring & pædagogik og formålet med skoling af kreativitet, mens andre kreati­vitets­begreber, som fx kunstnerisk kreativitet, kun berøres perifert.

**Kreativitet i et uddannelsesperspektiv**

En undersøgelse af kreativitetsudvikling som pædagogisk intention må nød­vendig­vis tage afsæt i *formålet* med uddannelse. Det er selve uddannelses­tankens grundelement at skole bestemte former for tænkning og handle­muligheder. Dermed får tidens samfundsmæssige tendenser og behov for nye kernekompetencer konsekvenser for uddannelsessystemet. (Qvortrup 2001: 32).

Historisk set står vi midt i et paradigmeskifte indenfor uddannelsestænkning i takt med, at de samfundsmæssige behov forandres. Det 20. århundredes industrisamfund havde brug for hænder og specialiseret, vidensbaseret arbejdskraft. Uddannelsessystemet var derfor indrettet på at producere ’*rutine tænkere til rutine arbejde’* (McWilliam: 208).

Det globaliserede og hyperkomplekse samfund har derimod behov for ny­tænkning, omstillingsparathed, initiativrige og handlekraftige individer. Vi skal ikke længere blot være kvalificerede men *kompetente*. Den gode samfundsborger skal nu skoles til at være omstillingsparat, kreativ og *kvalificeret til at tilegne sig kvalifikationer* (Qvortrup 2001: 30). Dette, at sætte nye læringsmål på den ud­dan­nelses­mæssige dagsorden, fordrer nye tilgange til læring og undervisnings­praksis.

At dette paradigmeskifte er en af uddannelsesforskningens pt. største ud­for­dringer, afspejles i det omfangsrige felt af faglitteratur, undervisnings­materialer, koncepter og uddannelsestilbud indenfor udvikling af kreativitet og innova­tions­kompetence. Det er karakteristisk for dette produktive felt og dets løs­nings­forslag, at det tilsyneladende baserer sig på forskelligt rettede kreativitets- og læringsforståelser.

Men først en overordnet gennemgang af de mest dominerende kreativitets­diskurser indenfor pædagogisk praksis, den *kognitive* og den *æstetisk* tilgang, efterfulgt af to forskelligt rettede sociokulturelt forankrede perspektiver på kreativitet, præsenteret gennem henholdsvis Keith Sawyers kreativitets­tænkning og John Deweys pragmatisme.

## Individfokuserede kreativitetsforståelser

Begrebet kreativitet, som stammer fra det latinske *creare*, forbindes ofte med netop dette - at ’skabe’. Men kreativitet har - som det vil vise sig - mange facetter og forståelser.

Historisk set er kreativitet forbundet med kunst, kunstnere, opfindere og genier, hvorfor megen kreativitetsforskning gennem tiden - og til stadighed - har haft nogle udvalgte få, særligt talentfulde individer og deres exceptionelle produkter som forskningsobjekt. Forskningen har dog for længst lagt afstand til kreativi­tets­myter om fx den ensomme kunstner, der rammes af guddommelig inspiration. (Sawyer 2006: kap 2). Kreativitet betragtes dog stadig, af de fleste som en individuel evne.

### Kreativitet i et naturvidenskabeligt perspektiv

Indenfor naturvidenskabelig forskning har adfærdspsykologer siden 50’erne interesseret sig for kreativitet, forstået som særlige personlige karaktertræk, og søgt efter metoder at måle individuel kreativitet på samme måde som IQ tests kan måle visse former for intelligens. Denne tænkning tog sit afsæt i positi­visme og behavioristisk psykologi, hvor kreativitet - og andre menneskelige egenskaber - i et biologisk forklaringsperspektiv blev betragtet som medfødte fænomener.

Indenfor personlighedspsykologien blev der sat lighedstegn mellem *konvergent* tænkning - evnen til at kunne komme med et enkelt rigtigt svar på et givent spørgsmål - og intelligens, mens kreativitet blev knyttet til *divergent* tænkning - evnen til at finde mange forskellige løsnings- og svarmuligheder. Divergent tænkning betragtes stadig som en vigtig komponent i kreative kognitive struk­turer, men der er enighed om, at divergent tænkning ikke er lig med kreativitet men blot én af flere komponenter:

*“Divergent thinking is not the same thing as creativity. Creative achievement requires a complex combination of both divergent and convergent thinking, and creative people are good at switching back and forth at different points of the creative process.”* (Sawyer 2006: 45).

Denne første bølge af kreativitetsforskning, som Sawyer betegner den person­lighedspsykologiske forskning (Sawyer 2006: 54), interesserede sig i øvrigt for bl.a. særligt kreative menneskers barndomskår, motivations- og intelligens­niveau og grad af selvstændighed. Bølgen ebbede dog ud i sidst i 1970’erne med erkendelsen af, at kreativitet snarere var et spørgsmål om tænkning end om personlighed og medfødte anlæg. Personlighedspsykologer og kreativitets­forskere opgav efterhånden den ambitiøse søgen efter kendetegn på kreative personlighedstræk, tests der kunne spotte særligt talentfulde elever og undervis­nings­teknologier, der kunne forme kreativitet. (Ibid.: 55-57)

### Kreativitet som kognitive processer

Kognitive psykologer lagde i løbet af kreativitetsforskningens *anden bølge*, afstand til både behaviorisme og personlighedspsykologi og studerede krea­tivitet fra et helt nyt perspektiv: kreativitet som kognitive processer (Sawyer 2006: 57).

Denne forskningsretning rummer igen et rigt varieret felt af teorier. Men et grundtræk er en forståelse af kreativitet som *kognitive processer* bl.a. baseret på koblingen mellem individets tidligere erfaringer og nye idéer (McWilliam: 206). Man kan sige, at der her er fokus på tænkningens *kvalitet* og individuelle *kognitive processer,* hvorved udvikling af kreativitet kan forstås som ændringer af mentale strukturer (se også s. 41). Kreativitetsforskeren Alaine Jordan Starko har, i et pædagogisk perspektiv, kortlagt kreativitetsfremmende undervisnings­teknikker forankret i kognitive kreativitetsforståelser. Hun identificerer adskillige fremgangsmåder som omhandler fx, hvordan vi genererer idéer, (*Brainstorming, mindmapping),* associerer (*Divergent Thinking*, *Lateral Thinking, Metaphorical Thinking etc.*), finder og løser problemer (*Problem-solving, Problem-finding, Visualization*), trækker på og kombinerer viden fra forskellige domæner (*Cross-Fertilization*) etc.. (Starko 2005: 177-258). Metoderne uddybes ikke her, men nævnes blot som eksempler på måder at forstå kreativitet ud fra et *kognitivt teoriperspektiv*.

Ud over disse forskellige former for kognitive færdigheder har også *faseteorier* – det vil sige teorier som interesserer sig for kreativitet, inddelt og belyst i trin-for-trin kognitive processer - haft stor bevågenhed. Ifølge Sawyer er størsteparten af disse teorier overordnet set enige om at inddele kreative processer i fire basale trin*: preparation, incubation, insight, and verification* (sawyer 2006: 58).

Disse faseteorier kritiseres dog for at være alt for lineære – hvor kreative pro­cesser snarere må tænkes som cykliske (Sawyer: 70). Det vil sige, at selvom kreativitet kan forstås som proces over tid, skal den snarere betragtes som en bevægelse, der består af små skridt i forskellige og ikke på forhånd fastlagte retninger end som en lineær og forudsigelig proces.

### Æstetisk kreativitetsforståelse - den praktisk-musiske tilgang

En anden retning indenfor kreativitetsforståelser er den *æstetiske* tilgang, hvor kreativitet forbindes med ’praktisk-musisk’[[4]](#footnote-4) - eller æstetisk virksomhed.

Det praktisk-musiske kobles af de fleste med kunstneriske fag som teater, billed­kunst og musik - og med praktiske fag, hvor hænderne og kroppen får lov at lave praktisk arbejde som fx sløjd og idræt. Dette kan lede til den gængse forståelse, at den æstetiske kreativitetstilgang er lig med evnen til at kunne male, tegne og spille klaver - eller at høvle spækbrætter og spille bold; og om­vendt: at selve det at male og synge eller at sy og strikke, fremmer kreativitet *i sig selv*. Det er sandsynligvis denne grundantagelse, der har bidraget til beteg­nelsen de ”kreative fag” - som de praktisk-musiske fag også ofte kaldes.

Krea­tivitet er, i det æstetiske forståelsesperspektiv, dog langt mere end at kunne ’kreere’ eller skabe kunst. Det teoretiske udgangspunkt er en formodet sam­men­hæng imellem de praktisk-musiske fags mulighed for rammesætning af æstetiske læreprocesser og udvikling af kreativitet.

Æstetik forbindes traditionelt set med *det skønne og harmoniske*, den personlige *smag*, eller i betydningen *erkendelse gennem sanserne* (Austring & Sørensen 2006: 44). I denne sammenhæng skal begrebet forstås med afsæt i Bennyé D. Austring og Merete Sørensens mere nuancerede definition:

*“Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser.”* (Austring & Sørensen 2006: 68)

Kreativitetsforståelsen, der knytter sig til denne tænkning, omhandler altså en evne til at kunne kommunikere gennem en symbolsk form. Dermed tager kreativitet afsæt i den personlige oplevelse af verden, og beror på en evne til dels at kunne fortolke og forstå, dels at kunne give udtryk for denne personlige fortolkning af verden.

De praktisk-musiske fag som ramme for æstetiske læreprocesser danner dermed grundlag for at skabe nye forståelser og udtryk, der går ud over, hvad den *diskursive* forståelsesramme, logikken og fornuften, kan forklare:

*“Den [æstetikken] er indenfor sit felt lige så sand som logikken, og den er nødvendig i og med, at æstetik giver adgang til dimensioner af tilværelsen, som logikken ikke rummer.”* (Austring & Sørensen 2006: 20)

Man kan også sige, at den æstetiske form kan rumme en *merbetydning*, som ikke er umiddelbart tilgængelig for bevidstheden, og som derfor ikke kan italesættes. Gennem æstetisk virksomhed i de praktisk-musiske fag kan evnen til en for­tol­kende og forstående tilgang til verden etableres. Personlige indtryk omformes til personlige udtryk gennem en skabende proces:

*“Når man helliger sig æstetisk virksomhed, fordyber man sig i en skabende proces, hvor man omformer sine personlige indtryk af tilværelsen til æstetiske udtryk. Den skabende proces er altså det centrale, konstituerende træk ved æstetisk virksomhed.”* (Austring & Sørensen 2006: 69)

Det vil sige, at den enkeltes erfaringer, oplevelser og fortolkninger er omdrej­ningspunktet for kreativitet. Det er dermed en vigtig pointe, at den praktisk-musiske kreativitetsforståelse er forankret i en *fortolkende* tilgang til os selv og verden, og dermed kan forstås som en *forholdemåde*. Det vil også sige, at indi­videt ikke kan ses isoleret fra sin omverden, men er uløseligt forbundet med denne. Dermed nærmer den æstetiske tilgang sig et sociokulturelt aspekt.

At kreativitet er langt mere end individers geniale indsigter og store opfin­del­ser, kunst og æstetiske udtryksformer - og at den tilsyneladende er socialt og kulturelt betinget, er en forholdsvis ny vinkel at belyse kreativitet fra. Lad os se nærmere på, hvordan sociokulturelle teoriperspektiver forstår og forklarer kreativitet.

## Sociokulturelle kreativitetsforståelser

Den sociokulturelle tilgang flytter fokus fra kreativitet forstået som noget, der foregår *inde i hovedet* på individet, til først og fremmest at forstå kreativitet som et *socialt og kulturelt fænomen* - udenfor individet (Sawyer 2006: 134). Det er altså, i denne forståelsesretning, ikke individet, men kulturen og det sociale samspil - *konteksten* - der tilskrives størst betydning for udvikling af kreativitet.

### Domæne, individ og felt

Indenfor den mest anvendte sociokulturelle kreativitetsforståelse beskrives kreativitet af den anerkendte kreativitetsforsker Mihaly Csikszentmihalyi som samspillet mellem tre elementer: kulturen som bærer af symbolske regler inden for specifikke *domæner*, et nytænkende *individ*, der bringer forandring til domæ­net, og at det nye *anerkendes* af omverden eller *feltet*:

“Creativity results from the interaction of a system composed of three elements: a culture that contains symbolic rules, a person who brings novelty into the symbolic domain, and a field of experts who recognize and validate the innovation. All three are necessary for a creative idea, product, or discovery to take place.” (Csikszentmihalyi 1996: 6)

At kulturen – og specifikke domæner indenfor denne - er bærer af artefakter og symboler, som vi lærer gennem deltagelse i praksis eller, som jeg før har nævnt, *handlingsfællesskaber*, er centralt i sociokulturel teori.

Kulturen forstås her som bærer af symboler og individet den, der bringer nyt ind og forandrer domænet (*novelty*). Kreativitet skal - for at være kreativtet - anerkendes af omverden (*experts who recognize and validate*). Dette perspektiv placerer Csikszentmihalyis kreativitetsteori i en kontekstforståelse, hvor individet er *i* en kontekst, der danner rammerne for såvel muligheder som begrænsninger for individet.

“Creativity is any act, idea, or product that changes an existing domain, or that transforms an existing domain into a new one. And the definition of a creative person is: someone whose thoughts or actions change a domain, or establish a new domain.” (Csikszentmihalyi 1996: 28).

Csikszentmihalyi er optaget af kreativitet som en ypperlig præstation og som resultat af ekspertise og hårdt arbejde, genkendt af feltets eksperter og ’gate­keepers’. Det er centralt, at *viden* om domænet er en af de vigtigste faktorer for at kunne blive medlem af feltet og ændre domænet - hvilket vil sige at være kreativ. Hvordan man lærer og tilegner sig dette, er tilsyneladende et spørgs­mål om curriculum viden af faktuel karakter:

“Some domain knowledge is internalized in a passive and direct way; the students have to learn Maxwell’s equations and Einstein’s theories exactly.” (Sawyer 2006: 60)

På den måde markerer Csikszentmihalyis og Sawyers sociokulturelle per­spek­tiv et læringsmæssigt standpunkt, idet undervisning og indlæring betragtes som grundlaget for overhovedet at kunne nærme sig at være kreativ:

“No one can be creative without first internalizing the domain, and this is why scientists now believe that formal schooling is essential to creativity.” (Sawyer 2006: 60)

Hvordan man *lærer* at blive kreativ - ud over den vigtige ekspertise og omgivel­sernes bedømmelse - står således stadig uforklaret tilbage. Dette leder mig til at se nærmere på en anden tænkning, der også forklarer kreativitet i et socialt per­spek­tiv, men som specifikt fokuserer på læringsmæssige aspekter, repræsenteret ved John Dewey.

### Social kreativitet

Ifølge den filosofiske tradition, pragmatismen, som den amerikanske filosof og pædagog John Dewey var ophavsmand til, er kreativitet og nytænkning ikke en undtagelse men snarere *normen.* Mennesker og kulturer er konstant i en proces, hvori sociale relationer og handlemåder genskabes og fornys. Mennesket er altså kreativt per natur – og det statiske og stagnerede er det, som skal forklares - snarere end evnen til at handle kreativt og fornyende (Brinkmann, S. 2009: 75). Ifølge Dewey bør vi således anskue kreativitet, ikke som tilhørende geniet, men som tilhørende alle, idet det enkelte menneske er unikt:

“Den enkelte erfarer livet fra en anden vinkel end alle andre og har følgelig noget særligt at give andre, hvis den enkelte kan omdanne sine erfaringer til idéer og formidle dem til andre.” (Dewey i Vaage 2003: 147)

Men selvom kreativitet kan betragtes som det enkelte menneskes måde at tænke og handle på, er det centralt, at kreativitet altid finder sted i samspil med omverden. Kreativitet er på den måde en *social proces,* hvor den individuelle krea­tivitet og det sociale er hinandens forudsætning. (Brinkmann 2009: 76). Dette uddybes i afsnittet om sociokulturelle perspektiver på læring (s. 42).

### Deweys kreativitetsbegreb

Den kreative tækning, som Dewey tegner, tager afstand fra at definere kreativitet baseret på omverdenskriterier, sådan som Csikszentmihalyi gør det. Det nye skal ikke være essentielt nyt for *verden* for at være kreativt, men kan blot være nyt for den, der får det originale indfald eller finder den nye løsning. At arbejde på at finde løsninger på spørgsmål eller problemer, der ikke findes predefinerede svar på er derfor - for den lærende - en kreativ læreproces, uanset svaret kan forekomme indlysende for den, der allerede kender det:

“An individual is not original merely when he gives to the world some discovery that has never been made before. Every time he really makes a discovery, even if thousands of persons have made similar ones before, he is original. The value of a discovery in the mental life of an individual is the contribution it makes to a creative active mind; it does not depend upon no one’s ever having thought of the same idea before.” (Dewey 1988: 128)

Her adskiller Deweys tænkning sig radikalt fra Sawyer og Csikszentmihalyi, idet selve det at erfare og gøre opdagelser - hvor banale de end måtte være - betragtes som et bidrag til at udvikle kreativitet. Kreativitet er på den måde hverdagsagtig, tilgængelig for alle - og tilsyneladende noget, der kan læres.

### Kreativitet med stort eller lille K

Nu har jeg opdelt kreativitetsforståelser i henholdsvis individuelle og socio­kulturelle forståelser, som grundlæggende omhandler, hvordan mennesket kan forstås som kreativt væsen. Men kreativitetsforståelser kan desuden deles op i to grundforståelser, som af Sawyer betegnes kreativitet med henholdsvis stort K eller lille k (’Big C’ Creativity og ’little c’ creativity) (Sawyer 2006: 27). Denne opdeling tager snarere afsæt i en ’ydre’ forståelse af kreativitet - nemlig kreativitet som de processer, der ændrer noget allerede eksisterende. Den ene retning - stort K Kreativitet - belyser og definerer kreativitet snævert knyttet til banebrydende idéer, geniale-, kunstneriske- eller på anden måde *ekstraordinære* udtryk for nytænkning:

“Only solutions to extremely difficult problems, or significant works of genius, are recognized as creative.” (Sawyer 2006: 27)

Dette betegnes ofte Kreativitet med stort K – *’big C’ Creativity*, som også kende­tegnes ved, at de ændrer på før omtalte *domæner*. Denne forståelse af kreativitet kan tolkes ind i et *produktrelateret* forståelsesperspektiv, som vi så det i Csik­szent­­mihalyis teori om *domæne, individ og felt* (s. 33). Kreativitet betegnes og forstås her som ’passende’ (appropriate) og værdifulde ændringer i symbolske domæner indenfor et felt. Den sociale kontekst vægtes altså, i den grad den gør sig til ’dommer’ over, hvad der kan anerkendes som passende. Anerkendes en idé ikke som betydningsfuld for domænet, kan den således godt kaldes original men ikke kreativ. (Saltofte 2012: 262) Kreativitet defineres hermed som passen­de idéer og løsninger (solutions), altså som et *produkt* af handlinger og ny­tænkning.

“Creativity is any act, idea, or product that changes an existing domain, or that transforms an existing domain into a new one.” (Csikszentmihalyi 1996: 28)

Den anden retning betragter kreativitet ud fra mere dagligdagsperspektiver. Kreativitet med ”lille k” er alle former for nytænkning, der forandrer menne­skers gøren og laden. Nye måder at vende sproget på kan være kreativt. Eller en løsning på et praktisk problem i dagligdagen som fx at få familie-logistikken til at gå op eller at ændre på en opskrift, man mangler nogle af ingredienserne til. Her forstås kreativitet ikke som noget elitært men som allemandseje og snarere en naturlig del af at være menneske. Kreativitet kan, så at sige, være kreativitet uafhængigt af omverdens accept og anerkendelse. (Sawyer 2006: 27).

“The act of creativity is itself enough, even if nothing recognized as socially valuable is generated.” (Ibid.: 27)

Denne kreativitetsforståelse kan tolkes ind i et mere procesorienteret forståel­ses­perspektiv, som vi så det i Deweys kreativitetsforståelse. Han argumenterer netop for at selve det at erfare og gøre opdagelser, kan betragtes som et bidrag til at udvikle kreativitet. Den bagvedliggende forståelse er således, at kreativitet er hverdagsagtig, tilgængelig for alle og, hvilket er særligt relevant i en pæda­gog­isk kontekst, noget der kan læres. Kreativitet er med en engelsk betegnelse ’learnable’ - som andet og mere end ekspertise og viden. Spørgsmålet er så, hvorvidt det også er ’teachable’.

For at belyse dette må vi konsultere læringens grundspørgsmål og teori om både individuel og social læring.

1

2

# Kapitel 4 Læring

Henover mere end et halvt århundrede har der fundet et paradigmeskifte sted indenfor uddannelse og undervisning i Danmark. Fra en curriculumorienteret færdighedstænkning, hvor stoffet var hovedsagen - og lærerens opgave at få stoppet viden ind i hovedet på eleven - er elev og læreprocesser kommet i fokus. Læringsforståelser er, i takt med nye samfunds- og uddannelsesmæssige behov, under forandring.

Ordet *læring* bruges og forstås bredt med en række forskellige betydninger. De fleste vil umiddelbart tænke på uddannelse og skolegang i forbindelse med begrebet. Mange er desuden klar over, at læring finder sted alle vegne og igen­nem hele livet - både i og uden for uddannelseskontekster - og både tilsigtet og utilsigtet.

Jeg har indledningsvis kort præsenteret læringsbegrebet med Knus Illeris’ brede definition: at læring er enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring (Illeris 2006: 15). Illeris skelner desuden mellem fire måder begrebet bruges på i daglig tale: 1) Resultaterne af læreprocesser, altså det, der bliver lært, 2) psykiske processer, forstået som de individuelle læreprocesser, 3) samspilsprocesser mellem individ og omgivelser, 4) anvendt mere eller mindre synonymt med ordet undervisning. Den sidste anvendelse af begrebet er klart nok - også ifølge Illeris selv - uhensigtsmæssig, da den baserer sig på den ud­bred­te antagelse af en direkte sammenhæng mellem hvad der undervises i og hvad der læres. De tre første kan hver især have deres berettigelse (Illeris 2006: 14 f.). Læring er altså et omfattende og komplekst fænomen, der - på samme måde som vi så det med kreativitet - kan beskrives fra mange forskellige perspektiver.

Formålet med dette kapitel er ikke at redegøre for læringsteori i al sin mang­foldighed men at rette søgelyset mod begrebet *læring* relateret til kreativitet og dette speciales problemformulering. Dette dels for at skabe en teoretisk refe­rence­ramme, dels for at vise hvordan det teoretiske perspektiv, der lægges til grund for undervisningen (hvad enten den omhandler kreativitet eller naturvidenskab) har pædagogiske konsekvenser.

Kapitlet falder i to dele. I første del præsenteres begrebet læring med en kort og skitserende præsentation af de individfokuserede perspektiver *behaviorisme* og *kognitivisme*. Dernæst følger en mere nuanceret udfoldelse af en sociokulturelt forankret tilgang til læring med de to underafsnit: *erfaringsdannelse* og *læring i hand­lingsfællesskaber*. Disse tager afsæt i henholdsvis John Deweys pragmatiske læringsforståelse, som er funderet i *erfaringsdannelse* gennem deltagelse i prak­tis­ke (lærings-)aktiviteter og i Etienne Wengers sociale teori om læring i *praksis­fællesskaber,* der er funderet i en kontekstuel og situeret læringsforståelse.

## Individfokuserede læringsforståelser

Traditionelt set har læring, siden forskere begyndte at interessere sig for *hvordan* nogen lærer *noget*, været betragtet som et psykologisk anliggende. Læring fandt sted *indeni* individet, uafhængigt af omverden, og blev selvsagt betragtet som et intrapsykisk fænomen. Tilgangene og perspektiverne har dog været under for­an­dring, i takt med at erkendelsesteoretiske retninger har påvirket feltet. Således har en positivistisk og kvantitativ tilgang måttet vige pladsen for mere humanistiske og kvalitative tendenser, omend den teoretiske forankring i lærings­forskning er mangfoldig - og pædagogik og uddannelser bærer præg af ’gamle’ vaner og tænkemåder.

### Behaviorisme

Ifølge behavioristisk psykologi, som dominerede feltet helt frem til 1980’erne, er kundskab objektiv og kvantitativ. Det vil sige at det, der skal læres, findes uden for individet. Kundskab kan afgrænses og inddeles i mindre læringsmål, der kan læres skridt for skridt. (Dysthe 2003: 42). Begrebet *indlæring* stammer netop fra den tanke, at noget (viden, færdigheder m.v.) skal *overføres* eller imple­menteres i eleven. Desuden er det en central behavioristisk pointe, at menne­sket kan trænes til bestemt adfærd gennem bestemte påvirkninger. Forskere mente det var muligt at *forudsige, forme og derved kunne styre menneskers adfærd* (Berliner, P 2010: 12). Behavioristisk læringsteori har således været optaget af muligheden for at finde metoder og måder at tilrettelægge undervisning og tests, der kunne effektivisere denne proces. (Berliner 2010; Illeris 2006)

Den behavioristiske tilnærmelse er måske ikke direkte relevant i forhold til nutidens fokus på udvikling af kreativitet. Den har dog sat så tydelige spor i hele måden skolesystemet er centreret omkring pensumopbygning, curriculum­undervisning og tests at den skal nævnes, som en vigtig hjørnesten i dansk uddannelsestænkning.

### Kognitiv læringsforståelse: læring som udvikling af mentale skemaer

I opposition til det behavioristiske perspektiv hvor fakta og viden skal læres trin for trin, opstod den *kognitive* retning indenfor læringsforståelser. Modsat beha­vio­rismens faktalæring anskues læring i dette perspektiv som gradvis udvikling af mentale strukturer. Tilgangen er baseret på kognitiv psykologi og henter først og fremmest sin inspiration hos den schweiziske psykolog Jean Piaget (1896-1980). Piaget, der fandt inspiration i biologiens tænkning om *ligevægtsprocesser* hos organismer, udviklede en teori om læring som en aktiv konstruktions­proces af mentale skemaer.

”Individet tilstræber at opretholde en stadig ligevægt i sit samspil med omgivelserne gennem fortsat adaption, dvs. en aktiv tilpasningsproces, hvorved individet tilpasser sig omgivelserne.” (Illeris 2006: 50)

Denne *adaption* - at lære noget nyt - sker, ifølge Piaget, som en stadig vekselvirkning mellem *assimilative* og *akkomodative* processer. A*ssimilation* drejer sig læringsmæssigt om at indarbejde nye påvirkninger i allerede eksisterende forståelsesmåder, bevægelsesmønstre eller handlepotentialer. Altså noget nyt, der lægger sig til det allerede kendte. *Akkomodation* handler derimod om *omstrukturering* af mentale skemaer. Det vil sige, at individet ændrer på sig selv - tankemønstre, forståelsesmåder osv. - for at tilpasse sig omgivelserne. (Illeris 2006: 50) Kort sagt var Piaget optaget af, hvordan forståelse og læring bliver til i mødet mellem det, den enkelte allerede kan og det nye. Dette har haft stor indflydelse på pædagogik og læreplaner i Danmark siden 1970’erne, hvilket kommer særligt til udtryk gennem en vægtlægning af betydningen af elevens *aktive engagement* i faglige problemer frem for at modtage viden og informa­ti­oner udefra. (Dysthe 2003: 45)

Den kognitive læringsforståelse tager således afsæt i den *konstruktivistiske* grund­opfattelse, at mennesker, gennem læring og erkendelse, konstruerer deres egen forståelse af omverden. (Illeris 2006: s. 49). Det betyder reelt, at to mennesker ikke oplever og lærer det samme sat i den samme undervisningssituation, hvilket naturligvis får betydning for, hvordan kreativitetsudvikling kan forstås. Læring beror på den enkeltes erfaringer hvormed tanken om, at læring kan foregå som *indlæring* udelukkes.

Man kan sige, at såvel behavioristiske som kognitive perspektiver på læring - omend med hvert sit fokus - i udpræget grad har fokus på *individet.* Nøjagtigt som det var tilfældet i de individfokuserede kreativitetsteorier vi har set på (s. 30). Hvad enten det er i form af *indlæringstænkning* eller læring som *ændring af mentale skemaer*, bliver det pædagogiske hovedspørgsmål, hvordan individuel læring kan forstås og optimeres. De sociale aspekter af læring og undervisning er i den sammenhæng interessante *udelukkende i den grad, hvori de bakker op om den enkeltes læring* (Dysthe 2003: 45).

Andre teoriretninger indenfor læringsforskning tager dog helt andre perspektiver på det individuelle og det kollektive, som vi skal se i det efterfølgende.

## Sociokulturelle læringsperspektiver

Nyere strømninger indenfor læringsteori ser i højere grad det sociale og kon­teks­tuelle, som uløseligt forbundet med læring. Det vil sige, at fokus flyttes fra individet til sociale læringsfællesskaber. Disse *sociokulturelle* læringsperspektiver udspringer oprindeligt fra en kobling af indsigter fra den amerikanske pragma­tisme (Dewey og Mead) og den kulturhistoriske skole (Vygotsky m.fl.). Selvom traditionen har sit faglige udspring i psykologien, er den efterhånden blevet suppleret af antropologer, sociologer og pædagoger med en interesse for kulturelle, sociale og kontekstuelle vilkår for læring og læreprocesser. (Dysthe 2003: 39)

Der findes altså ikke én sociokulturel læringsteori, men forskellige retninger hvor der lægges vægt på forskellige aspekter ved læring. Fælles for dem alle er dog et afsæt i en konstruktivistisk tænkning og at det, der belyses, ikke ude­lukkende er individet, men altid omfatter *individet i dettes sociokulturelle miljø.* (Dysthe 2003: 39 f).

Ifølge den sociokulturelle tradition skal den individuelle læring forstås i et dyna­misk samspil mellem den lærende, stoffet og omverden. Kundskab bliver konstrueret *gennem interaktion og i en kontekst* og ikke primært gennem individu­elle processer(Dysthe 2003: 48)*.* Dermed bliver det centrale i denne tilgang, i pæda­gogisk øjemed, selve *deltagelsen* i praksis. Deltagelse i *handlings­fællesskaber.* Læring er med andre ord *social.*

Begrebet social kan bruges på flere måder og bruges ofte i pædagogikken om relationer, samarbejde og mellemmenneskelig interaktion. Men det kan også forstås med afsæt i historie og kultur, som bærer af menneskelige (sociale) handlinger. Særligt den russiske sociokulturelle tradition, kaldet den *kultur­historiske skole,* har fokus på læring som *medieret* gennem brug af *redskaber.* Redskaber forstås i dette perspektiv som *de intellektuelle og praktiske ressourcer, som vi har adgang til, og som vi bruger for at forstå omverden og for at handle* (Dysthe 2003: 52). Disse kan være i form af såvel konkrete praktiske redskaber (bøger, computere, musikinstrumenter), som af begrebslig karakter, som fx sprog og musik. Dermed betragtes kundskab og færdigheder ikke som noget, der ud­springer i individet som et biologisk fænomen. Visse typer af færdigheder, som eksempelvis musikalitet og sprog kommer derimod fra indsigter og handlings­mønstre, som er blevet bygget op over lang historisk tid i et samfund, og som vi får del i gennem interaktion med andre mennesker. (*Ibid.*: 52)

Som nævnt er der flere retninger indenfor sociokulturel læringsforståelse. Jeg vil i det følgende særligt uddybe to aspekter, som jeg mener kan have relevans i forhold til at forstå, hvad den grundlæggende kreativitets- og læringsforståelse betyder i institutionaliserede læringssammenhænge, nemlig John Deweys *erfarings­begreb,* der specifikt omhandler kreativ tænkning og handlen, og Etienne Wengers teori om *praksisfællesskaber,* der handler om at lære kulturelle *måder* gennem deltagelse i praksis. Begge er forankret i læring som kontekstuel men med hvert sit fokus.

### John Dewey - erfaringsbaseret læring og social handling

Den amerikanske filosof og pædagog John Dewey (1859-1952) påpegede for snart hundrede år siden, at god læring foregår som et resultat af *erfaring*. Denne nye læringsforståelse stillede sig i skarp opposition til datidens kvantitative og receptive uddannelsestænkning. Den blev gnisten der startede den reform­pæda­gogiske bølge i første del af det 20. århundrede baseret på begrebet *erfaringspædagogik.* (Andersen, P. Ø. 2007:670).

### Problembaseret læring og ægte erfaringsdannelse

Det er et centralt element i Deweys læringsforståelse, at al læring og erfaring skal ses som et *resultat af handling.* Dewey taler om erfaringens natur som en helhed af aktivitet, konsekvenser og erfaringsdannelse. At *lære gennem erfaring* – også kendt som reformpædagogikkens slagord *learning by doing* - handler om den bevidste *sammenkædning* af vores handlinger og deres konsekvenser. At handle skaber altså ikke erfaring i sig selv, men må ses som en kompleks hel­hed, centreret omkring *erkendelse*:

“Graden af værdien af en erfaring består i graden af erkendelsen af relationer og sammenhænge, som den fører til.” (Dewey 2005: 158)

Tænkning - eller erkendelse *-* er således helt centralt i Dewey’s lærings­for­ståel­se. Det er gennem refleksiv tænkning vi forbinder handling og konse­kven­ser. På den måde bliver det at tænke også det, som gør os i stand til at handle med en hensigt. Vi kan forvente bestemte resultater af en bestemt handling, og vi kan dermed opstille hypoteser og forestille os mulige udfald.

En pædagogisk konsekvens af denne læringsforståelse er, at god læring og reflek­siv tænkning stimuleres af udfordringer, som vi ikke på forhånd kender svaret på. Når vi fx bliver stillet over for, eller selv opstiller, en problematik, der tilsyneladende ikke findes en løsning på, opstår der tvivl og forvirring, som vi vil forsøge at fjerne. Her vil vi dels trække på *erfaringer* ved at bruge hukommel­sen, og vi vil handle aktivt og *undersøgende* i jagten på noget, der kan fjerne tviv­len og stoppe forvirringen. (Dewey 2009: 20 f). Vi konstruerer på den måde en ny forståelse af problemet, forestiller os mulige konsekvenser af handlinger, og finder dermed nye og brugbare løsninger. Vi tænker med andre ord kreativt, og udvikling af kreativ tænkning kan på den måde fremmes gennem problem­løsende udfordringer (se desuden s. 56).

Det er i Deweys perspektiv ikke alene en mulighed men en nødvendighed for god uddannelse, at den skal involvere ægte erfaringsdannelse, hvormed læring ikke bør bero på udenadslære og færdighedsindlæring. Læring gennem problem­­løsning kan ikke begrænses til tankeprocesser alene; tanke og handling (*doing*) er tæt knyttet sammen i læreproces og erfaringsdannelse (Dewey 2005).

At lære noget udenad hvor kroppen adskilles fra hovedet uden mulighed for ægte erfaringsdannelse - som det fx kan være tilfældet i reproducerende musik­undervisning eller konceptualiserede kreativitetsteknikker - betegner Dewey som den ’mekaniske’ måde. Denne tilgang tager han skarpt afstand fra, som et muligt grundlag for undervisning, idet den afskærer os fra ægte erfarings­dan­nel­se.

“At tegne, at synge og skrive kan læres på samme mekaniske måde, for […] enhver metode [er] mekanisk, når den indsnævrer den kropslige aktivitet, hvorved kroppen adskilles fra bevidstheden.” (Dewey 1916 – dansk version 2005: 160).

Vi kan altså ifølge Dewey lære fx at spille musik på en ’mekanisk’ måde, hvis undervisningen indsnævres til ren teknik, øvelse og rationel forståelse af begreber og teori. Vi kan omvendt lære at spille musik eller at være kreative på en erfaringsbaseret og kropslig måde stillet over for de rette undervisningsmæssige udfordringer, der inddrager handling og deltagelse. Dette perspektiv på kreativitetsudvikling vender jeg tilbage til i kapitlet om didaktik.

### Læring som social handling

Hvad adskiller nu denne læringsforståelse - der tydeligvis beskæftiger sig med både tænkning og individuelle læreprocesser - fra kognitive tilgange, som fx Piagets? Som det nedenstående citat indikerer, var Dewey optaget af, at læring altid sker i en samfundsmæssig og social kontekst og uløseligt forbundet med denne.

“Hvert eneste levende væsen er - når det er vågent - i konstant interaktion med dets omgivelser. Det er involveret i en gensidig proces, hvor det gør noget ved objekterne omkring sig og modtager noget tilbage fra dem - indtryk, stimuli. Denne interaktionsproces udgør rammen for erfaring.” (John Dewey 1933 - dansk udgave 2009: 39)

Vi *interagerer* med vores omgivelser. Dette er aspekter som kognitive teoretikere ikke vægtlægger, da det primært er de indre mentale processer, der er i fokus.

Læring - og kreativ tænkning og handlen - skal altså ikke forstås alene, som isolerede individuelle fænomener. Selvom Deweys teori om erfaring og tænk­ning tilsyneladende fokuserer på individet, spiller kontekst og social samhand­len en vigtig rolle også i forhold til undervisning og uddannelse. Han beskriver således, hvordan lærerens opgave på den baggrund har et dobbelt sigte hvad angår skoling af tænkning:

“På den ene side må læreren studere individuelle træk og vaner; på den anden side må læreren studere de betingelser, der på godt og ondt er med til at bestemme den måde, individuelle evner vanemæssigt kommer til udtryk på.” (Dewey 2009: 52)

Når Dewey her taler om *betingelser*, der bestemmer *måden,* vi udtrykker vores evner på, stemmer det på mange måder overens med den sociokulturelle forståelse af begrebet *kontekst*: konteksten er ikke alene det miljø, der *omgiver* individet og støtter eller hæmmer læring men den kulturelle og sociale helhed, som individet er *en uløselig del af.* (Dysthe 2003: 49 f). Disse - *betingelserne* - er, som det fremgår af ovenstående, et pædagogisk anliggende, der kræver under­viserens opmærksomhed.

Erfaring finder desuden altid sted i hvad Dewey, jfr. fænomenologien (s. 22), betegner sociale *situationer*:

”En situation bliver for Dewey ”the basic unit of expirience”. Situationer er mødepunkter mellem individer, mellem individ og ting, mellem individ og samfund. […] Mennesker lever i en række situationer, og man kan ikke adskille situation og samspil fra hinanden. Dette er baggrunden for at sige, at erfaring og læring er situeret, det er processer, som skal forstås kontekstuelt.” (Vaage 2003: 144)

Med andre ord skal individuel læring og erfaring forstås som sammenvævet med den *situation*, hvori den finder sted - som en del af en kontekst - og som en social proces. Det er netop på det grundlag at Deweys pragmatisme adskiller sig fra rent kognitive læringsteorier, og at han placerer sig som en væsentlig inspirationskilde for også nyere sociokulturelle teoriperspektiver på læring.

For at uddybe netop det sociokulturelle aspekt, at *læring er situeret og kontekstuel* og altid foregår i et gensidigt samspil mellem mennesker, vil jeg vende blikket mod Etienne Wengers sociale læringsteori om *praksisfællesskaber*.

### Etienne Wenger - en social teori om læring gennem deltagelse i praksis

En nyere teori om læring, som er blevet en del af det læringsteoretiske para­digme­skifte, finder vi hos den schweizisk fødte læringsteoretiker Etienne Wenger (1952 - ), der på grundlag af et banebydende forskningssamarbejde omkring *situeret* læring[[5]](#footnote-5)⁠, skabte en teori om læring som deltagelse i *praksis­fæl­les­skaber.* Hovedfokus i Wengers læringsteori er på læring som *social deltagel­se,* og han opstiller i bogen *Praksisfællesskaber* (Wenger 2004) fire præmisser, som er af afgørende betydning for læring:

“1. Vi er sociale væsener. Denne kendsgerning er på ingen måde triviel, men et centralt aspekt af læring.

2. Viden drejer sig om kompetence med hensyn til værdsatte virksomheder - såsom at synge rent, opdage videnskabelige kendsgerninger, reparere maskiner, skrive digte, være selskabelig, vokse op som dreng eller pige osv.

3. Indsigt er et spørgsmål om deltagelse i udøvelsen af sådanne virksomheder, dvs. Om aktivt engagement i verden.

4. Mening - vores evne til at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfuldt - er i sidste instans det, læringen skal producere.” (Wenger 2004: 14)

Teorien beskæftiger sig således i hovedtræk med sociokulturelle aspekter af læring i krydsfeltet mellem de fire komponenter: praksis, mening, fællesskab og identitet.

### Praksisfællesskaber

Grundlæggende omhandler teorien, at mennesker gennem deltagelse i praksis­fællesskaber lærer og skaber et tilhørsforhold til en kultur i kraft af et konkret *fællesskab* omkring en praksis. Disse fællesskaber findes på alle planer og i alle størrelser lige fra praksisfællesskabet omkring et amatør rockband eller den cubanske *Santeria* religion til verdensomspændende, globale praksisfællesskaber omkring fx det sociale medie Face book. Det er altså ingen betingelse, at fælles­skabet er formelt defineret. Man kan sagtens forestille sig formelt definerede arbejdsgrupper, der ikke kan karakteriseres som et praksisfællesskab. Det centrale er, at det er *sammenkædningen* af praksis og fællesskab, der definerer det særlige fællesskab: et *praksisfællesskab* (Wenger 2004: 89). Som Olga Dysthe præciserer, er et praksisfællesskab …

“… ikke synonymt med en gruppe, et team eller et netværk, men det er karakteriseret ved, at deltagerne er involveret i en fælles praksis, hvor hovedingredienserne er gensidigt engagement, fælles opgaver og fælles repertoire (for eksempel rutiner, redskaber, genrer og måder at gøre ting på).” (Dysthe 2003: 68)

De tre grundlæggende indholdsmæssige anliggender, der kendetegner praksis­fællesskabet er således: gensidigt engagement, et fælles foretagende og et fælles repertoire.

Et *gensidigt engagement* omkring praksis er altså det primære kendetegn ved sammenhængskraften i fællesskaber. Det er ikke nok at være sat til at løse enslydende opgaver side om side, eller være blevet opdelt i formelle teams eller grupper for at udgøre et praksisfællesskab. Der skal være et gensidigt engage­ment, der definerer et tilhørsforhold, og som knytter relationer mellem deltag­erne omkring praksis. Et praksisfællesskab er ikke bare en samling mennesker, defineret ved et eller andet kendetegn. *Det er engagementet, der definerer et tilhørs­forhold* (Wenger 2004: 92).

Det andet kendetegn ved det som giver praksisfællesskabet sammenhængskraft, er den *fælles virksomhed*. Det vil sige det fælles foretagende, som praksis er cen­treret omkring. Det er de opgaver, som udføres og de handlinger, man mødes omkring. Det kan eksempelvis, for et praksisfællesskab af musikere, omhandle øvning, at gå til eller spille koncerter, komponere, *jamme*[[6]](#footnote-6), lytte hinanden af, anskaffe og vedligeholde instrumenter, læse musikmagasiner osv. Den fælles virksomhed rækker ud over selve ’sagen’, som her umiddelbart er musikken selv.

Den tredje komponent i Wengers praksisfællesskaber er det *fælles repertoire*. I musik­branchen anvendes begrebet *repertoire* om den musik en musiker eller et band mestrer at spille - ’bagkataloget’ så at sige. Et *fælles repertoire* i praksis­fæl­les­skaber omhandler på samme måde det, som mestres. Her er der blot tale om måder at tænke, tale og handle på. Et praksisfællesskabs fælles repertoire udgør på den måde dets ressourcer – dets handlingsrum – og dermed også dets be­græns­ninger. For at blive ved eksemplet med praksisfællesskabet af musikere, kunne det fælles repertoire omhandle bestemte måder at spille/improvisere på, måder at se ud og klæde sig relateret til bestemte stilarter eller genrer, mestring af musikkens teoretiske aspekter eller mangel på mestring, de historier man deler om sig selv og andre musikere - fx på de sociale medier, italesættelse af branchen osv..

### Identitet og institutionaliseret læring

I forhold til institutionaliseret læring er Wengers teori i skarp opposition til *indlærings­tænkningen* og den færdighedsrettede tilgang til undervisning, som jeg tidligere har skitseret. Det vigtigste aspekt ved Wengers sociale læringsteori er den nære sammenhæng imellem læring og identitetsdannelse. Eftersom læring omformer hvem vi er, og hvad vi kan gøre, er læring en *identitetserfaring* (Dysthe 2003: 69). I den forstand er det i et pædagogisk perspektiv ikke så væsentligt, *hvad* vi lærer, men snarere *hvem* vi bliver i den givne kontekst.

“Den læring, der faktisk finder sted, er kun en reaktion på de pædagogiske intentioner i situationen. Undervisning forårsager ikke læring; den skaber en kontekst, hvori læring finder sted, som andre kontekster gør.” (Wenger 1998: 302)

Skolen, forstået som en kontekst for situeret læring, der virker tilbage på helheden - på samfundet - er først og fremmest en gensidig udviklingsproces mellem fællesskab og individer. En investering i en ønsket social fremtid:

“Uddannelse bliver da en gensidig udviklingsproces mellem fællesskaber og individer [...]. Det er et fællesskabs investering i sin egen fremtid, ikke som en reproduktion af fortiden gennem kulturel overlevering, men som dannelse af nye identiteter, der kan videreføre dens læringshistorie.” (Wenger 1998: 298-99)

Spørgsmålet bliver da, hvilke identiteter og sociale kvaliteter vi ønsker at kulti­vere. Ikke blot som et spørgsmål om fx udvikling af kreativitet eller ej, men om hvilke *former* for kreativitet. Og igen, hvilke læringsrammer eller kontekster der bedst muligt skaber grobund for dette?

For at afrunde med begyndelsen - spørgsmålet om udvikling af kreativitet - slår Wengers teori fast at kreativitet er social, situeret og kontekstuel - og tilegnes gennem deltagelse i handlingsfællesskaber. Hvad enten der arbejdes med kreativitetsudvikling på et kognitivt eller et æstetisk grundlag, er den situerede læring således en tungtvejende og uomgængelig faktor for, hvad der *egentlig* læres.

\*\*\*

Vi har i dette afsnit beskæftiget os med nogle af læringens grundspørgsmål, belyst gennem teori om individuel læring og social læringsteori i særdeleshed. I det efterfølgende skal vi se nærmere på læring og kreativitetsudvikling som pædagogisk intention, altså som *undervisning*. Kapitlet omhandler undervisningens teoretiske og praktiske udformning, *didaktik*.

# Kapitel 5 Didaktik

Didaktik har jeg indledningsvis defineret bredt som praktisk-teoretisk plan­læg­ning, gennemførelse, vurdering og kritisk analyse af undervisning og læring (Hiim og Hippe 1997: 14).

Der findes indenfor didaktisk teori en mangfoldighed af retninger, som tager afsæt i forskellige filosofiske overbevisninger. Nogle har fx et naturviden­skabe­ligt udgangspunkt, andre er forankrede i en humanistisk opfattelse – mens andre igen er mere eklektiske og påvirket af flere filosofiske tilgange. Det er en væsentlig pointe, at didaktik i høj grad er præget af det grundsyn, det springer fra. (Ibid. s. 6).

Jeg vil, for at besvare arbejdsspørgsmål nr. 2 (hvordan lærer man at blive kreativ?) og specialets problemformulering, se på nogle didaktiske retnings­linjer og konsekvenser for en problembaseret, kreativitetskultiverende arbejds­form, belyst gennem de grundlæggende principper i Hiim & Hippes didaktiske relationsmodel. Men først en kort introduktion til didaktikkens grundtanke.

## Traditionel didaktik

Lærere har gennem alle tider været optaget af undervisningens kerne­spørgsmål: *hvordan lærer man nogen noget?* Traditionelt set har didaktikken dermed haft tre fokuspunkter: *Lærer, elev* og *stof*. Denne treenighed kan anskueliggøres med ”den didaktiske trekant”:

 Lærer

Elev Stof

I en bredere forståelse af didaktik og med et nuanceret indblik i læringsteori, er denne model imidlertid forankret i en forsimplet stofformidlingstilgang, baseret på envejskommunikation og indlæring. Den indfanger ikke de vekselvirkende pro­cesser mellem mål, indhold og metoder, som undervisning - i et huma­nis­tisk perspektiv - også rummer. (Jank & Meyer 2002: s. 57)

### Den didaktiske relationsmodel

Til at illustrere denne vekselvirkning er der udviklet flere forskellige didaktiske relationsmodeller (se fx Jank og Meyer 2002, Hiim & Hippe 1997). Jeg vil ud­folde Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, fordi den afspejler en bred didak­tisk forståelse med en kritisk orienteret humanistisk tilgang. Dette er rele­vant i forhold til det erkendelsesfilosofiske grundlag, jeg baserer dette speciale på (s. 22).

Med afsæt i en sociokulturel læringsforståelse er det centralt, at undervisning ikke kan planlægges og gennemføres efter faste skabeloner og stramme kon­cepter. Undervisningens tilrettelæggelse må derimod forholde sig til og tage afsæt i både den lærendes og underviserens erfaringsmæssige udgangspunkt, rammefaktorer m.v.. Med andre ord må den forholde sig til nogle *didaktiske fokuspunkter*.

Dette er netop pointen i Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, som peger på følgende fokuspunkter i undervisningens didaktiske planlægning og forståelse:

1. Læringsforudsætninger

2. Rammefaktorer

3. Læringsmål

4. Indhold

5. Læreprocessen

6. Vurdering



 *Illustration*: *Hiim & Hippe 1997: s. 73*

At modellen er en *relationsmodel* betyder at undervisningens kompleksitet skal forstås som en helhed af de forskellige *didaktiske kategorier,* som Hiim og Hippe betegner de seks fokuspunkter. Illustrationen ovenfor viser kategoriernes ind­byrdes sammenhæng. (Hiim & Hippe 1997: 73). I en kortfattet gennemgang af modellen beskrives de enkelte kategorier som følger:

#### Læringsforudsætninger

Med læringsforudsætninger forstås elevens helhedsmæssige grundlag for læring. Dette rummer både følelser, motivation, holdninger, færdigheder, interesser, forståelse, social, psykisk, fysisk og kulturel baggrund m.v., og er funderet i tidligere erfaringer. Det er vigtigt at være opmærksom på, at læringsforudsætninger ikke er en statisk tilstand, men i konstant forandring. Det er disse forudsætninger eleven møder undervisningen med – og som læreren i én eller anden grad må begribe og forholde sig til i undervisningens planlægning, udførelse og evaluering.

#### Rammefaktorer

Rammefaktorerne er de fysiske og sociale faktorer, som begrænser eller muliggør undervisningen. Det kan fx være undervisningslokaler, materialer til rådighed (eller manglende), regler og love, skemaer og tidsrammer. Men også sociale faktorer som kulturen på skolen, ledelsen og samspillet i klassen spiller ind. Lærerens egne forudsætninger har en særlig betydning for undervisningen, og må naturligvis tænkes med i helheden. Planlægning af undervisningsforløb har sjældent de samme rammefaktorer, og må derfor altid tilrettelægges efter omstændighederne.

#### Læringsmål

Målene for undervisningen har at gøre med det udbytte eleverne skal have og undervisningens hensigt, som fx styrkelse af kreativitet og innovative kompe­tencer. Det vil her være afgørende, at den bagvedliggende kreativitetsforståelse er klart defineret, for at kunne opstille de specifikke læringsmål, som undervis­ningens indhold og læreprocesser skal sigte mod at opfylde.

#### Indhold

Indholdet knytter sig til læringsmålene og drejer sig konkret om undervis­ningens praktiske aktiviteter. Det kan fx være problembaseret projektarbejde, musisk sammenspil, kognitiv træning, fingersætning - alt efter hensigt og læringsmål.

#### Læreprocessen

Læreprocessen handler om, *hvordan* læringen skal foregå. Det socialkon­struk­tivistiske læringsperspektiv lægger fx op til læreprocesser baseret på sam- og gruppearbejde, de *erfaringsbaserede* læreprocesser må rumme udfordringer og opgaver, som fordrer aktiv problemløsning, mens kognitive læringstilgange vil lægge vægt på eksempelvis individuel træning eller tilførelse af ny *viden* mod forandring af mentale skemaer (s. 40).

#### Vurdering

Den sidste didaktiske kategori handler om evaluering og rummer bredt spørgs­målet om såvel elevens læring, gruppeprocesserne og evaluering af undervis­ningen. Den kan tage form af en eksamen, feedback, sparring, dialogbaseret vejledning m.v..

Den didaktiske relationsmodel kan altså forstås og anvendes, både som hjælp til kritisk analyse af undervisning og læring – og som værktøj til tilrettelæg­gel­sen af undervisningen. Didaktikken skal på den måde ikke tænkes som et middel til kontrol, men snarere som et *forståelsessystem* som kan bruges til at forandre og forbedre undervisningen (Hiim & Hippe 1997: 75).

### Erfaringsbaseret og social læring i et didaktisk perspektiv

Jeg vil kort vende tilbage til John Dewey, hvis syn på læring og didaktik har haft stor betydning for de pædagogiske strømninger, der med reformpædago­gik­ken satte eleven i centrum for egen læring og argumenterede for en aktivi­tets­præget undervisningsform. (Hiim & Hippe 1997: 65) Dewey var som nævnt optaget af, at eleverne, snarere end tilegnelse af *viden*, grundlæggende skulle lære at *tænke* gennem problemløsning og erfaringsdannelse gennem social handlen. Udenadslære betegnes som ’mekanisk’ og på sin vis uanvendelig til andet end netop dette, at kunne noget udenad, hvorimod krop og tænkning er det uadskillelige grundlag for ægte erfaringsdannelse (s. 43).

Han argumenterede på det grundlag for, at skolen skulle danne rammer for *erfaringsbaseret læring*, hvor eleven skulle møde inspirerende udfordringer og opgaver, som fordrede aktiv problemfinding og problemløsning, som en vej til at udvikle refleksiv tænkning - hvilket tidligere er blevet sidestillet med ’kreativ’ tænkning (s. 44).

Deweys problemløsende metode rummer nogle didaktiske hovedtræk inspireret af mønstre fra naturvidenskabelige undersøgelsesmetoder:

* *Der må gives mulighed for en ægte erfaringssituation, som kan udvikle et engagerende problem.*
* *Eleverne skal indsamle oplysninger, som gør det muligt at angribe problemet.*
* *Eleverne udarbejder hypoteser og løsningsforslag, som gennemdrøftes grundigt.*
* *Eleverne må få anledning til at afprøve hypoteserne og undersøge om de holder stik.*

 (Hiim & Hippe 1997: 66)

I de ovenstående didaktiske hovedtræk er der fokus på problemløsning som den didaktiske ramme om erfaringsbaserede læreprocesser. Der er altså en nøje sammenhæng mellem det erfaringsbaserede læringsbegreb og selve *læreprocessen* i Deweys didaktik, som bygger på et helhedsorienteret læringsforståelse: Tænkning, handling og læring er en sammenhængende helhed, der opstår i samspil med omverden - eller, med et begreb fra Wengers teori, gennem *deltagelse i praksisfællesskaber*. Kvaliteten af vores læring er således afhængig af både muligheden for individuel refleksion og samspillet i den sociale kontekst, som tilsammen danner koblingen mellem handling og erfaringsdannelse.

Det er desuden centralt i Deweys læringsforståelse, at god læring kendetegnes af lystfølelse, og at problemet dermed skal opleves som noget eleverne virkelig føler et behov for (eller lyst til) at løse (Hiim & Hippe 1997: 67). Dette kan knyttes sammen med Wengers læringsforståelse, der netop peger på *mening* og *fælles engagement,* som centralt for læring (s. 47).

I den forstand er både Etienne Wenger og John Deweys pædagogiske tænk­ninger højaktuelle, når det kommer til kreativitetsudvikling som pædagogisk intention. Dette gælder både i forhold til kreativitet forstået som kreativ *tænkning* (jfr. kognitiv kreativitetsforståelse) og kreativitet forstået som socialt tilegnede *handle- og forholdemåder* (jfr. sociokulturel forståelse).

3. del - forståelse

# Kapitel 6 Musikalitet

## Musikalitet og kreativitet – en metaforisk komparation

Dette kapitel omhandler begreberne musik og musikalitet. Det er tænkt som en metaforisk komparation til kreativitetsbegrebet, som et led i undersøgelsen af, hvad det bagvedliggende kreativitetssyn *betyder* for udvikling af kreativitet*.* Kapit­­let understøtter således tanken om, at det bagvedliggende musik- og musi­kalitetssyn *har* betydning for udvikling af musikalitet på samme måde, som det bagvedliggende kreativitetssyn har betydning for udvikling af kreativitet. *Hvilken* betydning den har, vises gennem både teori og empiriske fortællinger.

Mit udgangspunkt er som bekendt at forskellige former for læreprocesser og so­cio­kulturelle kontekster, som omtalt i det foregående kapitel om læring, udvik­ler forskellige former for kreativitet, på samme måde som det gør sig gælden­de indenfor musikkulturer, musikpædagogiske retninger og udvikling af musikalit­et. Forsker i musikpædagogik Frede V. Nielsen understreger - med en central didaktisk pointe – at:

“al musikundervisning eksplicit eller implicit står i afhængighedsforhold til et bagvedliggende musiksyn.” (Nielsen 2008: 37)

Det er netop denne tænkning, der danner grundlag for kapitlet.

Kapitlet præsenterer overordnet forskellige musikalitetsforståelser med henblik på at udlægge og forstå musikalitet og musikalitetsudvikling ud fra et pæda­gogisk og læringsmæssigt perspektiv. Kapitlet inddeles i to hovedafsnit:

I kapitlets første del udfoldes musikfagets legitimeringsparadigmer for at vise, hvordan *formålet* med musikundervisning begrundes uddannelsespolitisk ud fra forskellige musiksyn. Så beskrives musik som fænomen, og musikali­tets­begrebet sammenstilles med en teknificeret musikforståelse - igen med det pædagogiske aspekt som forklarings- og forståelsesramme. Herpå præsenteres et mere ’erkendelsesfilosofisk’ perspektiv, med henblik på at forstå menneske og musikalitet med særligt fokus på at forstå, hvordan vi kan tænke musikalitet og *læring.*

I kapitlets anden del præsenteres musikalitet ud fra en sociokulturel forståelses­ramme, som et alternativ til - eller en udvidelse af - den individfokuserede tænk­ning. Musikalitet forklares dels som en form for dialogisk kompetence - kommunikativt, dels i et læringsperspektiv, som kulturelt *internaliseret* – distri­bueret mellem mennesker. Sidstnævnte eksemplificeres i kapitlets slutning med to empiriske fortællinger fra musikkulturer i henholdsvis Cuba og Danmark.

### Musikfagets legitimeringsproblematikker

I Danmark lærer man primært at spille i folkeskolens musiktimer eller på en musik­skole. Musik er blevet institutionaliseret, eftersom vi ikke længere har en folkelig musikkultur, som overleveres gennem samvær omkring musik, sang og dans, som det engang var tilfældet – og som det er tilfældet i mange andre kul­turer verden over. Derfor er det musikpædagogiske felt veletableret og bredt – til sammenligning med det ’kreativitets-pædagogiske’ felt, som er et forholdsvis nyt område indenfor uddannelse og pædagogik.

Den fundamentale diskussion indenfor musikpædagogikken – som er interes­sant at se på i relation til udvikling af kreativitet - handler om musik­under­vis­ningens legitimeringsparadigmer. Det vil sige med hvilket formål vi tillægger musikundervisningen betydning, og hvad vi dermed kan forstå som musik­under­visningens *intention*. Professor i musikpædagogik Frede V. Nielsen kategoriserer i artiklen *Musikalitet i et musikpædagogisk legitimerings- og dannelsesperspektiv* (Nielsen 2008) fire forskellige begrundelsestyper for musikundervisning som obligatorisk skolefag:

a) *Den opdragelsesorienterede begrundelsestype* bygger på en forestilling om opdragelse ”gennem musik” – at musik og musikalsk aktivitet legitimeres og nyttiggøres i pædagogisk øjemed, idet *den påvirker os intellektuelt (kognitivt), følelsesmæssigt (affektivt), kropsligt (psyko-motorisk) og socialt* (Nielsen 2008: 31).

b) *Den kulturorienterede begrundelsestype* bygger på musik og musikopdragelse, som et vigtigt element i at blive et ”kulturvæsen” – det vil sige at lære om og af sin tids kultur – gennem dennes kulturprodukter (herunder musik). Denne tænkning er baseret på opdragelse ”til musik” og knytter sig dermed til den omdiskuterede ”kanontænkning”.

c) *Den antropologisk orienterede begrundelsestype* baserer sig på den tankegang at musik og musikalsk virksomhed ”*hører til det grundlæggende forhold at være menneske og at udvikle sig fuldgyldigt og helt” (ibid.: 34).* Perspektivet knytter sig til den filosofiske forestilling om at vi gennem det æstetiske og musiske kan opnå forbindelse til noget oprindeligt, værdifuldt og ægte – og er altså et led i en hvad Nielsen kalder en *generel sanseopdragelse* eller *sensibilisering (ibid.: 34)*

d) *Den æstetisk orienterede begrundelsestype* tager afsæt i en tankegang, der ser kunst og æstetik som en mulig vej til udtryks- og erkendelsesmuligheder, som mennesket ikke kan nå gennem det diskursive⁠1 forståelses- og begrebs­para­digme. Igennem denne forståelse legitimeres musikundervisningen (og andre æstetiske fag) ved muligheden for at udtrykke det ikke-begrebslige og forstå verden gennem en sanselig og kropslig tilgang.

Disse 4 kategorier skal ikke ses som modsatrettede legitimeringsparadigmer. De skal snarere forstås som teoretiske begreber til at forstå essentielle dimen­sioner og problematikker i musikfaget, der, om end hvilende på forskellige musiksyn, på sin vis er uløseligt forbundet: det er en central og fælles pointe at musik og musisk virke rækker langt ud over den lydlige og tekniske tilgang, uanset hvilket af disse legitimeringsparadigmer man ser på.

Musikalitet er mere end teknik og lydlige fænomener. Spørgsmålet er, når vi tilrettelægger undervisning og læringsrammer, hvad vi sigter på at fremme? Vi kunne også spørge omvendt - med en parallel til dette speciales problem­formulering: hvilket *musiksyn* - og hvilket legitimeringsparadigme - ligger til grund for undervisningens didaktiske tilrettelæggelse, og hvilken betydning får det for udvikling af musikalitet?

### Musikalitetsforståelser og musiksyn

Den danske debat om musikundervisning har været præget af, hvad musik kan ’bruges’ til. En tænkning, som knytter sig til legitimeringsparadigmernes *begrun­delses­type a*. Den bygger altså, som før beskrevet, på en forestilling om at musik har en form for *virkning*, der kan drages nytte af i pædagogisk øjemed. Argu­men­terne for musikundervisning har således været mange lige fra for­bedret ind­læring og koncentrationsevne, sproglige-, læsemæssige- og matematiske færdig­heder til styrkelse af sociale kompetencer.

Et eksempel på en toneangivende forsker i debatten, er hjerneforsker og musiker Peter Vuust. Han plæderer, som et bidrag til uddannelsesdebatten, for mere musik i folkeskolen ud fra det argument, at det får os til at stræbe efter at blive den bedste:

“For at blive en dygtig musiker, skal du være individualist, du skal ønske at være den bedste til det, du gør.”(DJBFA 2011)

Et andet argument i denne debat fra politiker og daværende undervisnings­minister, Bertel Haarder, er, at musik kan bidrage til at øge vores selvdisciplin og koncentrationsevne:

“Den disciplinering, der ligger i at øve sig på et instrument eller synge i kor med andre, vil uundgåeligt smitte af på de andre fag” (Berlingske Tidende, august 2009).

I tilfælde som disse er musik et teknisk fænomen, et individuelt anliggende, der handler om konkurrence og individuelle præstationer. På den måde bliver musik et middel til at nå et mål: konkurrencedygtighed og disciplin. Men hvad betyder det for musikaliteten, når musik bliver et middel til at nå et mål, som fx selvdisciplin og konkurrenceevne; eller når den bliver et redskab, der fremmer indlæring? Når musikundervisning bliver et spørgsmål om teori, noder og finger­færdighed? Hvad er det så, vi lærer? Hvilken form for *musikalitet* frem­elsker denne tilgang?

Ud fra sociokulturel teori om læring - som jeg vil behandle mere indgående sidst i kapitlet - lærer vi langt mere end det i undervisningen tilsigtede. Det vil sige, at den situerede - den *ikke intenderede* - læring er en stor del af det, vi i ’virkeligheden’ lærer, når vi går til musik på en musikskole, eller når der står musik på skoleskemaet. Vi lærer noget om musik og musikalske samværs­former indenfor den specifikke kontekst. Vi lærer bestemte måder at forholde os til *fænomenet* musik på.

### Musik som fænomen

At frembringe musik rent fysisk - som lydligt fænomen - kan de fleste lære i et eller andet omfang: At sætte fingrene rigtigt og i den rigtige rækkefølge kan øves, og at kunne følge en fælles puls kan trænes. At lade øjet følge de sorte prikker på papiret i opadgående eller nedadgående intervalspring og i rytmiske mønstre, mens fingre, arme, ben eller læber alt efter instrument, samtidigt og præcist koordineres (hvis man vel at mærke arbejder med musik som noget der skal læses og skrives) er alt sammen *færdigheder,* som forbindes med at kunne fremføre musik eller at kunne spille.

Musik sammenlignes af nogle med matematik med en direkte parallel til at nodesystemet - musikkens skriftsprog - og musikteori er opbygget matematisk (Benson 2007). Ud fra dette system kan det principielt lade sig gøre at ’tælle’ sig igennem avancerede musikværker, fra klassiske symfonier til kompleks polyrytmik. I den forstand kan musik betragtes som ren teknik, baseret på tal, logik og øje-hånd koordination. Når musik alligevel ofte kobles med sanselig­hed og kreativitet, er det fordi musik er mere end systematiseret lyd.

Musikalitet er - som musikpædagogikkens forskellige legitimeringsparadigmer påpeger - andet og mere end færdigheder og teknik. Selvom musikalitet oftest forbindes med en evne til at spille vellydende musik, hænger den ikke direkte sammen med tekniske færdigheder. Musikalitet er tilsyneladende en *kompe­tence,* der knytter sig til musik, men begrebet rummer også den særlige menne­ske­lige evne til at lytte, til at kommunikere med omgivelserne i en form for *dia­logisk proces*. Derfor er det at lære tekniske og teoretiske færdigheder indenfor musik på ingen måde en garanti for udvikling af *musikalitet.* Man kan sagtens lære teknik uden at være musikalsk og uden at læreprocesserne medfører ud­vik­ling af musikalitet. Og man kan omvendt være musikalsk uden særlige tekniske færdigheder. Det handler om to forskellige ting. Spørgsmålet der står tilbage - som jeg også har stillet relateret til kreativitet - er, hvorledes musikali­tet læres eller udvikles?

### Musikalitetsteorier

Musikalitet er altså andet og mere end færdigheder og teknik, uanset hvilket forståelsesparadigme begrebet belyses fra. Men når det er sagt, rækker musi­kalitets­begrebet - på samme måde som kreativitetsbegrebet - i mange retninger alt efter det grundlæggende erkendelsesparadigme, det søges forklaret ud fra.

Positivistiske og naturvidenskabelige forskere indenfor musik og tonekunst har traditionelt set, siden begyndelsen af det 20. århundrede, søgt efter en målbar musikalsk *indre kerne* i individet. Denne betegnes *specifik musikalitet* (ikke alle mennesker er musikalske), mens humanistiske forskere har søgt at indkredse musikalitet som en funktion af tillærte kognitive processer - der også kan rela­tere til andre domæner som fx sprog, bevægelse og *kommunikativ musikalitet* - hvilket betegnes *almen musikalitet* (alle mennesker er alment musikalske) (Holgersen 2008: 11).

For at udfolde musikalitetsbegrebet i en bredere forståelsesramme, der rækker ud over individet og musikalitet som objekt, finder jeg det nødvendigt at ind­drage kontekst og kultur og mennesket forstået som et grundlæggende socialt væsen. Dette gøres i en sociokulturelt forankret musikalitetsforståelse.

Hvor tekniske færdigheder og musikkens teorigrundlag typisk læres i curri­culum­orienterede undervisningssammenhænge og gennem øvelse, er *musikalitet* er af en anden karakter. Musikalitet som ’værensform’ og mellemmenneskelig forholdemåde læres ad andre veje. Musikalitet læres - som det at lære at tale et sprog - gennem deltagelse i handlingsfællesskaber, som vi skal se i næste afsnit.

## Musikalitet som sociokulturelt fænomen

At belyse musikalitet ud fra en sociokulturelt forståelsesramme lader sig ikke gøre uden også at berøre begrebet *læring*, eftersom det sociokulturelle perspek­tiv er optaget af gensidige mellemmenneskelige og kulturelle *processer* snarere end statiske forklaringsmodeller. Det *at kunne* hænger i sociokulturel forståelse tæt sammen med praksisfællesskaber og *individets evne til at deltage i sådanne* (Dysthe 2003: 48).

Det er på den måde vanskeligt at spørge, hvad musikalitet er - og kreativitet for den sags skyld - uden samtidig at spørge til hvordan den opstår eller tilegnes i en sociokulturel kontekst. Jeg vil derfor, i denne sidste del af kapitlet, redegøre for musikalitet ud fra et sociokulturelt læringsperspektiv. Fra spædbarnets evne til at kunne *kommunikere* musikalsk med sine omgivelser til *internalisering* gennem brug af kulturbærende artefakter og *situeret* læring gennem deltagelse i handlingsfællesskaber. Sidst nævnte konkretiseres sidst i kapitlet i to empiriske fortællinger fra musikkulturer i Cuba og Danmark.

### Kommunikativ musikalitet

Allerede i fosterstadiet reagerer det ufødte barn på udefrakommende lyde, og forskere har påvist, hvordan nyfødte kan genkende fx et børnerim fra andre, når det har ”hørt” det gentagne gange op imod fødslen. Barnet kan helt fra fødslen imitere enkelte lyde og ansigtsudtryk, og er på den måde i stand til at indgå i sociale relationer med sine omgivelser. (Holck 2008: 68-69) Den norske professor i musikvidenskab Jon Roar Bjørkvold beskriver denne medfødte kommunikative evne som en form for ’dialogisk sind’, hvis grundlag formes eller *præges ind i kroppen,* allerede i morens mave (Bjørkvold 2005: 29).

Disse medfødte evner - eller det dialogiske sind - kaldes under ét *kommunikativ musikalitet*. Dermed kan spædbarnet i én eller anden grad siges at være født ’musikalsk’, hvorved musikalitet kan betragtes som en grundlæggende og alment-menneskelig evne i form af en dialogisk kompetence.

Udviklingen af musikalitet starter altså ikke men *fortsætter* efter fødslen, når moderen kommunikerer med barnet på ’motherese’ - det særlige sprog mødre taler med deres babyer - og allerede fra 6 ugers alderen kan barnet indgå i små lydlige *dialoger* med forældrene. Det lille barn interagerer altså med sine om­givelser og udvikler på den måde sin musikalitet gennem deltagelse i gensidig sproglig kommunikation - *dialog*. (Holck 2008: 69)

### Musikalitet kultiveret gennem handlingsfællesskaber

Menneskets brug af kulturbærende redskaber (artefakter) er et centralt aspekt indenfor den sociokulturelle læringsforståelse, som har haft særlig interesse indenfor den pædagogiske tænkning. Set i et læringsperspektiv er det centralt, hvorledes de – hvad enten de er fysiske eller begrebslige - rummer tidligere gene­rationers erfaringer og indsigter, som videregives gennem anvendelse. Den tidligste musikalitet - metriske, melodiske og meningsbærende mønstre af lyd - internaliseres således i barnet medieret gennem sproget. Det vil sige: barnet lærer situeret den sociokulturelle konteksts indlejrede musikalske koder og normer.

Dette giver mening i forhold til spørgsmålet om hvorvidt - eller hvorfor - nogle kulturer synes mere musikalske end andre: alle mennesker fødes med en form for *kommunikativ musikalitet,* men møder forskellige sociokulturelle påvirkninger og handlingsfællesskaber. Musikkulturen internaliseres således i mennesket som en form for musikalsk repertoire eller musikalsk kodning. I et lærings­teoretisk perspektiv er det således interessant, hvordan musik som medierende redskab er udtryk for og bærer af ideologier fra den kultur, som den er opstået i. (Dysthe 2004: 52). Sagt med andre ord er musikalitet i høj grad præget af og udtryk for, den sociokulturelle kontekst hvori den udvikles. Derfor er der forskel på *måden,* vi er musikalske i henholdsvis en vestligt orienteret musik­kultur, med rødder tilbage til den klassiske intellektuelle musiktradition og fx en folke-musikkultur på Cuba, hvis kulturelle oprindelse er fra afro-cubanske kropsligt funderede musiktraditioner. En pædagogisk konsekvens af denne forståelse er, at der er forskel på *måden,* vi bliver musikalske på - eller hvilken form for musikalitet vi udvikler - alt efter hvilke læringsrammer eller handlingsfællesskaber, vi møder.

Musikalitet kan i et sociokulturelt forståelsesperspektiv på den måde siges at være en medfødt *og* kulturelt internaliseret evne til at kommunikere *menings­bærende* i den specifikke kontekst, gennem musisk *aktivitet*. Med begrebet aktivitet skal det forstås, at ikke alene at kunne *spille* musik men også det at kunne lytte og reagere emotionelt på musik, betragtes som grundlæggende ved musikalitet. (Holgersen 2008: 12) Musikalitet kultiveres således gennem handlingsfællesskaber, hvad enten vi lytter eller deltager som udøvere i musikalsk samspil.

### Musikalitet som dialogisk kompetence

Musikalitet er altså en grundlæggende menneskelig evne eller *udtrykskraft*, der i et gensidigt møde med omverden formes eller kultiveres til det vi betegner som *musikalitet*. De evner som kendetegner musikalitet, kan således sammenstilles med en dialogisk, dvs. åben og lyttende forholdemåde. En *væren-i-verden,* som forbinder individ og kultur i et dialektisk forhold.

Som Sawyer udtrykker det, opstår de vigtigste aspekter af musikalsk kreativitet således i kommunikationen - i samspillet med omverden:

”*They occur in musical conversations and in interactions between musicians”* (Sawyer 2006: 239)*.*

De opstår med andre ord i *dialogen* mellem musikere og trækker dermed på en grundlæggende *kommunikativmusikalitet*. Den fysiske beherskelse af instrument eller stemme er den virtuose jazzmusikers vej til perfektion i det kunstneriske udtryk, men den grundlæggende *musikalitet* er i høj grad en dialogisk forholde­måde. Den rummer den *indlevelsesevne,* der sætter én i stand til at kunne lytte nysgerrigt og åbent til del og helhed - og til sig selv som del af denne helhed; en lydhørhed og åbenhed for det der opstår i nuet - i en intentionel men ikke forudsigeligt proces.

Musikalitet kan på den måde siges at være en forholdemåde, der handler om at evne at træffe de rigtige valg på det rigtige tidspunkt - på baggrund af den sociale kontekst og den personlige oplevelse af denne - hvilket indenfor musik også betegnes *timing.*

## Empiriske fortællinger fra levende musikkulturer

Jeg vil i det følgende - som et praksis-eksempel på, hvordan musikalitet er situ­eret og internaliseret gennem deltagelse i handlingsfællesskaber - beskrive to forskellige oplevelser, jeg husker fra deltagelse i musikalske praksisfællesskaber. Jeg kalder dem *empiriske*, da de er oplevet i ’virkeligheden’ og *fortællinger*, da de ikke er videnskabeligt indsamlet empiri men rekonstruktioner, og dermed rummer fortællingens rettethed mod specifikke aspekter. Den ene fortælling er fra Matanzas i Cuba, den anden fra Fjerritslev i Nordjylland, Danmark.

### En empirisk fortælling fra en Cubansk Santeria ceremoni

Den første fortælling er en oplevelse jeg husker, fra en studietur til Cuba i forbindelse med min uddannelse på det Jyske Musikkonservatorium. Jeg boede på universitetet i Matanzas, hvor jeg deltog i workshops om Afro-Cubansk Santeria religions musik og dans - *Palo* – også kendt som Voodoo.

“En aften blev nogle af os studerende inviteret med til fest hos en af underviserne. En religiøs ”Santeria-fest”. Der skulle endelig være en palo-ceremoni.

Vi kom ind i et hus, som efter dansk standart nok nærmere kunne kaldes et skur.

Rå bræddevægge, der engang havde været malet lysende blå. I loftet under tagets blikplader et par nøgne elpærer. En kaglende høne. Duften af røg. En summen af stemmer og forventning.

Det blev forklaret, at der var en syg mand, som skulle renses. Det vil sige, at han skulle heles gennem musikken og dansens kraft. Og ceremonien begyndte. De fire eller fem musikere sad med deres batatrommer⁠[[7]](#footnote-7) i den fjerneste ende af lokalet, som var stuvende fuldt af mennesker. Mænd og kvinder, gamle, unge og børn. Vi stod allerbagest. Bagved børnene. Og nu var der ingen instruktioner. Ingen noder. Ingen rettelser eller spørgsmål og svar.

Alle begyndte som på et usynligt tegn at danse, da trommerne gik i gang. Ikke fri dans, som vi kender det fra et Dansk dansegulv, men det samme, fælles dansetrin. Igen og igen. Helt simpelt. Fødder, hofter, skuldre, arme. Vuggende bevægelser. Så begyndte en forsanger, med en gennemtrængende og skarp nasal stemme at synge for, og alle stemte i med koret. Call & respons[[8]](#footnote-8). Vi så os omkring. Så på hinanden. Så på dem foran. Det var børn på helt ned til to årsalderen, der stod dér og gjorde ligesom de voksne. Prøvende.

Der herskede i den lille rønne i Matanzas en naturlig og afslappet atmosfære. Man var med, for at være med - og alle var med. Sådan havde det foregået gennem generationer. Overlevering. Fællesskab.” (Fra Cuba, februar 1996)

Ikke én gang så vi en voksen kommentere børnenes deltagelse i ceremonien, rette eller forklare. End ikke nikke anerkendende, som vi kender det fra Dan­mark. Det her var tydeligvis ikke nogen opvisning i dygtighed, det var ingen konkurrence og det var heller ikke underholdning*.*

Santeria traditionen er tydeligvis en levende kultur, som man indlemmes i gennem deltagelse i praksisfællesskabet. Ingen instrukser, kun deltagelse, hvor fællesskabet snarere end individet er i fokus. Læring er her tydeligt *distribueret* mellem mennesker, og bestemte måder at danse, synge og spille på, internali­se­res gennem deltagelse.

Også i Danmark findes kultur omkring musik, selvom den kan være sværere at få øje på, da den er institutionaliseret. De danske musikskoler har lange tradi­tioner for årlige forårskoncerter, hvor resultatet af hele skoleårets arbejde præ­sen­teres for forældre, bedsteforældre og andre interesserede.

### En empirisk fortælling fra Fjerritslev Musikskoles forårskoncert

Det følgende er endnu en empirisk fortælling, fra en oplevet musikkultur. Den­ne gang fra Fjerritslev i Nordjylland, hvor jeg som musiklærer i en årrække del­tog i de årlige forårskoncerter. Følgende er et brudstykke fra en forårs­koncert på Fjerritslev Gymnasium, som jeg husker den:

“Nodestativer, mikrofoner, trommesæt og elektriske instrumenter var stillet op. Pedellen havde sat lamper op med orange og rødlige filtre, og der var lagt hynder og trykte programmer ud på stolerækkerne omkring scenen.

I løbet af kort tid efter dørene åbnedes og billetslaget begyndte strømmede børn, forældre og bedsteforældre ind og tog plads på stolerækkerne omkring scenen. Der bredte sig en afdæmpet og spændt summen i lokalet, og en raslen af programmer.

Borgmesteren bød velkommen og sagde noget om kultur og talentmasse i kommunen, efterfulgt af musikskolelederen, der også holdt en velkomsttale og takkede de mange fremmødte.

Programmet begyndte med et rytmisk ensemble på 6 drenge fra 4. klasse. Deres lærer præsenterede holdet som ”DE FANTASTISKE LAZYBOYS!” og publikum klappede. Så blev der helt stille, og læreren talte ind[[9]](#footnote-9). Børnene spillede en kendt rocksang fra 80’erne. Sangeren ved mikrofonen, havde genert blikket rettet mod teksten på nodestativet foran sig. Guitaristen ligeledes fordybet i noder. Ind imellem talte læreren højt til fire i takt med musikken, som for at sikre sig at alle var med. En fotograf fra ugeavisen sneg sig frem foran scenen og blitzede. I-phones og kameraer var rettet mod scenen fra stolerækkerne. Efter nummeret og endnu et stort bifald, strømmede drengene ned til deres forældre på rækkerne, og næste punkt på programmet blev præsenteret, mens pedellen rettede lidt på én af lamperne […].

Stemningen i salen var på samme tid spændt, nervøs og rastløs. Spændt i forhold til om det nu ville gå godt. Koncerten var det store og vigtige øjeblik, hvor den enkelte i spotlightet skulle vise, hvad han eller hun havde lært. Og hvor forældre skulle se hvor dygtig deres barn var blevet. Vi musiklærere hjalp alle igennem, fra de mindste begyndere, til de selvsikreste ”talenter”. Talte for, vendte nodeblade og nikkede anerkendende. Og trøstede selvfølgelig, hvis det var gået i kludder for nogen. Sådan havde vi gjort det masser af gange før.” (Fra Fjerritslev, april 2007)

Dette billede på en dansk musikkultur er tydeligvis baseret på andre traditioner og på andre værdier end den cubanske Santeria, men den er i lige så høj grad en kultur omkring musik. At gå til musikundervisning på en musikskole, eller at have musik i folkeskolen er også musikkultur. Den kultur som fortællingen beskriver, viser en *individ*- og *præstationsfokuseret* tilgang til musik. Der sættes spotlight på, der præsenteres med en næsten ’cirkusagtig’ stemmeføring og der stilles bogstaveligt talt skarpt på det enkelte barn. Selvom koncerten ikke er en konkurrence, ligger det alligevel i luften, at man kan ’fejle’, eller man kan ’brillere’, og dermed kan man også indirekte blive ’vinder’ eller ’taber’. Dette er - nøjagtigt som det sås i eksemplet fra Cuba - kultur og forholdemåder, som internaliseres gennem deltagelse i praksis.

### Læring som internaliseret kultur

Pointen med disse empiriske fortællinger er at vise, at der er stor forskel på, hvil­ken form for læring, der finder sted, og hvilke former for musik og musi­kalitet disse forskellige læringsrammer kultiverer. Når læring betragtes som *internaliseret* kultur, lærer vi ikke bare at spille musik. Vi absorberer, så at sige, *måden* at omgås hinanden, *måden* at spille musik, *måden* at lære på. Den sociale kontekst danner dermed ramme om en måde, vi lærer at forholde os til fæno­menet musik på.

De Cubanske børn lærer gennem en åben og lyttende, deltagende tilgang. De lærer den afro-cubanske måde at forholde sig til musik, og de lærer det helt særlige ’swing’ - som næsten kun Cubanere, eller folk som har boet på Cuba, har. Det kan bedst sammenlignes med at lære dialekten og komme til at tale Århusiansk, fordi det er det sprog, man hører, når man vokser op dér. Det betyder ikke, at alle taler ens i Århus. Der er stadig stor forskel fra individ til individ, jfr. den konstruktivistiske læringsforståelse.

Børnene i Fjerritslev lærer på en anden måde, gennem musikskolens institutio­naliserede tilgang. Undervisningen op imod forårskoncerten træner og øver målrettet op imod en ’bedømmelse’, eller i hvert fald en resultatorienteret opvisning af færdigheder. Noderne og teksterne understøtter den tanke, at det kan sammenlignes med at lære at ’læse op’ af et sprog, man ikke er helt fortrolig med, eftersom man endnu ikke taler det flydende.

De to læringsrammer er således ’designet’ på ganske forskellige grundlag, og resultaterne i form af musikalitetsudvikling bliver dermed helt forskellige.

Den Cubanske og den Danske fortælling i dette afsnit viser netop, hvordan den sociokulturelle kontekst danner ramme om udvikling af *musikalitet* med afsæt i musikalske traditioner og kulturbærende artefakter - og med afsæt i en kulturs særlige forholdemåde til fænomenet musik.

Når sammenhængen mellem den sociokulturelle kontekst og læring således er tydeliggjort gennem det empiriske eksempel, kan der drages en direkte parallel mellem kreativitets- og musikalitetsudvikling. Begge dele læres i et socio­kul­turelt forståelsesperspektiv, netop gennem deltagelse i handlingsfællesskaber - forskelligt fra praksis til praksis, fra kultur til kultur. På den måde kan musi­kalitets­begrebet og kreativitetsbegrebet knyttes sammen i en fælles lærings­forståelse, hvor deltagelse og handling, indenfor en sociokulturel kontekst, er afgørende for hvilke former for kreativitet eller musikalitet, der udvikles.

\*\*\*

 Vi har i dette kapitel set, hvordan musikalitet kan forstås som en form for grundlæggende dialogisk kompetence og en særlig lyttende og åben forholde­måde. Musikalitet er en form for *væren-i-verden*, som forbinder individ og kultur i et dialektisk forhold.

Vi har også set, at de læringsmæssige rammer for musikalitet er dybt foran­kre­de i den sociokulturelle kontekst. Vi lærer således bestemte former for musi­ka­litet gennem deltagelse i praksisfællesskaber, og vi lærer noget om, hvad musik og musikalsk samvær er i netop den kontekst, vi lærer i.

Musik kan, som en del af det fælles repertoire, således være teknik og finger­snilde, eller den kan være samspil og indlevelse. Den kan være en symbiose af indlevelse og teknik. Musik kan også være hierarkisk og elitær, eller den kan væ­re forankret i fællesskab og samvær. Musik kan, alt efter de kulturelt indlejrede musikalske koder og normer, være reproducerende eller kreativt nyskabende.

Dette danner afsæt for det næste kapitel, som er en afrundende sammenfatning af specialets hidtil præsenterede og diskuterede teori, gennem en besvarelse af de arbejdsspørgsmål, der knyttede sig til problemformuleringen.

# Kapitel 7 - i dialog med kreativitetsforståelser

Dette kapitel, som lægger op til en besvarelse af specialets problemformulering, kunne have heddet *analyse* eller måske endnu mere oplagt - eftersom specialet byg­ger på teori, snarere end empiri - *diskussion*. Men i begrebet diskussion ligger en subtil kamp eller debat⁠[[10]](#footnote-10) mellem modsatrettede synspunkter og holdninger, som jeg så vidt muligt vil forsøge at undgå. Det er, som nævnt på de indleden­de sider, ikke intentionen at gå ind i dikotomierne mellem kognitive og æste­tiske kreativitetsforståelser eller mellem individuelle og sociokulturelle lære­processer, hvor det ene udelukker det andet i et *enten, eller*. På baggrund af en hermeneutisk synsvinkel (s. 24) er det derimod hensigten at belyse og søge at *forstå* betydningen af kreativitetstilgange og deres bagvedliggende lærings­for­ståelser, gennem en åben og fortolkende proces. Jeg har derfor - i hermeneutisk ånd - valgt at kalde kapitlet *I dialog med kreativitetsforståelser*.

Eftersom de foregående teoretiske kapitler i nogen grad allerede har antaget en undersøgende og forstående tilgang til kreativitet og læring, vil jeg i dette kapitel sammenfatte de forskellige tilgange med afsæt i specialets to arbejds­spørgsmål:

* *Hvad er kreativitet set fra forskellige forståelsesparadigmer?*
* *Hvordan lærer man at blive kreativ?*

Det første arbejdsspørgsmål søges besvaret gennem en kort opsamling på de forskellige forståelsesparadigmer, som allerede er fremlagt og diskuteret i kapitel 3 og en tolkning af de bagvedliggende forståelseshorisonter. På det grundlag, og med inspiration fra kapitlet om *musikalitet*, indkredses en socio­kulturelt funderet kreativitetsforståelse, der kan danne grundlag for at forstå kreativitet og læring.

Med udgangspunkt i det andet arbejdsspørgsmål belyses sammenhængene mellem den indkredsede kreativitetsforståelse og sociokulturelt forankret læringsteori. Herunder inddrages nogle overordnede didaktiske betragtninger, og der trækkes tråde til musikpædagogikkens legitimeringsparadigmer. Til sidst introduceres og diskuteres *transferbegrebet* relateret til kreativitetsudvikling som pædagogisk intention.

## Kreativitet, set fra forskellige forståelsesparadigmer

De foregående kapitler om kreativitet, læring og musikalitet indeholder alle en opdeling, som på den ene side beskæftiger sig med *individuelle* forståelsesper­spek­tiver på den anden side med begrebernes *sociokulturelle* aspekter. Jeg vil ikke redegøre for disse endnu engang, men i det følgende snarere søge fornyet for­stå­else af kreativitet gennem en tolkning af den grundforståelse, som denne opdeling er baseret på.

### Individuelle perspektiver

De individuelle kreativitetsforståelser, som redegjort for i kapitel 3, tager grund­læggende afsæt i teori om det enkelte menneskes tænkning - eller med­fød­te evner - som grundlag for udvikling af kreativitet. Hvad enten til­gangen er kognitivt eller æstetisk funderet, vil det enkelte menneske være cen­tralt for krea­tivitets­forståelsen. Således vil også det undervisningsmæssige design for kreativitetsudvikling forholde sig til og fokusere på den enkeltes læring. Konteksten kan inddrages i de pædagogiske betragtninger, men skal i dette perspektiv forstås som det, der ligger *omkring* den lærende. Det vil sige, at konteksten er interessant, i det omfang den påvirker den *individuelle* læring, men den betragtes ikke som en del af læringen som sådan.

Kreativitetsforståelsen bag denne tænkning - eller dette forståelsesparadigme - kan dermed tolkes som en individuel *evne tænkning*, hvor kreativitet er en objektiv enhed, der gennem undervisning så at sige kan ’installeres’ i individet. Kreativitet bliver i den forstand tingsliggjort, hvad enten den forstås ud fra et kognitivt eller et æstetisk perspektiv. Disse tilgange er, groft forsimplet, blot to modpoler på den samme skala, der begge kan forstås forankret i årsags-virkningstænkning.

Med afsæt i denne grundforståelse af kreativitet er det reelt at diskutere, hvor­ledes man effektivt fremmer kreativitet gennem undervisning. Det giver der­med mening at tale om undervisningskoncepter, metoder og teknikker, der kan fremelske kreativitet som en færdighed, eller ligefrem at tale om timetal og kvan­titet i forhold til opfyldelse af læringsmål.

### Kreativitetsudvikling som pædagogisk strategi

Jeg har nu udfoldet og søgt en forståelse af de dominerende diskurser indenfor kreativitetsudvikling, den *kognitive* og den *æstetiske* tilgang, som begge set fra den­ne vinkel umiddelbart tager afsæt i en individuel kreativitetsforståelse. Tolket ind i et læringsmæssigt forståelsesperspektiv kan vi også betragte disse tilgange som overordnede *strategier* for, hvordan vi mener, vi kan løse den pæ­da­gogiske opgave at fremme kreativitet - snarere end egentlige kreativitets­for­ståelser.

Når det er interessant at belyse disse forskellige strategier for kreativitets­ud­vik­ling, er det fordi, de netop rummer bagvedliggende kreativitetsforståelser og menne­skesyn. Den bagvedliggende kreativitetsforståelse har afgørende betyd­ning for, hvorledes undervisning og læringsrammer tilrettelægges, men hænger ikke nødvendigvis sammen med *strategien* som sådan. Det betyder at kreati­vi­tets­­forståelsen kan være svær at få øje på, da den ikke går hånd i hånd med et bestemt kreativitetssyn. Hvad enten det er implicit eller eksplicit, vil de bagved­liggende lærings- og kreativitetssyn dog skinne igennem i den didaktiske tilret­te­læggelse af undervisningen (Hiim & Hippe 1997: 6). Dette kommer jeg tilbage til.

### Sociokulturelle kreativitetsforståelser

I den sociokulturelle tilgang til kreativitet ændres fokus fra kreativitet forstået som noget, der foregår *indeni* individet, til at være et socialt og kulturelt fæno­men - *udenfor* individet (Sawyer 2006: 134). I en sociokulturel forståelse af krea­tivitet er det altså ikke individet men derimod konteksten, der tilskrives størst betydning for udvikling af kreativitet. Der er dog væsentlig forskel på, om kontekstbegrebet forstås som noget individet er *omgivet* af, eller som noget indi­vi­det er *en del* af.

Den sociokulturelle kreativitetstilgang, som Sawyer præsenterer, med inspi­ra­tion fra Csikszentmihalyis teori om domæne, individ og felt (s. 33) kan forstås som kontekstuel i den forstand, at konteksten udgør *omgivelserne* for individuel kreativitet. Kreativitet forstås dermed produktorienteret og retro­spektivt - det vil sige i lyset af omgivelsernes accept af det kreative bidrag. Intentionen bag teorien er tilsyneladende at forklare kreativitet men, som jeg tolker det, fortæller den snarere noget om sociale og kulturelt betingede grund­vilkår for *anerkendelse* af kreativitet. Disse vilkår bliver i sagens natur afgørende for, hvad der i en given kontekst kan *kaldes* kreativt. Det er svært at være uenig i et sådant sociokulturelt og kontekstuelt perspektiv. Nyere kreativitetsforskning peger da også på, at sociokulturelle rammer i høj grad er styrende for, hvilke former for kreativitet forskellige undervisningsmæssige rammer frem­mer. (Saltofte 2011) Men som forståelsesramme i en pædagogisk kontekst, hvor spørgsmålet, snarere end *hvor* er kreativitet, må være *hvordan* udvikles eller læres kreativitet, rækker dette kontekstuelle perspektiv ikke langt nok. At ville forklare kreativitet som fx *novelty + appropriateness* (Csikszentmihalyi 1996), svarer til at beskrive musik som *toner + rytmer*. Det kan godt være, at en sådan formel kan være anvendelig til at sammenfatte begrebet *musik*, men den forklarer ikke *musikalitet.*

Hvor Sawyers tilgang til sociokulturel kreativitetsforståelse således er optaget af individ og omverden som relaterede men *afgrænsede* enheder, ser John Dewey på individ og kontekst som *uløseligt forbundet*. Han tager afstand fra at definere kre­a­­tivitet på baggrund af omverdenskriterier, sådan som Csikszentmihalyi og Sawyer gør det i domæne-teorien. Kreativitet behøver ikke at være nyt for verden for at være kreativt, men blot nyt for den der får den originale tanke eller finder den nye løsning på et problem (s. 35). Kreativitet betragtes på den måde - meget lig de individfokuserede tilgange - som en personlig evne, der kan ud­vikles individuelt. Men Dewey adskiller sig dog fra det individuelle forståel­ses­­paradigme. Han forstår kreativitet og læring som uløseligt forbundet, idet erfa­ring altid er situeret i processer, som skal forstås kontekstuelt. Her knyttes Deweys tankegods sammen med den nutidige Etienne Wengers forståelse af kontekstuel læring. Vi lærer som individer altid i handlingsfællesskaber, i en gensidig proces.

## Indkredsning af en kreativitetsforståelse

Som jeg indledte dette speciale med, er kreativitetsforskning præget af diko­tomier, der tilsyneladende modarbejder hinanden i jagten på pædagogiske løsningsmodeller, der kan stimulere og udvikle kreativitet som ’kernekraft’ for innovation og entreprenørskab. For at kunne udvikle sådanne pædagogiske strategier i den ene eller den anden retning, er det afgørende at have en klar forståelse af, hvad kreativitet er. Vi må forholde os til, hvilke specifikke kompe­tencer eller færdigheder, der skal tilegnes, som undervisningens lærings­mål (s. 54). Det er, med andre ord, nødvendigt at definere kreativitet for i praksis at kunne udvikle denne.

Det samme gør sig gældende for at kunne besvare dette speciales andet arbejds­spørgsmål: *Hvordan lærer man at blive kreativ?* Selvom det som udgangspunkt har været intentionen at *undersøge* og *forstå* kreativitetsforståelser, bliver det nu nød­vendigt at indkredse og skitsere en kreativitetsforståelse forankret i specialets erkendelsesfilosofiske grundlag og baseret på den præsenterede teori om læring og musikalitet.

Når jeg vil nærme mig at indkredse en sådan kreativitetsforståelse, tager jeg afsæt i fænomenologien som erkendelsesgrundlag (s. 22). Det betyder at menne­sket forstås som et handlende og kropsligt erfarende væsen, engageret i- og sammenvævet med omverden. Læring forstås som deltagelse i handlings­fællesskaber, i *situationer*, snarere end i positioner.

Jeg er derfor i første omgang ikke så interesseret i den tilgang, som primært retter sig imod det sociokulturelle felt og anerkendelse fra omverden. Jeg tillægger som allerede nævnt konteksten stor betydning for, hvilke former for kreativitet der bliver anerkendt - og dermed bliver dét, vi kommer til at dyrke og styrke i undervisningssammenhænge (Saltofte 2009, 2012). Jeg afskriver med andre ord ikke betydningen af den sociokulturelle kontekst som noget, der er *omkring* individet, men er ud fra et pædagogisk perspektiv mere optaget af konteksten, forstået som *der hvor læring finder sted* gennem deltagelse.

Det er dermed min intention at nærme mig et kreativitetsbegreb, som baserer sig på kreativitet som *forholdemåde*, frem for kreativitet i et *omverdensrelateret* per­spektiv. Jeg mener, at det indenfor en pædagogisk kontekst med henblik på at forstå kreativitet og læring, må være en væsentlig skelnen.

### Kreativitet som dialogisk forholdemåde

Det er min tese, at kreativitet er mere end færdigheder og viden på samme måde, som musikalitet er langt mere end teknik og øvelse. Kreativitet forstås således som en forholde- og handlemåde; en evne til en særlig lyttende væren i verden, kendetegnet ved dialogens åbenhed og nærvær, hvilket i sagens natur er uløseligt forbundet med omverden.

Kreativitet kan på den måde sammenlignes med den form for *dialogisk forholde­måde*, som også kendetegner *musikalitet*. På samme måde som del­tagerne i en dia­log ikke på forhånd har mulighed for at kende udfaldet af samtalen, men må bevæge sig frem og tilbage i en bestræbelse på at lytte og forstå, kan den krea­ti­ve proces betragtes som *intentionel* men ikke forudsigelig. Idéer opstår og ud­vik­les i processen – og ofte vil produktet i sidste ende (hvis der er et produkt), være helt anderledes end den eller de idéer, som det udsprang af. Sawyer beskriver jazz improvisation som et klassisk eksempel på dette:

“Because it’s improvised, musicians don’t know what they’ll play in advance; the notes emerge in the moment, from the complex give-and-take among the members of the ensemble.” (Sawyer 2006: 58)

Kreativitet indkredses på det grundlag til at være en gensidig, improvisatorisk og åbent lyttende tilgang til det, som er under udformning – hvad enten det er en samtale, en idé, et produkt eller en proces - koblet med en evne til at træffe kvalificerede valg, baseret på erfaring (s. 43). Kreativitet kan på den baggrund forstås forankret i et fænomenologisk erkendelsesperspektiv (s. 22), som en form for *dialogisk forholdemåde* - en væren-i-verden, som læres gennem deltagelse i sociale fællesskaber.

## Hvordan lærer man at blive kreativ?

At spørge hvordan man lærer at blive kreativ, indebærer som nævnt en afkla­ring af hvilken kreativitetsforståelse, der spørges ud fra. Betragtes krea­tivitet fx som en individuel evne i form af kognitive skemaer eller mentale mønstre, der trækker på eksempelvis divergent, konvergent og associativ tænkning, er det op­lagt at forstå kreativitet og læring som et spørgsmål om ændringer eller ud­vikling af individuel tænkning mod større kreativitet. Kreativitetsudvikling vil dermed kunne rammesættes gennem øvelser og udfordringer, der tilrettelægges som træning og udvikling af mentale tænke og handlemønstre (s. 30).

Betragtes kreativitet derimod ud fra et æstetisk forståelsesperspektiv, er det den personlige *oplevelse* og evnen til at fortolke og at give udtryk for sine indtryk, der forstås som essensen af kreativitet (s. 31-32). Kreativitetsudvikling vil dermed kunne rammesættes gennem en praksis, der udfordrer den æstetiske forholde­måde gennem et møde med ’praktisk-musiske’ indtryk og udtryk - som fx musik, drama og billedkunst - og muligheden for individets oplevelse og fortolkning af disse.

### Kreativitet og kontekstforståelser

Forstås kreativitet derimod som et situeret og kontekstuelt fænomen, er læringsaspekterne anderledes. Som nævnt har det betydning, hvilken forståelse af kontekstbegrebet, der tages afsæt i, i forhold til hvilke læringsmæssige aspek­ter der fremtræder som vigtige. Den kreativitetsforståelse, der baserer sig på domæne, individ og felt, ser individet *i* konteksten. Omgivelserne bliver således enten en støttende eller en begrænsende faktor for individuel kreativitet. Individuel ekspertise betragtes desuden som det afgørende afsæt for at kunne ændre domæner og dermed være kreativ (33). Det er i denne sammenhæng - hvor intentionen er at undersøge den bagvedliggende kreativitetsforståelses betydning for udvikling af kreativitet - mindre interessant, hvordan domæne, felt og gatekeepers bedømmer resultatet af kreativitet. Det er ud fra den før indkredsede kreativitetsforståelse mere relevant at se på, hvordan vi *lærer,* gennem de handlingsfællesskaber vi indgår i.

I en sociokulturelt forståelsesramme, hvor kontekst og individ er uløseligt *forbundet*, lader det sig dårligt gøre at se på kreativitet uden også at berøre be­grebet *læring*. Dette perspektiv beskæftiger sig netop med læring som kultu­relle *processer* og deltagelse frem for statiske forklaringsmodeller. At *kunne* knyttes således i et dette forståelsesperspektiv tæt sammen med handlingsskaber og *individets evne til at deltage i sådanne* (Dysthe 2003: 48). Kreativitet forstås ikke som et objekt, der kan eller skal installeres i individet, men snarere som en subjektiv *erfaring*. At spørge hvad kreativitet er, hænger på den måde uløseligt sammen med, hvordan den opstår og tilegnes i sociokulturelle kontekster.

### Kreativitet i praksisfællesskaber

Hvordan lærer vi så at tænke og handle kreativt? Ud fra en kreativitets­forståelse der baserer sig på kreativitet som en *dialogisk forholdemåde*, læres kreativitet på samme måde som musikalitet og sprog ved at blive brugt af individet, i samspil med omverden - i *praksisfællesskaber* (s. 47). Det vil altså sige, at vi i et gensidigt engagement og gennem fælles virksomhed, lærer praksisfællesskabets fælles repertoire, som bl.a. består af måder at handle, tænke og forholde sig til hinanden og verden på. Som vi så det i forhold til musikalitet, lærer vi, gennem deltagelse i praksis, bestemte former for musi­kalske forholdemåder, alt efter hvilket musikalsk fællesskab vi erfarer i. Det samme gør sig gældende for kreativitet.

I praksisfællesskaber, der som en del af det fælles repertoire har en nysgerrig, undersøgende og dialogisk forholdemåde til omverden - herunder eksempelvis materialer, musik, mennesker, litteratur, m.v. - vil denne forholdemåde læres som en måde at være i verden på. I fællesskaber, hvor kreativitet derimod for­stås som et spørgsmål om fx at kunne opliste mange forskellige metaforer, tænke vertikalt og associativt, vil det kreative repertoire lægge sig op ad disse ’metoder’ som en teknik. Vi lærer med andre ord bestemte måder at forholde os til omverden på, som bliver en del af en identitetserfaring og en del af vores sociale handlingsramme.

Spørgsmålet, som jeg allerede har stillet tidligere, er, hvilke identiteter og soci­ale kvaliteter, vi ønsker at kultivere? Hvilke former for kreative handlings­fælles­skaber skal vi skal satse på at udvikle, og hvilke læringsrammer kan danne gro­bund for dette?

## Pædagogiske strategier i et didaktisk forståelsesperspektiv

Hvordan vi tilrettelægger og faciliterer undervisningen rent didaktisk er ikke ligegyldig. Som nævnt i kapitel 4 kan vi lære på en mekanisk måde, eller vi kan lære på den helhedsorienterede og kropslige måde, som Dewey kalder ’erfaringsbaseret’.

Det betyder principielt, at vi kan lære fx at spille musik på en mekanisk måde - uanfægtet *musikalitet,* ligesom vi kan lære at få idéer og ’produktudvikle’ på en mekaniseret og teknisk måde, uanfægtet *kreativitet -* hvis dette vel at mærke er en del af handlingsfællesskabets praksis og dets fælles *repertoire* (s. 49). Dette tydeliggør, hvordan *såvel* den kognitive som den praktisk-musiske eller æste­tiske tilgang til kreativitetsudvikling principielt kan mekaniseres, hvis lærings­rammerne tilrettelægges uden mulighed for erfaringsdannelse og refleksion.

På den anden side kan vi lære at spille musik med afsæt i deltagelse i praksis, forstået som en erfaringsbaseret og dialogisk *forholdemåde* baseret på fx sam­men­­spil og improvisation, ligesom vi kan lære kreativitet som en form for krea­tiv *væren-i-verden*, en åben, nysgerrig, afprøvende, lyttende og improvisa­torisk til­gang, der kan læres gennem rammesatte læreprocesser - men som, ikke mindst, erfares som identitet, gennem deltagelse i kreative handlingsfælles­skaber.

### Undervisning som pædagogisk intention

Dette er centralt i forhold til at forstå, hvordan potentialet for udvikling af kreativitet ikke kan tillægges et fag og dets indhold - hvilket ellers ofte er an­tagelsen i forhold til fx musikundervisning og andre ’kreative’ fag.

Ingen fag udvikler *i sig selv* kreativitet, men kan således kun danne rammerne for *muligheden* for kreativitetsudvikling. Udvikling af kreativitet skal snarere ses i lyset af *læreprocesserne* og mulighederne for at rammesætte ægte *erfarings­danne­l­se* gennem deltagelse i praksisfællesskaber og nært knyttet til muligheden for *identitets­dannelse* som et resultat af læring. Udvikling af kreativitet sker på den måde altid i en social kontekst, som dermed får afgørende betydning for læring. Vi lærer med andre ord andet og langt mere end det i undervisningen tilsigtede. Som Wenger lidt forenklet udtrykker det:

“Læring og undervisning er ikke uløseligt forbundet. Megen læring finder sted uden undervisning, og faktisk finder megen undervisning sted uden læring.” (Wenger 1998: 302)

Det er naturligvis usandsynligt, at undervisning kan finde sted helt uden læring, sådan som Wenger her foreslår, med mindre vi sover eller er bedøvede. Pointen er snarere, at undervisning *som sådan* ikke er nogen garanti for, *hvad* vi lærer. Musikundervisning er således ikke *bare* musikundervisning. Matematik er ikke *bare* matematik. Kreativitetsudvikling er ikke en ’uskyldig’ eller neutral *indlæringsproces*. Hvad enten strategien for kreativitetsudvikling tager afsæt i fx mental træning gennem kognitive teknik-øvelser, eller er ’praktisk-musisk’ funderet, finder der altid én eller anden form for læring sted, som er mere og meget andet end det specifikt *faglige* indhold, som strategien repræsenterer.

Den bagvedliggende kreativitetsforståelse og medfølgende pædagogiske tænk­ning får således nødvendigvis nogle didaktiske konsekvenser. Og didaktikken - undervisningens praktiske tilrettelæggelse - rummer omvendt et bagvedliggende grundsyn på kreativitet og læring, der kan synliggøres gennem didaktisk ana­lyse af undervisningen (s. 51). Disse grundsyn former, bevidst eller ubevidst for underviseren selv, handlingsfællesskabet - og bidrager dermed til at udvikle bestemte måder at være kreativ på.

### Legitimeringsparadigmer og kreativitet

Som jeg allerede har været inde på et par gange nu, står spørgsmålet om krea­tivitetsudvikling eller ej ikke til diskussion. Det handler snarere om, hvilken *form* for kreativitet vi ønsker at kultivere. Forskellige strategier for udvikling af kreativitet kan baseres på forskellige kreativitetssyn og dermed danne rammen for udvikling af forskellige former for kreativitet, på samme måde som forskel­lige tilgange til musikundervisning, fremmer forskellige former for musikalitet.

Musikalitetsbegrebet, som jeg har udfoldet i det foregående kapitel, har været omdrejningspunkt for musikpædagogisk forskning i hen ved et helt århund­rede. Kreativitetsforskning derimod er først nyligt begyndt at interessere sig for læringsmæssige og pædagogiske aspekter. Derfor er ”kreativitetspædagogik” et forholdsvis nyt begreb, som måske kan tage ved lære fra den musikpædagogiske tænkning og musikfagets legitimeringsparadigmer (s. 59).

### Legitimeringsparadigmer som argument og forståelsesramme

Legitimeringsparadigmerne i forhold til musikundervisning er blevet brugt som argument *for* et fag, der har været mere eller mindre ’lukningstruet’. Men der ligger også nogle grundholdninger bag, som fint kan relateres til de bagved­liggende forståelsesparadigmer også i *kreativitetsudvikling*.

Som vi har set det, vil de grundlæggende lærings- og kreativitetsforståelse altid skinne igennem i den didaktiske tilrettelæggelse af undervisningen - og det bli­ver dermed afgørende at være bevidst om, hvad vi egentlig er ’ude på’, når vi vil fremme kreativitet. Når såvel kognitive som æstetiske tilgange til kreativi­tets­udvikling kan ’teknificeres’ alt efter den grundlæggende forholdemåde, kan et kig på legitimeringsparadigmet bag bidrage til at forstå de grundlæggende intentioner. Lad os som eksempel se på legitimering af de praktisk-musiske fag som kreativitetsudviklende læringsramme.

Når Nordisk Ministerråd fx henviser til de praktisk-musiske fag som en krea­tivitetsudviklende metode, kan det forstås ud fra en *opdragelsesorienteret* begrun­delsestype, som bygger på en forestilling om at ’praktisk-musisk’ aktivitet *påvirker os* (s. 59)og dermed har en opdragende effekt. Det er altså den grundforståelse, der tages afsæt i, når det som her konkluderes:

“de praktisk estetiske fagene […] utvikler i seg selv kreativitet, innovasjon og entreprenørskap.”(Nordisk Ministerråd 2011 (b): 16).

En anden begrundelsestype, som kunne tænkes sammen med kreativi­tets­ud­vik­ling, er den *æstetisk baserede*. Den tager afsæt i en tankegang, der ser på æste­tisk praksis som en mulig vej til udtryks- og erkendelsesmuligheder, som vi ikke kan nå ad andre veje. Igennem denne forståelse legitimeres de praktisk-musiske fag ved muligheden for, gennem æstetiske læreprocesser at opleve det ikke-begrebslige, at fortolke og udtrykke vores personlige og unikke oplevelse af verden gennem en sanselig og kropslig tilgang. Det vil sige, at den enkeltes erfar­in­ger, oplevelser og fortolkninger af omverden på samme tid er *omdrej­nings­punktet* for og *formålet* med kreativitetsudvikling.

## Transfer

Tilbage står nu spørgsmålet om den ene form for kreativitet ikke kan være lige så god som den anden? Hvis kreative teknikker kan gøre os bedre til fx at pro­dukt­udvikle og innovere, hvad skal vi så med æstetiske læreprocesser og dia­logisk kreativitet? Som et muligt svar på dette - og som en afrunding på både kapitlet og specialet - vil jeg i det følgende introducere til begrebet transfer, som knytter sig til *anvendeligheden* af, hvad vi lærer.

### Transfer af kreativitet fra uddannelseskontekst til praksis

Ofte optræder transferbegrebet i uddannelsesdebatten i betydningen at skabe transfer fra ét fag til andre fag. Dette gør sig gældende, når fx musikunder­vis­ning eller idræt tænkes at kunne *styrke* sproglig eller matematiske evner eller forbedre hukommelsen. Det er den form for transferforståelse, som eksempelvis Peter Vuust og Bertel Haarder giver udtryk for, når de taler om selvdisciplin og konkurrenceevne i forbindelse med musikundervisning (s. 60). Det er ligeledes den form for transfer-forståelse, som Nordisk Ministerråd tager afsæt i, når de tilskriver de praktisk-musiske fag kvalitet i forhold til at overføre kreative kompetencer til andre fagområder:

“I disse fag kan elevernes skabertrang og fantasi blive stimuleret, og de tillærte kompetencer kan siden overføres til mere boglige discipliner.” (Nordisk Ministerråd 2011 (c): 8)

Men begrebet transfer kan også forstås i tilknytning til problematikken omkring at skabe *overførsel af læring* fra én sammenhæng til en anden (Illeris 2006: 62). Transfer handler i den forstand om, hvordan dét der læres i skole og uddan­nel­se får anvendelsesværdi uden for undervisningens kontekst - i praksis i arbejds­livet og i andre livssammenhænge. Fordi transfer handler om overførsel, kan transfer-problematikken betegnes som en adskillelsesproblematik. *Den melder sig, idet der sker en adskillelse mellem indlæringen og anvendelsen af det indlærte* (Holm-Pedersen 2009: 19). Muligheden for at skabe transfer er med andre ord afhængig af *sammenhænge mellem karakteren af den læring, der finder sted, det læ­rings­produkt der udvikles, og de anvendelsesmuligheder der er til rådighed* (Illeris 2006: 63). Transferbegrebet knytter sig dermed til den didaktiske diskussion, da det bliver afgørende at se på, ikke alene *hvad* vi lærer, men også på læringens karakter - *hvordan* vi lærer. Dewey påpeger, hvordan øvelser og træning ikke fører til noget, med mindre forstanden (den erfaringsbaserede tænkning) har været med i læreprocessen:

“Inden for nogle pædagogiske dogmer og praksisser synes man at forveksle selve idéen om at skole bevidstheden med idéen om øvelser, der dårligt kommer i berøring med bevidstheden […] eftersom man blot er interesseret i at træne færdigheder i forbindelse med en ydre udførelse af en aktivitet. Denne metode reducerer ’skolingen’ af mennesker til det niveau, man bruger ved træning af dyr. Praktiske færdigheder og effektive teknikker kan kun bruges intelligent og ikke-mekanisk, når forstanden har spillet en rolle i dens tilegnelse.” (Dewey 2009:59)

Såvel en kognitiv som en æstetisk tilgang til kreativitet kan altså mekaniseres - og omvendt kan begge være en ramme for kreativitetsudviklende undervisning.

### Transfer og læringens kvalitet

Træning i kreativitets- og innovationsteknikker *udvikler* ikke i sig selv krea­tivi­tet, men kan sagtens være gode redskaber i forbindelse med fx problem­løs­ning og produktudvikling. Musikundervisning kan danne ramme om æste­tiske erken­delsesprocesser, eller den kan danne ramme om teknisk færdigheds­ind­læring og reproduktion. Det er hverken *fagene* i sig selv eller den anvendte *strate­gi* for kreativitetsudvikling, der vejer tungt. Det vigtigste spørgsmål i for­hold til transfer af kreative kompetencer er *læringens kvalitet.* Det er dermed helt afgørende hvorledes læringsrammerne tilrettelægges, så, hvad Dewey kalder ’forstanden’, spiller en rolle i tilegnelsen, og undervisningen ikke tager form af mekaniseret læring.

At skabe mulighed for transfer af institutionaliseret kreativitet kan på den bag­grund nås, gennem undervisning, der rammesætter erfaringsbaseret udvik­ling af kreativitet forstået som en grundlæggende forholdemåde, frem for kreativitet forstået som metoder og tekniske færdigheder. Kreative teknikker er netop *teknik­ker* til fx. produktudvikling og idégenerering. Kreativitet derimod, er en identitetserfaring, baseret på en forholdemåde og tilegnet gennem deltagelse i handlingsfællesskaber.

 \*\*\*

Dette kapitel har belyst hvordan kreativitet kan forstås på mangfoldige måder. Det har indkredset et fænomenologisk og konstruktivistisk kreativitetssyn at forstå kreativitet og læring ud fra. Det har undersøgt sammenhænge imellem kreativitetssyn og læringsforståelser - og afdækket hvordan kreativitetsstrategier ikke nødvendigvis går hånd i hånd med bestemte grundsyn. Det har også vist, hvordan både den helhedsorienterede didaktik og musikpædagogikkens legiti­meringsparadigmer, som en synsvinkel, kan bidrage til en øget forståelsen af, hvad bagvedliggende kreativitetsforståelser betyder for udvikling af kreativitet. Sidst, men ikke mindst, har en introduktion til transferbegrebet, understreget betydningen af læringens kvalitet i forhold til kreativitetens anvendelighed.

Disse betragtninger, danner - sammen med specialets øvrige kapitler - grundlaget for besvarelsen af specialets hovedspørgsmål: *“Hvilken betydning har den grundlæggende kreativitetsforståelse for udvikling af kreativitet i institutionali­serede læringsrammer?"*, som præsenteres i næste afsnit, konklusionen.

# Kapitel 8 Konklusion og perspektivering

## Konklusion

Kreativitet er en uomgængelig ny ’kernekompetence’, som har stort fokus i tidens uddannelsesdebat og i hele det felt af pædagogisk og læringsmæssig forskning, der knytter sig hertil. Dette speciale har fokuseret på pædagogiske strategier for kreativitetsudvikling og de forskellige kreativitetsforståelser bag med afsæt i spørgsmålet om, *hvilken betydning den grundlæggende kreativitets­forståelse har, for udvikling af kreativitet i institutionaliserede læringsrammer*.

### Strategier for kreativitetsudvikling

Specialet har udfoldet to dominerende og tilsyneladende modstridende *strategier* for kreativitetsudvikling baseret på henholdsvis kognitive og æstetiske kreativi­tets­forståelser:

Når kreativitet betragtes som en individuel evne i form af kognitive skemaer og tænkemønstre, kan kreativitet og læring forstås, som et spørgsmål om ændring eller udvikling af individuel tænkning mod større kreativitet. Kreativitets­ud­vikling kan dermed rammesættes gennem øvelser og udfordringer, der tilrette­lægges som træning og udvikling af mentale tænke- og handlemønstre gennem øvelser i fx divergent, konvergent og associativ tænkning.

Betragtes kreativitet derimod ud fra et æstetisk forståelsesperspektiv, er det den personlige erfaring af verden og evnen til at fortolke og at give udtryk for denne oplevelse, der forstås som essensen af kreativitet. Kreativitetsudvikling kan på baggrund af denne bagvedliggende kreativitetsforståelse rammesættes gennem en praksis, der indbyder til æstetiske forholdemåde gennem et møde med fx ’praktisk-musisk’ virksomhed.

Kreativitet forstås i begge disse tilgange som en individuel *evne* eller *kompetence*, der knytter sig til kreativ tankevirksomhed blot ud fra forskellige forståelses­perspektiver. Tilgangene synes umiddelbart dikotomiske men har det tilfælles, at de begge betragter kreativitet ud fra et *individorienteret* og kognitivt perspek­tiv. Kreativitet forstås som noget *indeni* det enkelte menneske, hvorved begge forståelsesperspektiver principielt tingsliggør kreativiteten ved at de installerer den som et *objekt* i mennesket.

### En dialogisk kreativitetsforståelse

På baggrund af en sociokulturel tilgang til kreativitet og læring samt teori om musikalitet, indkredser specialet en kreativitetsforståelse som pointerer at: Kreativitet er mere end færdigheder og viden, på samme måde som musikalitet er langt mere end teknik og øvelse. Kreativitet er kendetegnet ved en gensidig, improvisatorisk og åbent lyttende tilgang til det, som er under udformning – hvad enten det er en samtale, en idé, et produkt eller en proces - koblet med en evne til at træffe kvalificerede valg, baseret på erfaring. Kreativitet sammen­lignes på den måde med den form for dialogisk kompetence, som også kende­tegner *musikalitet* og kan dermed forstås som en *dialogisk forholdemåde*; en evne til en særlig *væren-i-verden* kendetegnet ved dialogens åbenhed og nærvær, hvilket i sagens natur er uløseligt forbundet med omverden. Kreativitet læres således på samme måde som sprog og musikalitet, gennem deltagelse i hand­lings­fællesskaber.

### Kreativitetsudvikling som pædagogisk intention

Kreativitetsudvikling som pædagogisk intention rammesættes ud fra for­skellige *strategier* - som fx. praktisk-musiske fag eller målrettet kognitiv træning - men det er en pointe, at det ikke er strategien som sådan, der rummer poten­ti­alet for kreativitetsudvikling. Det konkluderes således i specialet, at ingen fag *i sig selv* udvikler kreativitet, men kun kan danne rammerne for *muligheden* for kreativitetsudvikling.

Udvikling af kreativitet i institutionaliserede læringsrammer skal ses i lyset af *læreprocesserne* og mulighederne for at rammesætte ægte *erfaringsdannelse* gennem deltagelse i kreative praksisfællesskaber.

Institutionaliserede læringsrammer kan som udgangspunkt basere sig på vidt for­skellige tilgange til kreativitetsudvikling, forankret i forskellige grundlæg­gen­de kreativitetsforståelser. At udvikle kreativitet som en form for dialogisk for­holde­måde, sker således ikke *automatisk* gennem fx musikundervisning. Specialet påpeger, at musik og sang - og dermed også krea­tivitet – kan læres på en ’mekanisk’ måde, hvis undervisningen begræn­ses til øvelser og teknisk færdighedsindlæring.

Specialet slår dermed fast, at den bagvedliggende kreativitetsforståelse har afgørende betydning for, hvilken *form* for kreativitet der udvikles i institu­tio­naliserede læringsrammer. Kreati­vi­tet kan *teknificeres* eller *erfares*. Vi lærer i højere grad af den sociokulturelle kontekst - og dermed den grund­læg­gende kreativitetsforståelse - end af, hvad der sættes på skemaet.

## Perspektivering

Dette speciale har taget afsæt i kreativitetsudvikling som pædagogisk intention ud fra et *hvordan.* Hvordan udvikles kreativitet, og hvilken betydning har den grundlæggende kreativitetsforståelse for dette? Men som det indledningsvis blev berørt, kan dette *hvordan* også relateres til - ikke alene *hvilken form for* kreativitet - men også til et *hvorfor*? Jeg spurgte desuden til, hvilke specifikke *kompetencer* og *færdigheder* vi efterspørger, når det handler om kreativitets­udvik­ling som pædagogisk intention. Svaret på dette blev flertydigt, eftersom det afhænger af, hvilken *grundforståelse* af kreativitet, der ligger bag. Det er dog tydeligt, at den form for kreativitetsudvikling, som der i stigende grad satses på uddannelsespolitisk, relaterer direkte til innovation, entreprenørskab og vækst.

Dette lægger op til en perspektivering af specialets problemfelt mod en dybere­liggende pædagogisk diskussion, som særligt John Dewey har været optaget af - og, i hans fodspor, reformpædagogiske strømninger - nemlig spørgsmålet om uddannelsens *formål*. Dewey tog stærkt afstand fra den teknificerede uddannel­ses­tænkning, og satte i stedet den enkeltes udvikling til selvstændighed og demokrati højt:

“Der er et stærkt etisk aspekt ved Deweys tænkning. Udvikling og vækst er ikke tilstrækkelige vurderingskriterier, når det drejer sig om oplæring og uddannelse. Målestokken er humanistiske og demokratiske idealer.”(Dysthe 2004: 25)

Med dette for øje får uddannelsens formål dybere implikationer for, hvordan vi kan eller bør tænke og tilrettelægge eksempelvis kreativitetsudvikling som pæda­­gogisk intention. Eller mere præcist det viser, hvordan vi kan forstå *konse­kven­serne* af den form for kreativitetsudvikling, vi satser på i uddannelses­sam­men­hænge. I lyset af specialets problemfelt, der netop peger på tendenser til innovation og økonomisk vækst som uddannelsens hovedformål, kan det således diskuteres, hvordan kreativitetsudvikling, i konkurrenceevnens navn, kan forsvares ud fra et etisk perspektiv.

### Humanisme eller teknokratisk tænkning

Uddannelsestænkning har forandret sig gennem de seneste 50 år. Vi omtaler det 19. århundredes skolesystem som ’den sorte skole’, der var optaget af at producere rutinearbejdere til industrisamfundets rutineopgaver. Kreativi­tetsforsker Erica McWilliam (McWilliam 2011) skriver således om datidens uddannelses-fabrikker:

“Mass education was the ingenious machine constructed by industrialism to produce the kind of adults it needed. […] As the ”raw materials” of the educational factory, children continue to be channelled into ”streams” […] that may delimit their life chances in terms of future employment.”(McWilliam 2011: 208).

Dette er et billede på datidens teknokratiske uddannelsestænkning. En fabriks­lignende skole møntet på at producere bestemte slags arbejdere. Vi skriver ’datiden’, for industrisamfundet er ved at være en afsluttet epoke på vej til at blive afløst af informationssamfundet. Spørgsmålet er, om industrisamfundets afslutning også er afslutningen på en teknokratisk uddannelsestænkning frem­over?

Jeg har i specialet opdelt kreativitetsudvikling i det, jeg har kaldt de domi­ne­ren­de kreativitetsstrategier, den kognitive og den æstetiske tilgang. Siden har jeg ladet disse to tilgange nærme sig hinanden igen i deres læringsteoretiske fælles­perspektiv som individfokuserede. Denne opdeling var relateret specifikt til *læring*. Vi kan atter skille de to strategier ad, og betragte dem i lyset af Deweys humanistiske idealer for uddannelse.

Belyser vi nu den æstetiske tilgang til kreativitetsudvikling denne gang fra Deweys idealistiske uddannelsesperspektiv, ser vi, at den praktisk-musiske tilgang traditionelt set er forankret i den humanistiske tradition, hvor mennesker betragtes som ligeværdige, skabende *subjekter* med egenværdi. Det er indenfor humanistisk tænkning vigtigt, at det enkelte menneske og den enkeltes integritet sikres; *det må ikke bruges som et middel for andre* (Hammerlin & Larsen 1999: 43). Den enkeltes udvikling mod demokrati og selvstændighed vægtes således højt, og Dewey så æstetikken (arts) som en vej til at blive et helt menneske. (McWilliam 2011: 209).

Den mere business- og resultatorienterede, teknificerede tilgang til kreativitet kan derimod forankres i en teknokratisk tænkning. I dette grundsyn ses mennesket nok som selvstændigt og med ’handlingsalternativer’, men bliver i højere grad betragtet som et *objekt*, der kan (eller bør) *formes, forandres og manipuleres*. Dette kan i teknokratisk forstand gøres ved hjælp af fx gennem­tænkte videnskabelige oplæg og særlige kundskabspåvirkninger og *gennem direkte eller indirekte metoder i undervisning og uddannelse* (Hammerlin & Larsen. s. 44). På den måde kan den teknificerede tilgang til kreativitetsudvikling forstås som et middel til at forme et innovativt og entreprenant mindset.

### Hvorhen?

På det grundlag har vi måske alligevel ikke afskaffet industrisamfundets teknokratiske uddannelsestænkning, men blot fundet en ny indpakning. Spørgsmålet om hvilken form for kreativitet vi ønsker at fremme, knytter sig dermed ikke alene til et spørgsmål om en teknificeret eller en dialogisk & erfaringsbaseret tilgang til *kreativitetsudvikling*, men er også et spørgsmål om udvikling og dannelse af *mennesker*.

Lad mig slutte af med et citat af Dewey, som omhandler tænkningens rettethed - hvilket metaforisk kan overføres til kreativitetsdebatten og på, hvad vi sigter mod at fremme i uddannelsessammenhænge:

“En vejfarende hvis mål er den smukkeste vej, vil lede efter andre tegn og vil teste forslag på et andet grundlag, end hvis han ønsker at finde den hurtigste vej til en bestemt by. Arten af problemet bestemmer tænkningens mål, og målet styrer tænkningens proces.”(Dewey 2009: 22)

Spørgsmålet er, hvor vi som samfund er på vej hen, og hvilken vej vi skal vælge?

## Epilog

Dette speciale tager afsæt i teoretiske perspektiver på kreativitet, musikalitet og læring, hvormed det måske til tider kan synes abstrakt. Det har dog været intentionen at lade de små empiriske fortællinger, trække i den anden retning. Havde specialet været baseret på empiri som fx observationer eller kvalitative interviews, eller et konkret koncept for kreativitetsudvikling, havde både arbejdsprocessen og resultatet været anderledes. Valg resulterer i fravalg.

Angående fravalg, har jeg i mit fokus på kreativitet og *læring* som det centrale teoretiske omdrejningspunkt, valgt ikke direkte at inddrage uddannelsens andet teoretiske felt *forandringsprocesser.* Men siden læring altid forårsager forandring, og forandring forårsager læring er forandringsprocesser således nærværende i specialet, som det forskningsmæssige afsæt, optaget af hvordan vi kan gøre det endnu bedre.

# Referencer

### Litteratur

Andersen, P. Ø. (2007): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag.

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006): *Æstetik og læring*. *Grundbog om æstetiske læreprocesser.* Hans Reitzels Forlag.

Benson, D. J. (2007): *Music: a mathematical offering.* Cambridge University Press.

Berliner, P. (2010): *Adfærdspsykologi og læring.* I: Ritchie, T. (Red.): *Teorier om læring - en læringspsykologisk antologi.* Billesø & Baltzer.

Bjørkvold, J.R. (2005): *Det Musiske Menneske*. 7. utvidet utgave. Freidig Forlag. Oslo.

Brinkmann, S. (2011): *Social kreativitet: At skabe det sociale i en verden uden manuskript*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(red.) (2011): *Kreativitetsfremmende Læringsmiljøer i skolen*. Dafolo.

Collin, F. (2010): *Konstruktivistisk erkendelsesteori.* I: Ritchie, T. (red.): *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi.* Billesøe & Baltzer.

Csikszentmihalyi, M (1996): *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention.* Harper Perennial. New York.

Csikszentmihalyi, M. & Sawyer, K. (1995): *Creative Insight: The Social Dimension of a Solitary Moment.* I: Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Red.): *The Nature of Insight.* The MIT Press. Cambridge, Massachusetts.

Darsø, L. (2011): *Innovationspædagogik – kunsten at fremelske innovationskompetence.* Samfundslitteratur.

Dewey, J. (1988): *Construction and Criticism*. I: Boydston, Carbondal & Edwardsvill (red.) *John Dewey The Later Works 1925-1953,* Volume 5: 1929-1930. Sourther Illinois University Press

Dewey, J. (2005): *Demokrati og Uddannelse.* Klim.

Dewey, J. (2009): *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen.* Klim.

Dysthe, O. (2003): *Dialog, samspil og læring*. Klim.

Frith, S. (1996): *Music and identity.* I: Hall, S. & Du Gay, P. (red.): *Questions of cultural identity.* Sage Publications. London.

Globaliseringsrådet (2006): *Fremgang, fornyelse & tryghed - strategi for Danmark I den globale økonomi.* ISBN: Elektronisk udgave 9788778622211. Regeringen. Schultz Information.

Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1999): *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Forlaget Klim.

Hansen, S. & Byrge, C. (2010): *Den Kreative Platform i skolen. Uhæmmet anvendelse af viden fra børnehaven til arbejdspladsen.* Fonden for Entreprenørskab. Odense.

Hiim, H. & Hippe, E. (1997): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. Gyldendal.

Holck, U. (2008): *Kommunikativ musikalitet.* I: *Musikalitet og læring.* Kognition og pædagogik 18. årgang nr. 70. Dansk Psykologisk Forlag.

Holgersen, S. (2008): *Musikalitet - et begreb under forandring.* I: *Musikalitet og læring.* Kognition og pædagogik 18. årgang nr. 70. Dansk Psykologisk Forlag.

Holm-Pedersen, P. (2009): *En god kirurg kræver menneskekød at skære i.* Asterisk. DPU.

Holmgren, A. (2010): *Læring i et radikalt refleksivt narrativt perspektiv.* I: Ritchie, T. (Red.): *Teorier om læring - en læringspsykologisk antologi.* Billesø & Baltzer.

Højberg, H. (2004): *Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne*. I: Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer* (2. udgave, 4. oplag 2009). Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2006): *Læring.* Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (red.) (2007): *Læringsteorier - 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.

Jank, W. & Meyer, H. (2009): *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik.* Gyldendal.

Knoop, H. H. (2009): *Kreativitet i pædagogik og uddannelse.* I: Cirius: *10 bud på kreativitet og innovation - erfaringer fra europæiske uddannelsesprojekter.* Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.

Kupferberg, F. (2006): *Kreative tider.* Hans Reitzels Forlag.

Lund, B. (2009): *The enterprising self. Innovationsevne og entrepreneurskab i et dannelsesperspektiv*. I: Jensen, A. A. og Rasmussen, P. (red.): *Læring og forandring. Tværfaglige perspektiver*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg.

McWilliam, E. (2011): *Creativity and Innovation: An Educational Perspective*. I: Mann, L. & Chan, J. (Red.): *Creativity and Innovation in Business and Education* *- Social Science Perspectives and Policy Implications*. Routledge. Taylor & Francis Group. New York.

Nielsen, F. V. (2008): *Musikalitet i et musikpædagogisk legitimerings- og dannelsesperspektiv.* I: *Musikalitet og læring.* Kognition og pædagogik 18. årgang nr. 70. Dansk Psykologisk Forlag.

Nordisk Ministerråd (a) (2011): *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden -**Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg.* Nordisk Ministerråd, København.

Nordisk Ministerråd (b) (2011): *Praktisk-musiske fag i utdanningssystemene i Norden.* Nordisk Ministerråd, København.

Nordisk Ministerråd (*c*), Mandag Morgen (red.) (2011): *Kreativitet, innovation og entreprenørskab i de nordiske uddannelsessystemer**- Fra politiske hensigtserklæringer til praktisk handling.* Nordisk Ministerråd, København.

Pahuus, M. (2002): *Martin Buber. Dialogens filosofi.* I: Birkelund, R. (red.) (2002): *Eksistens og livsfilosofi.* Muksgaard. København.

Pahuus, M. (2011): *Det etiske grundlag for opdragelse og undervisning.* I: Binderup, T. (red.): *KvaN 91:* *Etik og Pædagogik.* 31. årgang. Tidsskriftet KvaN, Århus.

Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden.* Gyldendal.

Rasmussen, J. (2009): *En god kirurg kræver menneskekød at skære i.* Asterisk.

Saltofte, M. (2009): *Skolen som potentiel kreativ kultur – projektopgaven som case.* I: Tanggaard & Brinkmann (red.): *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen.* Aalborg. Dafolo

Saltofte, M. (2012): *Anerkendelse af kreativitet i skolen – men hvilken slags?* I: Paulsen, M. & Klausen, S. H. (red.): *Innovation og læring*. Aalborg Universitets Forlag

Sawyer, R. K. (2006): *Explaining Creativity. The science of Human Innovation.* Oxford.

Starko, A. J. (2005): *Creativity in the classroom: schools of curious delight.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London.

Thisted, J. (2010): *Forskningsmetode i praksis*. Munksgaard, Danmark.

Thøgersen, U. (2004): *Krop og fænomenologi. En introduktion til Merleau-Pontys filosofi* (1. udgave, andet oplag 2007).Academica.

Vaage, S. (2003): *Perspektivtagning, rekonstruktion af erfaring og kreative læreprocesser.* I: Dysthe.O. (red): *Dialog, samspil og læring.* Klim.

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber.* *Læring, mening og identitet.* Hans Reitzels Forlag. København.

Wenger, E. (2006): *Social læringsteori – aktuelle temaer og udfordringer*. I: Illeris, K. (Red) (2007): *Læringsteorier - 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.

### Artikler

Bodil Jessen: *Musik har lavstatus i skolen.* Berlingske Tidende, 18. August 2009.

### Websteder

http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2008/08/15/063239.htm?rss=true

Hentet den 21. maj 2012

1. Det nordiske samarbejde er et omfattende regionalt samarbejdsprojekt omfattende Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige samt de selvstyrende områ- der Færøerne, Grønland og Åland. Finland, Island, Norge og Sverige samt de selvstyrende områ- der Færøerne, Grønland og Åland. [↑](#footnote-ref-1)
2. Disse strømninger findes ofte i periferien af uddannelsessystemet, fx på landets fri- og lilleskoler. Lilleskolepædagogikken, eller *reformpædagogikken*, inspireret af pædagogen og pragmatikeren John Dewey, slog igennem særligt i landets lilleskoler i sidste halvdel af 1900-tallet og trives fortsat på landets friskoler, efterskoler og lilleskoler. [↑](#footnote-ref-2)
3. Novel and appropriate ideas (Csikszentmihalyi 1996). [↑](#footnote-ref-3)
4. Begrebet ”praktisk-musisk” kommer fra den sammensatte faggruppe, som i Danmark kaldes praktisk-musiske fag og omfatter idræt, musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab i folke- skolen. I Sverige går faggruppen under betgnelsen de æstetisk-praktiske fag. (Nordisk Ministerråd (b) (2011): 12). [↑](#footnote-ref-4)
5. Lave & Wenger udgav i 1991 i samarbejde i bogen *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* som er blevet en klassiker indenfor pædagogik og læring. Udkom på dansk i 2003 med titlen *Situeret Læring - og andre tekster.* Hans Reitzels Forlag. [↑](#footnote-ref-5)
6. Måde at spille sammen på uden brug af noder og uden udgangspunkt i et kendt musikstykke, men baseret på en legende, kommunikativ og improvisatorisk tilgang til musikken. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ceremoniel håndtromme med skind i begge ender. [↑](#footnote-ref-7)
8. En musikalsk ramme, hvor en forsanger synger for, og koret stemmer i med et svar. [↑](#footnote-ref-8)
9. En fortælling på fire pulsslag inden musikken starter, så bandet kan finde den fælles puls. [↑](#footnote-ref-9)
10. Debat = afledt af det engelske ord battle (kamp) [↑](#footnote-ref-10)