

Kreativitetens næringskjede: estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen

Borghild Brekke

Veileder

Jesper Eckhardt Larsen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Uden et indre billede kan man ikke tænke.

(Aristoteles, sitert etter Bloch, 2007, s. 48)

Sammendrag

I dagens kunnskapssamfunn er kreativitet et fenomen som har fått mye oppmerksomhet både i politisk og pedagogisk sammenheng. I forbindelse med skolens samfunnsmandat betraktes kreativitet som en viktig faktor for å kvalifisere elever til et fremtidig arbeidsliv og gjennom dette bidra til økonomisk vekst og utvikling. Samtidig er kreativitet sentralt som en del av et kultiveringsoppdrag hvor elevenes danning og utvikling av evner som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne er kjerneelementer. Kreativitetens næringskjede er betegnelsen på hvordan kreativitet i utdanningssystemet kan ha en sammenheng mellom lærerutdannere, lærerstudenter og elever. Studien undersøker hvordan lærerutdanningen kan utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor kreative undervisningsformer hos lærerstudenter gjennom estetiske arbeidsformer. Studien kan betraktes som et forsøk på å sette det estetiske høyere opp på den utdanningspolitiske dagsordenen, ved å undersøke hvordan estetiske arbeidsformer kan være en kilde til kreativitet.

Studien baserer seg på 7 fokusintervjuer, 6 med lærerstudenter og 1 med lærerutdannere. Til sammen har 23 lærerstudenter og 5 lærerutdannere bidratt med sine forståelser, erfaringer og holdninger tilknyttet kreativitet i undervisningssammenheng og estetiske arbeidsformer. Videre bygger studien på et teoretisk rammeverk bestående av utdanningspolitiske tekster om kreativitet og lærerutdanning, samt pedagogisk- og allmendidaktisk teori og estetisk filosofi inspirert av Feiwel Kupferberg, Lev Vygotsky, Immanuel Kant, Frederich Schiller og Wolfgang Klafki.

Estetiske arbeidsformer defineres i studien som de estetiske fagenes aktive, handlende arbeidsmåte, hvor den lærende kan uttrykke seg selv og sin forståelse gjennom formspråk som tale, tegning, tekst og kroppslige aktiviteter. Studien finner at de estetiske arbeidsformene innehar elementer som er sentrale i forbindelse med en skapende, kombinatorisk og kreativ evne. De estetiske arbeidsformene bygger på fantasien og innbilningskraften skapende aktivitet, som tillater studenter å kombinere fagstoffet med sine egne erfaringer og opplevelser for å skape noe nytt. Denne aktiviteten åpner dermed for studentenes følelser, frihet og tolkning, som vil være avgjørende dersom kunnskap ikke kun skal være reproduktiv eller gjenstand for etterligning. Analysen viser at lærerutdannere kan oppleve lærerstudenter som utrygge og redde for å slippe seg løs å være skapende. De estetiske arbeidsformene kan utfordre de vante strukturene og tillate studentenes frihet og utfoldelse. I pedagogikkens rom omhandler kreativitet det å formidle noe eksisterende på en ny måte og skape mening og betydning for den enkelte, noe de estetiske arbeidsformene kan gi lærerstudenter muligheter til.

Forord

Etter endt bachelorutdanning og en tittel som faglærer i drama, var vegen vidare forholdsvis klar. Jeg var overbevist om fagets relevans innenfor pedagogikken og hadde et klart ønske om å utforske dette feltet ytterligere. Denne masteroppgaven er preget av min personlige interesse og bakgrunn som drama og teaterstudent over 6 år. Faget har gjort meg til en engasjert, lærevillig og entusiastisk person, med et ønske om å inspirere kommende lærere med samme engasjement og entusiasme.

Det er ikke alltid lett å stå nær en person som har mye følelser og energi, som kan føle enorm glede, enorm skuffelse og som i tillegg har et behov for å kommunisere sitt indre liv og følelser til andre. Gjennom min forholdsvis målrettede, spennende og tunge utdanning vil jeg først og fremst takke mine fantastiske foreldre. Vi har sammen delt de tunge, nervepirrende og angstfylte eksamensperioder, og dere har bodd hos meg under korte perioder hvor det har stått på som verst. Til gjengjeld har vi også delt de fantastiske oppturene hvor man føler at alt strevet er verdt det. Jeg hadde aldri klart å komme så langt uten deres hjelp, og er evig takknemlig for deres støtte. Jeg vil også gi en stor takk til mine nære venner som har korrekturlest, laget middag, sunget, tatt yoga, gått på ski, spilt spill, gått turer i skogen og dratt på kino med meg ved siden av all jobb. Dette har gitt meg nye følelser, impulser og energi, noe jeg har lært kan bidra til kreativitet og fantasi i hverdagen. Dere er fantastiske støttespillere og helt uunnværlige. Særlig må jeg nevne Adina, Sara, May Hilde, Mona og Erik, jeg kunne ikke klart dette uten dere!

Videre vil jeg takke alle lærere jeg har møtt i min tid på UIA. Fra bachelorutdanningen har jeg møtt engasjerte og spennende lærere som har vært til stor inspirasjon. Gjennom masterløpet har jeg blitt presentert for en dypere teoretisk forståelse av pedagogikkfaget og fått muligheten til å få nye erfaringer gjennom blant annet læringsassistent prosjektet, dette er jeg takknemlig for. Jeg vil også takke Turid og Ilmi for muligheten til å bli med i datainnsamlingen til DIPP-prosjektet og konstruktive tilbakemeldinger i den forbindelse, jeg har lært mye av dere. Takk også til alle lærerstudenter og lærerutdannere som har bidratt med å dele sine verdifulle erfaringer til meg. Sist men ikke minst vil jeg takke min kreative veileder, Jesper. Takk for at du har holdt ut med meg, og takk for at du har vært genuint interessert i studiens tema og i å hjelpe meg til å utvikle mitt prosjekt og potensiale.

Innhold

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 TIDLIGERE FORSKNING OG STUDIENS RELEVANS	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKERSPØRSMÅL	5
1.3 BEGREPSAVKLARING OG BEGRUNNELSE FOR TEORETISK UTGANGSPUNKT	7
1.3.1 Kreativitetens næringskjede.....	7
1.3.2 Estetiske arbeidsformer	8
1.3.3 En teoretisk klargjøring.....	9
1.4 STUDIENS OPPBYGNING	12
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	13
UTDANNINGSPOLITISK INNRAMMING	13
2.1 Lærerutdanningen som bærebjelken i samfunnet	13
2.2 Kreativitet som nøkkelkompetanse.....	15
2.3 OECD og Ludvigsen-utvalgets kreativitetsbegrep.....	16
2.4 Hvorfor kreativitet? Et spørsmål om kultivering eller kvalifisering.....	17
2.4.1 Økonomisk intensjon.....	17
2.4.2 Dannelse som intensjon	18
2.5 Et politisk kreativitetsbegrep	18
PEDAGOGISK FILOSOFISK TEORI	19
2.6 Hva er kreativitet?	19
2.7 Et pedagogisk kreativitetsbegrep.....	21
2.8 Hva er estetikk? En historisk betraktning.....	22
2.9 Kants estetikkbegrep	23
2.10 Schillers estetikkbegrep	24
2.11 Klafkis konkretisering.....	25
2.12 HVILKEN SAMMENHENG FINNES MELLOM KREATIVITET OG ESTETIKK?.....	26
2.13 HENFØRING TIL STUDIENS PROBLEMSTILLING OG METODOLOGISKE OVERVEIELSER	29
3.0 STUDIENS METODOLOGI.....	29
3.1 STUDIENS STRATEGI OG DESIGN	30
3.2 FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSMETODE	30
3.3 VITENSKAPSSYN OG HERMENEUTIKK	31
3.3.1 Min forforståelse.....	32
3.4 UTVALG OG INTERVJUGUIDE	32
3.5 GJENNOMFØRING AV FOKUSINTERVJUENE	33
3.6 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE	34
3.7 KVALITET I STUDIEN	36
3.8 ETISKE OVERVEIELSER.....	37
4.0 ANALYSE AV DATAMATERIALET	38
4.1 BESKRIVELSE AV KREATIVITETENS NÆRINGSKJEDE: SAMMENHENG MELLOM LÆRERUTDANNINGEN OG GRUNNSKOLEN.....	39
4.1.1 Lærerutdanningens nivåer.....	42
4.2 ESTETISKE ARBEIDSFORMER	45
4.2.1 Fantasi/ innbilningskraft.....	45
4.2.2 Tolkning / frihet.....	47
4.2.3 Kunnskap/ erfaringer.....	50
4.2.4 Følelser	52
4.2.5 Universitetsjangeren / Miljø	55

4.2.6 Frykt.....	58
4.3 OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER AV ANALYSEARBEIDET	60
5.0 DISKUSJON AV ANALYSENS OPPDAGELSER.....	61
5.1 ESTETISKE ARBEIDSFORMER I KREATIVITETENS NÆRINGSKJEDE	62
5.2 ESTETISKE ARBEIDSFORMER SOM EN KREATIVITETSKILDE	67
5.2.1 <i>Fantasi/ innbilningskraft</i>	67
5.2.2 <i>Frihet og tolkning</i>	70
5.3 HEMMENDE ELEMENTER I LÆRERUTDANNINGEN	72
5.3.1 <i>Universitetssjanger/miljø og frykt</i>	72
5.4 ET UTDANNINGSPOLITISK BLIKK PÅ KREATIVITET OG ESTETISKE ARBEIDSFORMER.....	77
6.0 KONKLUSJON.....	80
6.1 PERSPEKTIVER	82
7.0 LITTERATUR	84

Vedlegg 1: Informasjonsbrev og forespørsel om deltagelse i studien

Vedlegg 2: Intervjuguide 1: (Tilknyttet DIPP-prosjektet)

Vedlegg 3: Intervjuguide 2

1.0 Innledning

I dagens globale kunnskapssamfunn anses kreativitet som en viktig og etterspurt egenskap i ulike sammenhenger. Store internasjonale aktører som Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) og United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) fremmer kreativitet og innovasjon som nøkkelkompetanser i dagens samfunn (OECD, 2014; UNESCO, 2006). Ludvigsen-utvalget med NOU 2015:8 ”fremtidens skole” gjenspeiler dette fokuset på et nasjonalt nivå, hvor kreativitet i forbindelse med skapende arbeid er en av fire kompetanseområder som det anbefales at skolen bør fokusere på (NOU 2015: 8, 2015). Gjennom Ludvigsen-utvalget blir det tydelig at utdanningssystemet får en sentral rolle for utvikling av disse evnene hos elever som fremtidige samfunnsborgere. Noe forenklet kan man dermed se antydninger til at sentrale politiske aktører innenfor utdanningssystemet anser skolen, undervisningen og dermed læreren som hovedfaktorer for utvikling av kreative evner hos elever. Allikevel synes spørsmålet om hvordan dette skal la seg gjøre å fremstå noe mer uklart. Hos UNESCO og Ludvigsen-utvalget tillegges *estetiske læringsformer* eller *art in education* en viss betydning for utvikling av kreativitet (NOU 2015: 8, 2015; UNESCO, 2015), noe som kan støttes gjennom ulike studier innenfor det pedagogiske feltet (Bamford, 2012; Griffiths, 2014; Sæbø & Allern, 2010). Det estetiske i undervisningssammenheng kan være en kilde til å utvikle kreativitet.

Samtidig som kreativitet løftes frem som særlig betydningsfullt og attraktivt, tyder mye på at estetiske fag og arbeidsformer er under press og nedprioriteres innenfor utdanningssektoren. I grunnskolen opplever kunstfagene en nedskjæring på timeantall, samtidig som lærere mangler kompetanse innenfor kunstfaglige områder. Dette gjenspeiles også innenfor høyere utdanning, hvor lærerstudenter velger bort estetiske fag fra sin utdanning (Bamford, 2012; Smestad, 2014). I 2011 kom en rapport om estetiske og praktiske fag i lærerutdanningen, som med en empirisk vurdering er med på å bekrefte at de estetiske fagene i lærerutdanningen står overfor en krise. Som følge av blant annet lave søkertall, gir flere av lærerutdanningsinstitusjonene i Norge ikke lenger tilbud om estetiske valgfag (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011).

Årsakene til de estetiske fagenes ”krise” i utdanningssystemet har vært gjenstand for diskusjoner, analyser og studier. Det finnes en viss enighet om at utdanningsdiskursen som har utviklet seg de siste årene, med et økende fokus på resultatstyring, accountability og tilpassing til internasjonale trender og standarder, kolliderer med de estetiske fagenes mål og

egenart (Allern, 2011; Bamford, 2012; Willbergh, 2015). Dette innebærer blant annet at resultatene fra internasjonale og nasjonale prøver danner grunnlag for hvordan utdanningspolitikken i ulike land bør drives. Lærere må stå til rette for elevresultater og begrepet ”Teaching for the test” oppstår som en konsekvens av dette (Birkeland, 2008). Det antas at estetisk aktivitet som lek, kunst, kreativitet og fantasi erstattes med fokus på kompetansemål, PISA-testing og realfag (basisfag).

”In Norway the educational system is a very centralised system. There is currently an increased pressure for accountability. In every school visited during the study, teachers and principals mentioned the perceived pressure they felt in relation to the PISA process and the calls for greater accountability (...) There is a disproportionately high negative impact on arts and cultural education caused by rhetoric around the PISA testing process” (Bamford, 2012, s. 56).

Gjennom dette uttrykkes et paradoks; hvordan utvikle kreativitet i et utdanningssystem hvor fagene som legger til rette for dette marginaliseres? Denne studien vil forsøke å tilnærme seg dette paradokset, ved å argumentere for estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen.

1.1 Tidligere forskning og studiens relevans

Denne studien sentrerer seg hovedsakelig rundt tre ulike temaer; lærerutdanning, kreativitet og estetikk. Jeg vil nå forsøke og løfte frem tidligere forskning tilknyttet disse tre temaene og videre argumentere for studiens relevans.

Dagens samfunn preges av økt globalisering. Tidligere studier viser at dette har ført til endringer i utdanningsdiskursen og hvordan man tenker om undervisning, læring og kunnskapsformidling. Karlsens analyser (2005, 2006) viser at utdanningssystemet dreier i en mer markedsorientert tankegang, hvor begreper som ”brain power”, ”kunnskapsøkonomi” og konkurranse blir fremtredende. Lærerutdanningen som institusjon influeres også av disse endringene: ”Samtidig har lærerutdanningens inkorporering i høyere utdanning og en nyliberal styringskontekst medført mer markedstilpassede institusjoner som konkurrerer om så vel studenter som vitenskapelig personale. Det er en utvikling som kan true formål og egenart” (Karlsen, 2005, s. 412). Karlsen får støtte av ulike didaktiske og dannelsesorienterte utdanningsforskere som viser bekymring for hvordan denne markedsorienterte dreiningen utfordrer noen grunnleggende verdier og idéer vi i norsk skole og lærerutdanning har vært

opptatt av som didaktikk og danning (Midtsundstad & Hopmann, 2011). Willbergh (2015) og Lund (2010) undersøker kreativitetsbegrepet nærmere, sett i lys av dagens utdanningsdiskurs. Det argumenteres for at en dannelsesorientert tankegang vil være avgjørende for å ivareta og utvikle kreativitet i undervisningssammenheng. Her får de støtte av Austerling og Sørensen (2006) som hevder at et for stort fokus på en økonomisk og markedsrelatert tilnærming til kreativitet, kan ha uheldige konsekvenser for elever og i verste fall føre til at undervisningen kan ødelegge for utvikling av skapende evner og kreativitet. Videre argumenteres det for at estetiske arbeidsformer vil være positivt for kreativitetsutvikling, uten at de går nærmere inn på *hvordan* og *hva* ved det estetiske som direkte kan knyttes til kreativitet. Dette er noe blant annet UNESCO trekker frem som et mangelfullt område i forskningsfeltet og etterlyser mer kunnskap om, blant annet fra et pedagogisk perspektiv;

”Researchers in Arts Education must look, think, and observe both from an artistic and pedagogical perspective. Such research can take place at the global, national, and institutional level, or be disciplinebased, and should focus on such areas as: The links between Arts Education and creativity” (UNESCO, 2006, s. 13).

I det UNESCO løfter frem ”art education” som betydningsfullt for utvikling kreativitet, blir det estetiske sentralt da kunstfagene regnes som praktiske og estetiske fag (Bamford, 2012; Høhr, 2015; Sæbø, 1998). Det estetiske i undervisningssammenheng er som nevnt et felt som lenge har vært et aktuelt tema i utdanningsdebatten som et marginalisert område. Erling Lars Dales bok (1991) ”kunnskapens tre og kunstens skjønnhet” er et av flere bidrag som argumenterer for estetiske fag og estetisk teori i utdanningssystemet. Det finnes flere studier som benytter samme argumentasjon (Sæbø, 1998; Østbye, 2007), for hvordan det estetiske bidrar til å danne mennesket.

Bamford (2012) har utført en kvantitativ undersøkelse hvor formålet var å kartlegge kunst og kulturopplæringen i det norske utdanningssystemet, som kan støtte opp under at Dales (1991) antagelser, også er gjeldende i dag. Videre løftes det frem betydningen av lærerutdanningen som institusjon for utvikling av kreativitet i utdanningssystemet:

”Many new teachers leave the teacher education system without the skills and knowledge needed to teach the arts and culture, or to use creative and culturalrich methods of instruction (...) Knowledge and skills of evaluation, research, and reflection necessary for implementing creative learning programmes and arts education are lacking in teacher education. There is an awareness in teacher education of the limitations and shortcomings of the preparation of teachers to teach creative, arts, and cultural education in the grunnskole”(Bamford, 2012, s. 82).

Gjennom dette kan man se et avhengighetsmoment. Man er avhengig av å utvikle kreativitet og bevissthet hos lærerstudenter om kunstfaglige og estetiske arbeidsformer, for å ha muligheter til å utvikle kreativitet hos elever. Dette avhengighetsmomentet finner man også igjen i andre studier, hvor parallellene mellom lærerens kreativitet og elevenes kreativitet løftes frem (Fasko, 2000–2001; Griffiths, 2014; Livingston, 2010). Denne studien vil senere betegne dette avhengighetsmomentet mellom kreativitet hos lærerutdannere, lærerstudenter og elever som kreativitetens næringskjede. Videre problematiser Bamford (2012) at de estetiske fagene og arbeidsformene er nedprioritert i lærerutdanningen, og behovet for kunnskap om hvordan dette kan ivaretas på en bedre måte, etterlyses.

De siste årene har dybdelæring vært et satsningsområde i det utdanningspolitiske bildet. Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8 var en del av foranledningen til den nye stortingsmeldingen ”Fag- fordypning- forståelse- en fornyelse av kunnskapsløftet” som kom i April 2016. I begge dokumentene omtales dybdelæring som en faktor for å skape bedre læring og forståelse for elever (Meld. St. nr. 28, 2015-2016). Dybdelæring kan ses på som en tendens som styrker basisfagene og gir mindre rom for de små fagene i utdanningssystemet (Espeland et al., 2011). Samtidig trekkes varierte arbeidsformer frem som et kjerneelement innenfor prinsippet om dybdelæring (NOU 2015: 8, 2015). UNESCO (2006) foreslår blant annet at kunstfaglige og estetiske arbeidsformer kan være en hensiktsmessig metode for å fremme læring. Det har vært utført studier, intensjonalt og nasjonalt som kan støtte opp under at kunstfaglige arbeidsformer har positiv innvirkning på læring og forståelse (Griffiths, 2014; Sæbø & Allern, 2010). På bakgrunn av dette kommer Allern med følgende påstand: ”I en situasjon der estetiske fag er under press både fra skole og lærerutdanning, er det et skrikende behov etter estetiske og kreative læringsformer” (Allern, 2011).

Basert på denne gjennomgangen kan man se hvordan paradokset jeg trakk frem innledningsvis, synes å fremstå som en ond sirkel. Samfunnet trenger kreative mennesker, dermed må skolen utdanne kreative elever. For å danne kreative elever trenger man kreative lærere. Dagens utdanningsdiskurs tenderer mot at estetiske fag, som kan utvikle kreativitet, bortprioriteres av lærerstudenter. Med læreres manglende kompetanse i estetiske fag, kan utviklingen av kreativitet hos elever bli utfordrende (Bamford, 2012). Jeg vil dermed argumentere for at studiens samfunnsmessige relevans er høy, i tråd med aktuelle utdanningspolitiske spørsmål.

Denne studien skrives i tilknytning til prosjektet; didaktikk i profesjonsutdanning og praksis (DIPP). DIPP-prosjektet er en videreutvikling av et tidligere prosjekt som undersøkte klasseromskommunikasjon i regionene Sogn og Fjordane og Aust-Agder, og fokuserte på undervisningskommunikasjon i *grunnskolen*. Med DIPP-prosjektet er fokuset rettet mot *lærerutdanningene* i de samme regionene og bygger på en allmenndidaktisk forståelse av undervisning og kunnskap. Denne studien har dermed felles tematiske og teoretiske utgangspunkt som DIPP-prosjektet. Ved at denne studien er skrevet i tilknytning til DIPP-prosjektet menes det at fire av de seks fokusgruppeintervjuene er utført i samarbeid med forskerne som leder DIPP-prosjektet, og med samme intervjuguide. I tillegg har jeg utført to fokusintervjuer med en annen intervjuguide som ikke direkte er tilknyttet DIPP-prosjektet. Dette utdypes ytterligere i det metodologiske kapittelet. Nå vil studiens tematikk konkretiseres gjennom problemstilling og forskerspørsmål.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Denne studien tematiserer kreativitet og estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen. Dette vil gjøres gjennom en empirisk studie av lærerstudenters og lærerutdanneres forståelse, erfaringer og holdninger til estetiske arbeidsformer og kreativitet i undervisningssammenheng. Studien retter fokuset mot lærerstudenters og lærerutdanneres forståelse av estetiske arbeidsformer, og eksempler på hvordan disse kan praktiseres i grunnskolen og i lærerutdanningen. Gjennom dette vil det forsøkes å skape økt bevissthet om sammenhengen mellom estetiske arbeidsformer og kreativitet. Her vil studiens teoretiske rammeverk, som består av pedagogisk- og allmenndidaktisk teori og estetisk filosofi være et bidrag til å belyse sammenhengen mellom estetikk og kreativitet i lærerstudenter og lærerutdanneres praksis.

På bakgrunn av dette kan man si at studiens overordnede formål innebærer en argumentasjon for estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen som en kilde til kreativitet. For at kreativitet skal utvikles i samfunnet, behøver lærere kunnskap om hvordan dette kan praktiseres i undervisningssammenheng. Studien vil argumentere for at estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen kan bidra til kreative lærere, som igjen vil kunne utvikle kreativitet hos elever, derav også tittelen ”kreativitetens næringskjede”. For å gjøre dette er det utviklet en problemstilling som lyder som følger:

Hvordan kan lærerutdanningen utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor kreative undervisningsformer hos kommende lærere gjennom estetiske arbeidsformer?

Problemstillingens ordlyd er inspirert av rammeplanen for lærerutdanning hvor det står at lærerstudenter skal utvikle *ferdigheter* innenfor tilrettelegging av kreative læringsmiljø, og estetisk opplevelse, erkjennelse og utfoldelse (Regjeringen, 2010). I ferdighetsbegrepet ligger en forventning om at dette er noe studentene skal kunne utøve og praktisere i undervisnings-sammenheng. Da problemstillingen bruker betegnelsen ”ferdigheter innenfor kreative undervisningsformer” refererer dette til en form for praktisk kunnskap. Videre refererer *bevissthetsbegrepet* til teoretisk forståelse av hvilken betydning de estetiske arbeidsformene har for læring, utvikling og dannelse i undervisningssammenheng. For å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte, samt konkretisere studiens fokusområde er det utviklet fem forskerspørsmål. Det første forskerspørsmålet vil se nærmere på eksemplene lærerstudentene og lærerutdannerne gir på estetiske arbeidsformer gjennom dette besvare:

- Hvilken forståelse har lærerutdannere og lærerstudenter av estetiske arbeidsformer?

Det neste forskerspørsmålet tar for seg hvordan disse estetiske arbeidsformene kan utfoldes innen ulike erfaringsformer på ulike nivåer i kreativitetens næringskjede og lyder:

- Hvordan fungerer estetiske arbeidsformer i kreativitetens næringskjede?

Det neste forskerspørsmålet vil relateres nærmere til kreativitetsbegrepet, ved å se på sammenhengen mellom lærerutdannerne og lærerstudentenes forståelse av estetiske arbeidsformer og kreativitet, noe som utgjør følgende forskerspørsmål:

- Hvilken sammenheng finnes mellom estetiske arbeidsformer og utviklingen av kreativitet?

Deretter vil det fjerde forskerspørsmålet trekke frem elementer i lærerutdanningen som kan vise seg å virke hemmende for utvikling av kreativitet og retter seg derfor mot å besvare:

- Hvilke elementer i lærerutdanningen kan virke hemmende for utvikling av kreativitet og hvordan kan de estetiske arbeidsformene utfordre disse?

De første forskerspørsmålene vil danne grunnlaget for å si noe om hvilken kreativitetsforståelse de estetiske arbeidsformene kan relateres til. Det siste forskerspørsmålet vil se på hvordan denne kreativitetsforståelsen har likheter eller motsetninger til en politisk forståelse av kreativitetsbegrepet, og gjennom dette belyse studiens formål. Spørsmålet lyder følgende:

- Hvordan kan utvikling av kreativitet gjennom estetiske arbeidsformer relateres til en politisk forståelse av kreativitetsbegrepet?

Forskerspørsmålene vil fungere som struktur for studiens diskusjon i kapittel 5.

1.3 Begrepsavklaring og begrunnelse for teoretisk utgangspunkt

Med bakgrunn i dette innledende kapittelet, oppstår det et behov for å klargjøre noen av studiens sentrale begreper, da dette vil være av betydning for videre lesning av studien. Jeg vil starte med å gi en beskrivelse av studiens tittel ”kreativitetens næringskjede”. Deretter vil jeg gi en definisjon på hva denne studien betegner som ”estetiske arbeidsformer”. Dette vil gjøres gjennom å kort trekke frem tre ulike forståelser av estetikkbegrepet, før jeg vil avklare hva det i denne studien menes med begrepet. Deretter gis en begrunnelse for studiens teoretiske rammeverk.

1.3.1 Kreativitetens næringskjede

Lærerutdanningen består av ulike ledd eller nivåer hvor alle vil påvirke hvordan lærerstudenter kan utvikle bevissthet om og ferdigheter innen kreative undervisningsformer. Dette kan gjenspeiles ved at didaktikk i lærerutdanningen omhandler ”både pedagogikk- lærerens didaktiske teori og praksis, praksisveilederens didaktiske teori og praksis, lærerens didaktiske teori og praksis og elevens læring og syn på læring” (Hiim & Hippe, 1998, s. 89). Det finnes antagelser som bygger på at lærerutdannerenes praktisering av undervisning på universitetet kan ha en påvirkning på lærerstudenters praktisering av undervisning i grunnskolen (Bamford, 2012; Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Man ser også at lærerutdanningens praksisperioder og dermed også at praksisveilederen kan være av stor betydning for lærerstudentenes utvikling av ferdigheter tilknyttet arbeidsformer (Ulvik & Smith, 2016), samtidig som lærerstudenter også ofte lærer og inspireres av hverandre. Det kan også være andre faktorer innenfor og utenfor lærerutdanningen som bidrar til å påvirke lærerstudentenes ferdigheter innen kreative undervisningsformer. I denne studien rettes hovedfokuset mot hvordan lærerstudenter kan utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor kreative undervisningsformer gjennom estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen med vekt på forelesninger og seminarer. Kreativitetens næringskjede bygger dermed på hvordan estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen kan gi forutsetninger for estetiske arbeidsformer i

grunnskolen, og gjenspeiler et avhengighetsmoment mellom lærerutdannere, lærerstudenter og elever (Bamford, 2012).

I en undervisningssituasjon kan den lærende konfronteres med innholdet på ulike måter. Ved hjelp av Klafkis (2014) tolkning kan disse betegnes som symbolske, ikoniske og enaktive erfaringsformer. Det symbolske nivået er språklig og abstrakt hvor den lærende ofte hører om innholdet. Det ikoniske innebærer visualisering og konkretisering av faginnholdet, og enaktiv refererer til en aktiv og handlende erfaringsform. Det kan dermed tenkes at kreativitet i undervisningssammenheng kan komme til uttrykk på ulike måter og via ulike erfaringsformer. Disse erfaringsformene benyttes for å si noe om sammenhengen mellom lærerutdannere, lærerstudenter og elever i modellen kreativitetens næringskjede som presenteres i analysekapittelet. Med bakgrunn i de ulike erfaringsformene vil det nå gis en avklaring på studiens definisjon av estetiske arbeidsformer.

1.3.2 Estetiske arbeidsformer

I litteraturen møter man på estetikkbegrepet i ulike sammenhenger. I estetisk filosofi brukes begrepet om det skjønne eller det vakre, men det knyttes også sammen med aspekter som sansing, erkjennelse og følelse i menneskets indre (Bale, 2009). I ”art as experience” presenterer John Dewey (2008 (1934)) begrepene estetisk erfaring og estetisk kvalitet. Her regnes estetikken som en skapende og handlende prosess og resultatet av denne prosessen, både hvordan den utøves og hvordan den oppleves. Estetikken omtales her som noe nært beslektet til kunst, men kan ikke avgrenses til å kun gjelde det kunstneriske. Dette fordi estetikken er grunnlaget for menneskelig erfaring. Fra et didaktisk perspektiv knytter Willbergh (2010) estetikk sammen med anskueliggjøring, form og uttrykk. I undervisningen er estetikken det konkrete som fremstilles for elevene som ”tale, skrift, gjenstander, bilder og andre medier” (Willbergh, 2010, s. 46). På den måten vil all undervisning inneha estetiske aspekter ved formen innholdet presenteres på.

Tidligere har jeg omtalt estetikkbegrepet i forbindelse med estetiske eller kunstneriske fag. Når det i denne studien snakkes om estetiske arbeidsformer er det også et kunstfaglig perspektiv som ligger til grunn. I de estetiske fagene arbeider man med et innhold gjennom å uttrykke seg, delta og skape (Sæbø, 1998). På bakgrunn av dette definerer Austerling og Sørensen estetisk virksomhet som en arbeidsmåte hvor ”mennesket aktivt gjennom symbolske formsprog som tegning, rolleleg, sang, dans og teater fortolker sine opplevelser og

kommuniserer om seg selv og verden” (Austling & Sørensen, 2006, s. 91). I den estetiske arbeidsformen er mennesket deltagende hvor man på en fri og utfoldende måte bruker sine sanser, følelser eller kropp inn i arbeidet. Estetiske arbeidsformer vil i denne studien omtales som de estetiske fagenes aktive, deltagende og skapende arbeidsmåte og har likheter til det UNESCO (2006) betegner som ”learning in the arts/culture” hvor kunstfaglige arbeidsmåter benyttes i undervisningen som et læringsverktøy eller undervisningsmetode. Høhr (2015) skisserer i sin artikkel et skille mellom kunstverk og kunstnerisk aktivitet hvor den kunstneriske aktiviteten refererer til estetisk aktivitet og estetisk oppdragelse og blir dermed av betydning i pedagogisk sammenheng. I likhet med Høhr (2015) vil definisjonen av estetiske arbeidsformer i denne studien ikke primært omhandle kunst eller kunstverk, men kunstfaglige elementer som en inngang til erfaring, danning og læring, noe som også har likheter til Allerns (2011) forståelse av kunstfaglige og estetiske læringsformer. Basert på dette vil man kunne se at studiens definisjon av estetiske arbeidsformer har likheter til Klafkis (2014) beskrivelse av enaktive erfaringsformer, men kan også inkludere ikoniske og symbolske erfaringsformer. Oppsummert kan man derfor si at denne studien definerer estetiske arbeidsformer som en arbeidsmåte hvor lærende møter faginnholdet gjennom å være deltagende og skapende, hvor man kan uttrykke seg selv og sin forståelse gjennom formspråk som tale, tegning, tekst og kroppslige aktiviteter.

1.3.3 En teoretisk klargjøring

Denne studien bærer preg av det Alvesson og Sköldberg (2008) betegner som abduksjon, hvor forholdet mellom teori og empiri har vært levende og dynamisk gjennom hele forskningsprosessen. Samtidig har studien et hermeneutisk og fortolkende utgangspunkt som blant annet innebærer at man gjennom en dialektisk tolkningsprosess av helhet og del, erkjenner forskerens forforståelse av et tema og antar at dette vil virke inn på en ny forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Min bakgrunn innenfor drama og teater har vært av betydning for valg teoretisk ståsted, tolkning og argumentasjon. Studien bærer dermed preg av et vitenskapssyn hvor forskerens rolle er sentral for utvikling av meningsdannelse og kunnskap. Dette er noe som belyses ytterligere i det metodologiske kapittelet. Gjennom begrepene om abduksjon og hermeneutikk, vil det i det følgende gis en argumentasjon og begrunnelse for hvilke teoretiske bidrag som benyttes for å belyse studiens tema; kreativitet og estetikk.

For å besvare problemstillingen ”hvordan kan lærerutdanningen utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor kreative undervisningsformer hos kommende lærere gjennom estetiske

arbeidsformer” behøves en klargjøring og definisjon av kreativitetsbegrepet. Dagens kreativitetsbegrep er komplekst, da det i noen sammenhenger nevnes som en nøkkelkompetanse (Binkley et al., 2012), i andre som en mystisk evne et fåtall av befolkningen besitter (Sternberg, 1999), eller som en allmenn hverdagsaktivitet (Vygotsky, 1995). Hartmut von Hentig (1999) er en, blant flere forskere som stiller seg kritisk til hvordan fenomenet kreativitet i dag har utviklet seg til et trendbegrep og betrakter det som ”et mangetydige fænomen og en letfærdig sprogbrug” (Hentig, 1999, s. 11). Dette danner utgangspunkt for studiens behov for et konkretisert kreativitetsbegrep som er relevant i en pedagogisk kontekst, samtidig som det kan relateres til politiske oppfatninger. Her vil Kupferbergs (2004, 2006) sosiologiske betraktning av kreativitetsbegrepet fungere som et rammeverk for å klargjøre hvordan kreativitet kan oppfattes ulikt innenfor forskjellige sosiale kontekster eller institusjoner og hvordan kreativitet legitimeres innen pedagogikken. Samtidig vil det være behov for en definisjon av kreativitetsbegrepet som eksplisitt tar for seg hva det er, og hvordan det kan oppfattes fra et pedagogisk perspektiv. Her vil Vygotskys (1995(1930)) kreativitetsbegrep være et fruktbart bidrag som kan belyse det empiriske datagrunnlaget på en hensiktsmessig måte. Vygotsky tilhører en sosiokulturell og lingvistisk tradisjon innen psykologien som i nyere tid har hatt stor innflytelse i pedagogisk tenkning (Moll, 1990 ; Newman & Holzman, 2014). Hans forståelse av kreativitetsbegrepet klargjør hva kreativitet er, og hvilke elementer som er sentrale for å utvikle det han anser for å være en skapende, kombinatorisk evne som er grunnlaget for hele den menneskelige kulturelle produksjonen.

For å forstå estetiske arbeidsformer og hvordan det estetiske kommer til uttrykk i undervisningssammenheng vil det teoretiske rammeverket bygge på estetisk filosofi basert på Immanuel Kant (1995 (1790)) og Frederich Schiller (1991 (1795)). Kant regnes som en grunnleggende skikkelse i forbindelse med den moderne estetiske filosofien. I hans verk ”kritikk av dømmekraften”, knyttes estetikken sammen med aspekter i menneskets indre, som sansing, følelse og fornemmelse (Kant, 1995). Estetikken slik den presenteres av Kant, kan bidra til en forståelse for hvilke elementer ved det estetiske som kan knyttes til kreativitet, gjennom subjektivitet, innbilningskraft og genialitet. Schiller bygger videre på Kants idéer, og knytter estetikken nærmere pedagogikken gjennom begreper som oppdragelse og danning. I verket ”om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev” beskrives estetikkenes potensialer for frigjøring og danning av mennesket (Schiller, 1991). Jeg vil i noen sammenhenger støtte meg til Dale (1991) da hans beskrivelse av estetisk oppdragelse i det

moderne kan gi en klargjøring av den estetiske filosofiens praktiske konsekvenser for skole og undervisning. Didaktikeren Wolfgang Klafki (2000) ser til Kant og Schiller i det han beskriver allmenndanningens estetiske dimensjon, noe som knytter det estetisk filosofiske sammen med didaktikken. Videre konkretiserer Klafki hvilken betydning dette får i en skolekontekst og tydeliggjør *hvordan* dette kan praktiseres i en klasseromsituasjon samtidig som estetikkens betydning for danning løftes frem.

Basert på denne gjennomgangen, vil man kunne se at studiens teoretiske rammeverk bygger på ulike tradisjoner innen pedagogisk idéhistorie. Kant og Schiller stiller seg i en klar bevissthetsfilosofisk tradisjon (Løvlie & Steinsholt, 2004), mens Vygotsky også kan sies å ha elementer som er sentrale innen bevissthetsfilosofien, gjennom fokus på kognisjon og individets kapasiteter og potensialer, men tilhører samtidig det man regner som en språklig vending i den pedagogiske idéhistorien (Moll, 1990 ; Newman & Holzman, 2014). Klafki (2000) bygger videre på Kant og Schillers estetikkforståelse, og i hans teori om kategorial dannelse kan vi finne visse likheter til kreativitetsbegrepet slik det defineres av Vygotsky (1995). Likevel synes Vygotsky å gi en klarere definisjon av kreativitet gjennom sin allmenne og sosiale forståelse av begrepet. Hvorvidt det er hensiktsmessig å benytte seg av teorier på tvers av tradisjoner vil kunne finnes ulike meninger om. Jeg vil argumentere for dette først og fremst med at studien har behov for et eksplisitt og anvendbart kreativitetsbegrep for å belyse studiens overordnede formål; kreativitet gjennom estetiske arbeidsformer. I Kant og Schillers filosofi nevnes ikke kreativitetsbegrepet eksplisitt, og elementer som genialitet, innbilningskraft, frihet og lek kan betraktes som veien til målet; estetikk. I denne studien kan estetikk betraktes som veien til målet som er kreativitet. Studien vil derfor bruke elementene ved estetisk filosofi, sett opp mot Vygotskys kreativitetsbegrep, for å finne sammenhengen mellom estetikk og kreativitet.

Jeg ønsker også å støtte meg til abduksjonsbegrepet for å legitimere bruken av teorier fra ulike tradisjoner. Alvesson og Sköldbberg hevder at abduksjon blant annet innebærer at ”analysen av empirien kan t.ex. mycket väl kombineras med, eller föregripas av studier av tidigare teori i litteraturen: inte som mekanisk applicering på enskilda fall, utan som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse” (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 56). Med en abduktiv tilnærming betraktes teorier som noe som anvendes for å skape dypere innsikt og forståelse. Jeg tolker dette også som en kreativ prosess, hvor man gjennom en kombinerende av empiri og ulike teorier skaper noe *nytt*. Gjennom en kombinerende av

pedagogisk- og allmendidaktisk teori og estetisk filosofi ønsker jeg å belyse hvordan en ny forståelse av tidligere eksisterende teorier kan gi innsikt om estetiske arbeidsformer som en kilde til kreativitet.

1.4 Studiens oppbygning

Studien består av seks kapitler. I dette innledende kapitlet har jeg forsøkt å gi en inngang til og argumentasjon for studiens tema, tidligere forskning, begrepsavklaringer og begrunnelse for valg av teoretisk bakgrunn.

Kapittel 2 består av to deler og tar for seg det politiske og teoretiske rammeverket studien bygger på. Den første delen kan betraktes som en utdanningspolitisk innramming som tematiserer lærerutdanning og redegjør for hvilke sentrale politiske føringer som finnes i forbindelse med kreativitet og estetikk, noe som vil være relevant for å belyse studiens formål. Det politiske kreativitetsbegrepet innrammes ved hjelp av Kupferbergs inndeling av kreativitetsregimer. Den andre delen består av pedagogisk og filosofisk teori tilknyttet kreativitet og estetikk. Først presenteres et pedagogisk kreativitetsbegrep basert på Vygotskys kognitive teori. Videre belyses estetikkbegrepet gjennom Kant og Schillers teorier, før Klafkis teorier om kategorial dannelse, eksemplarisk undervisning og erfaringsformer sammenfatter og konkretiserer estetikkenes betydning i undervisningssammenheng. Avslutningsvis skisseres en sammenheng mellom kreativitet og estetikk, basert på et teoretisk utgangspunkt.

Kapittel 3 er et metodologisk kapittel hvor studiens fremgangsmåte og datainnsamling beskrives. Det vil gjøres overveielser rundt forskningsetikk og en refleksiv tilnærming til metodens utfordringer og muligheter.

Kapittel 4 presenterer datamaterialet gjennom analyse og tolkning. Modellen ”kreativitetens næringskjede” vil fungere som en struktur for første del av dette kapitlet. Her presenteres først tre ulike erfaringsformer som kom til uttrykk i fokusintervjuene, og hvor i lærerutdanningen disse virker mest fremtredende. Deretter følger en analyse av de estetiske arbeidsformene, hvor særlig kategoriene fantasi/innbilningskraft, frihet/tolkning, kunnskap/erfaring, følelser, universitetssjanger og frykt kom til uttrykk i datamaterialet.

Kapittel 5 er en diskusjon av studiens empiriske bidrag sett i lys av teori og forskning. Kapittelet tar høyde for å besvare studiens ulike forskerspørsmål, og er hovedsakelig delt inn i fire delkapittel. Det første delkapittelet diskuterer lærerutdannerenes og lærerstudentenes forståelse av estetiske arbeidsformer, og hvordan disse fungerer i kreativitetens næringskjede. Det andre delkapittelet ser nærmere på hvordan estetiske arbeidsformer kan utvikle kreativitet. Det tredje delkapittelet tar for seg hvilke elementer i lærerutdanningen som kan virke hemmende for utvikling av kreativitet og hvordan de estetiske arbeidsformene kan utfordre disse. Avslutningsvis vil diskusjonen gi et utdanningspolitisk blikk på estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen, ved å se på hvordan kreativitet gjennom estetiske arbeidsformer kan relateres til et en politisk forståelse av kreativitetsbegrepet.

Kapittel 6 er en oppsummerende konklusjon som samler trådende fra diskusjonen. Det vil også løftes frem perspektiver til videre forskning.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg starte med å gi en kort presentasjon av hva som kjennetegner den norske lærerutdanningen, hvilke utdanningspolitiske føringer som viser seg gjeldende og hvilken rolle kreativitet og estetikk tillegges i den sammenhengen. Den utdanningspolitiske innrammingen avrundes med å presentere det jeg anser for å være et politisk kreativitetsbegrep. Deretter følger en pedagogisk og filosofisk betraktning av kreativitet og estetikk. Jeg vil først gå nærmere inn på kreativitetsbegrepet og forsøke å gi et overblikk over dets kompleksitet, før jeg sammenfatter og konkretiserer begrepet og gir en inngang til beskrivelse av det estetiske. Estetikkbegrepet, som kreativitetsbegrepet, vil presenteres vidt og med en historisk betraktning, før det snevres inn til hvilken betydning det vil få i en pedagogisk kontekst. Deretter vil jeg forsøke å se sammenhenger mellom de to begrepene, som vil danne utgangspunkt til argumentasjonen; kreativitet gjennom estetiske undervisningsmetoder.

Utdanningspolitisk innramming

2.1 Lærerutdanningen som bærebjelken i samfunnet

Lærerutdanningen regnes for å ha en sentral og viktig rolle i dagens utdanningssystem hvor det forventes at det utdannes kompetente lærere, som kan bidra med å utvikle elever faglig og sosialt (Meld. St. nr. 11, 2008-2009). De siste årene har lærerutdanningen vært utsatt for ulike

reformer og endringer basert på internasjonale og nasjonale vedtak. Internasjonalt har Bologna-erklæringen vist seg å være av betydning for utviklingen av kvalitetsreformen som innførtes i 2003. Her etablertes et felles internasjonalt system for blant annet karakterer, studielengde og gradsnivå (bachelor, master og phd) som et forsøk på en harmonisering og felles strukturering av europeiske utdanningssystem for høyere utdanning (Meld. St. nr. 27, 2000-2001). Internasjonale trender og standarder bidrar til å fremme ulike fokus i det norske utdanningssystemet og signaliserer dermed hva som anses som viktige satsningsområder.

På et nasjonalt nivå har den politiske interessen for lærerutdanningen vært stor. Dette kan henge sammen med at den har et dobbelt politisk mandat i utdanningssystemet. På den ene siden kan lærerutdanningen betraktes som et *styringsobjekt*, hvor myndighetenes mål og visjoner for hva den skal innebære, fremmes. På den andre siden anses lærerutdanningen for å være et *styringsmiddel*, som har betydning og legger føringer for hva som skjer i grunnskolen (Haug, 2008; Karlsen, 2005). Dette innebærer at lærerutdanningen både konstituerer og konstitueres av det som skjer i grunnskolen.

Samtidig som lærerutdanningen har et dobbelt politisk mandat, kan den også sies å ha en form for dobbel, eller flerdimensjonal didaktikk. Didaktikken i lærerutdanningen kommer til uttrykk i teori og praksis hos lærerutdannere, praksisveiledere og lærerstudenter (Hiim & Hippe, 1998). Det finnes et avhengighetsforhold, hvor alle de ulike nivåene av didaktikk i lærerutdanningen bidrar til å forme det som skjer i klasserommet i grunnskolen, samtidig som idéer, verdier og trender i grunnskolen også påvirker lærerutdanningens mål og innhold. Innledningsvis ble dette betegnet som ”kreativitetens næringskjede” for hvordan lærerutdannere praktiserer undervisningen på lærerutdanningen, vil kunne være av betydning for lærerstudentenes praktisering av undervisning i grunnskolen og elevenes læring eller kreativitet. Dette belyses ytterligere i det analytiske kapitlet. Et eksempel som tydelig kan illustrere det politiske avhengighetsmomentet mellom lærerutdanningen og grunnskolen er den nye reformen for lærerutdanning som innførtes i 2009.

”Internasjonale undersøkelser viser at elevenes faglige kompetanse må styrkes (...) Dagens allmennlærerutdanning er for bred til å gi lærerkandidatene nødvendig faglig og pedagogisk kompetanse for alle trinn og fag i skolen. (...) Det er positivt for elevenes læringsmiljø at lærere med mer spesialisert faglig og pedagogisk kompetanse på masternivå inngår som del av et fagfellesskap i grunnskolen. Departementet ønsker å stimulere denne utviklingen og rette relevante master tilbud for lærere mot barnetrinnet” (Meld. St. nr. 11, 2008-2009, s. 10, 23).

Her vises det til dårlige elevresultater i basisfagene på grunnskolen som gjør at lærerutdanningen nå, i større grad enn tidligere, satser på faglig fordypning og dybdelæring og kravet om mastergrad til lærerstudenter iverksettes fra 2017.

Dette innebærer at lærerutdanningen de siste årene har hatt større satsing på basisfag og kravet om læreres faglig fordypning i blant annet matematikk, norsk og engelsk synes å øke. Dette virker som en av grunnene til at de estetiske fagene (musikk, drama og kunst og håndverk) nedprioriteres både av studenter og lærerutdanningsinstitusjoner (Espeland et al., 2011; Haug, 2008; Smestad, 2014). Samfunnssynet som bygges opp tyder på at de estetiske fagene ikke tillegges like stor verdi og anerkjennelse som andre fag. Selv om de estetiske fagene i seg selv møter motgang, er det fremdeles elementer ved disse fagene som løftes frem i rammeplanen. Etter endt utdanning skal lærerstudenter kunne ”tilrettelegge for og lede gode og kreative læringsmiljøer (...) tilrettelegge for estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse” (Regjeringen, 2010). Her fremheves kreativitet og estetikk noen av flere *ferdigheter* studenter skal utvikle kjennskap til gjennom utdannelsen, uten at det presiseres nærmere hva dette faktisk innebærer. For å få en forståelse av hva regjeringen legger i kreativitetsbegrepet vil det være hensiktsmessig å se på hvordan kreativitet defineres i andre styringsdokumenter.

2.2 Kreativitet som nøkkelkompetanse

Som nevnt innledningsvis betraktes kreativitet som en nøkkelkompetanse av OECD, og Ludvigsen-utvalget bruker også kompetansebetegnelsen i sin beskrivelse av kreativitet. For å få fatt i kreativitetsbegrepet og hvilken kreativitetsforståelse som uttrykkes i den sammenhengen vil det være vesentlig å se nærmere på kompetansebegrepet. Weinert (2001) har vært en sentral bidragsyter til utformingen av kompetansebegrepet innenfor OECD og definerer kompetanse som følgende: ”competence is interpreted as a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal” (Weinert, 2001, s. 45). Gjennom dette fremstår kompetanse som en ferdighet eller evne som vil være viktig for å nå et spesifikt mål. Det uttrykkes dermed et performativt fokus hvor kompetanse knyttes sammen med en ytre handling. Nøkkelkompetanser betegnes videre som noen utvalgte evner eller ferdigheter som anses som viktige i dagens samfunn. OECD (2005) betrakter innovasjon og kreativitet som nøkkelkompetanser, og begrepene brukes ofte parallelt med hverandre. Man kan dermed se at innovasjonsbegrepet preger kreativitetsforståelsen som signaliseres av OECD. Dette utdypes ytterligere i det følgende.

Innovasjon er nært beslektet med entreprenørskap. Dette kommer til uttrykk i ulike styringsdokumenter hvor begrepene nevnes i samme kontekst og nærmest synonymt, men også i studier hvor begrepene har vært gjenstand for analyse (Kupferberg, 2004; Lund, 2011; OECD, 2014). Innovasjon og entreprenørskap omhandler utvikling av nye og verdifulle produkter eller idéer som skal bidra til nye løsninger i ulike sammenhenger. Kravene som stilles for at noe skal regnes som innovativt vektlegger i stor grad nyttighetsfokuset ”Der skal være noen, der vil anvende ”en oppfindelse” for at den skal skape innovasjon. I den forstand er innovasjon forbundet med konkrete forandringer av materielle eller immaterielle forhold” (Lund, 2011, p. 89).

Med bakgrunn i dette kan man se at kreativitet som en kompetanse knyttes sammen med begreper som innovasjon og entreprenørskap. Kreativitet løftes frem som viktig og attraktivt og noe OECD oppfordrer medlemslandene til å implementere i sine utdanningssystem (Lucas, Claxton, & Spencer, 2013). Samtidig uttrykkes en usikkerhet rundt hvordan dette skal la seg gjøre, men vurdering og måling betraktes som elementer som kan bidra til å fremme kreativitet i utdanningssammenheng: ”If creativity is to be taken more seriously by educators and educational policy-makers then we need to be clearer about what it is. We also need to develop an approach to assessing it...” (Lucas et al., 2013, s. 6). Videre har OECD utviklet et rammeverk for å måle og vurdere kreative evner i skolen. For å gjøre dette, oppstår behovet for en konkretisering og definisjon av hva det innebærer å være kreativ. I det følgende presenteres OECDs kreativtetsforståelse. Denne forståelsen er relevant å se nærmere på da den også implementeres i Ludvigsen-utvalgets tilnærming til begrepet.

2.3 OECD og Ludvigsen-utvalgets kreativitetsbegrep

Selv om ulike bidragsytere innenfor utformingen av kreativitetsbegrepet hos OECD problematiserer en gjeldende og fast definisjon av kreativitet, fremheves noen kjerneelementer som kjennetegner et kreativt tankesett. Som nevnt, implementeres disse elementene av Ludvigsen-utvalget og danner også grunnlaget for deres kreativitetsdefinisjon. Dette kommer frem da Ludvigsen-utvalget henviser til Lucas et al., (2003) i det de snakker om kreativitet (NOU 2015: 8, 2015).

Det antas at en kreativ person vil være

- **Nysgjerrig**, stiller spørsmål, søker utfordringer og utforsker nye områder
- **Bestemt og utholdende**, tolererer og takler usikkerhet og vanskeligheter

- **Fantasifull:** leker med muligheter, følger intuisjon og kombinerer elementer
- **Samarbeidende:** deler ideer, gir feedback, sammenligner seg konstruktivt med andre
- **Disiplinert:** utvikler teknikker, vurderer kritisk,

(Lucas et al., 2013; NOU 2015: 8, 2015)

I og med at disse kjerneelementene er definert som ledd i utviklingen av et rammeverk for å måle kreative evner, kan dette tolkes som en performativ, ytre og målbar forståelse av kreativitetsbegrepet. Det kan også virke som at argumentene for hvorfor kreativitet er viktig, er med på å spille en rolle for hvordan kreativitetsbegrepet defineres. Det kan dermed være hensiktsmessig å se nærmere på intensjonene for implementering av kreativitet i utdanningssystemet.

2.4 Hvorfor kreativitet? Et spørsmål om kultivering eller kvalifisering

I dagens politiske forståelse av kreativitetsbegrepet synes særlig to intensjoner å utmerke seg som sentrale i begrunnelsen for dets plass i utdanningssammenheng. Jeg anser disse for å være en økonomisk intensjon og en intensjon som knyttes til danning og identitetsutvikling hos individet. Disse intensjonene vil samsvare med det som opprinnelig er skolens samfunnsmandat; å kvalifisere elever til å delta i samfunnets vekst og produksjon, samtidig som skolen skal kultivere og utvikle elevenes evner og verdier som solidaritet, autonomi og demokratisk bevissthet (Klafki, 2004; Meld. St. nr. 28, 2015-2016). Disse intensjonene finner man også igjen i politiske dokumenter, noe som belyses i det følgende.

2.4.1 Økonomisk intensjon

En sentral argumentasjon for kreativitet i utdanningssammenheng som er å finne i styringsdokumenter blant annet hos OECD og Ludvigsen-utvalget, er en økonomisk intensjon. Kreative individer som kan utvikle innovasjon og nye idéer betraktes som svært viktig for samfunnets økonomiske vekst.

”Utvalget anbefaler at kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er kompetanser skolen bør bidra til at elevene utvikler. Det norske og det internasjonale samfunnet er avhengig av skapende mennesker som kan bidra i arbeids- og samfunnsnivå, skape nye virksomheter og finne løsninger på krevende samfunnsutfordringer (...) Kreativitet og innovasjon vurderes som sentralt for økonomisk utvikling og for norsk næringslivs konkurranse kraft” (NOU 2015: 8, 2015, s. 31).

Gjennom dette kan vi se hvordan et kvalifiseringsperspektiv på kreativitet i utdanningssammenheng blir fremtredende. Samfunnet er avhengig av kreative mennesker som kan finne løsninger og idéer, samt starte nye virksomheter som kan bidra i den konkurrerende økonomien. Samtidig finnes en enighet om at kreativitet er sentralt for individets personlige vekst og utvikling, som en del av et kultiveringsoppdrag.

2.4.2 Dannelse som intensjon

Ved siden av å argumentere for at kreativitet fører til økonomisk vekst, nevner OECD at kreativitet også er sentralt for et godt sosialt liv (Lucas et al., 2013). Dette samsvarer også med UNESCOs forståelse av at kreativitet henger sammen med evner hos individet som ”critical reflection, a sense of autonomy, and freedom of thought and action” (UNESCO, 2006, s. 4). I Norske styringsdokumenter finner man kreativitetsbegrepet igjen under det skapende mennesket i den generelle delen av læreplanen hvor kreativitet betraktes som en viktig faktor for å stimulere til lærelyst og glede hos elever (Utdanningsdirektoratet, 1993). Dette perspektivet reflekterer et syn på kreativitet som i større grad kan samsvare med en pedagogisk og allmendidaktisk forståelse, som vil redegjøres for i det jeg presenterer et pedagogisk kreativitetsbegrep senere i dette kapittelet.

På denne måten kan vi se hvordan kreativitet blir en sentral del av skolens kvalifiserings og kultiveringsoppdrag. Det synes sentralt å bemerke seg at politiske dokumenter særlig trekker frem kreativitet og innovasjon i forbindelse med den økonomiske intensjonen (Lucas et al., 2013; NOU 2015: 8, 2015). Denne tolkningen gjøres rede for i det jeg nå vil presentere det som synes å fremstå som et politisk kreativitetsbegrep.

2.5 Et politisk kreativitetsbegrep

Med bakgrunn i den utdanningspolitiske innrammingen av lærerutdanning og kreativitet, vil jeg nå forsøke å gi en sammenfatting av dagens kreativitetsbegrep slik det signaliseres i ulike styringsdokumenter. Dette vil gjøres inspirert av Kupferbergs (2004, 2006) inndeling av kreativitetsregimer.

Kupferberg (2004, 2006) skiller mellom fire ulike kreativitetsregimer; det vitenskapelige, det industrielle, det kunstneriske og det pedagogiske. I det vitenskapelige kreativitetsregimet oppleves kreativitet som ny, anerkjent kunnskap utviklet av forskere og vitenskapsmenn. Det industrielle kreativitetsregimet anses for å ha en mer praktisk form for kreativitetsforståelse,

hvor begreper som innovasjon, entreprenørskap og markedstilpassing utmerker seg som sentrale. I kunsten som kreativitetsregime regnes kreativitet som et avgjørende element i form av å produsere og kommunisere indre, subjektive tanker og erfaringer til et publikum. Til slutt beskrives pedagogikk som kreativitetsregime, hvor kreativitet særlig kommer til uttrykk i kommunikasjon mellom mennesker, og hvordan man formidler noe allerede eksisterende på en ny måte. Man kan dermed se at ulike regimer eller institusjoner stiller forskjellige krav og normer til hva som regnes som kreativt.

Basert på dette kan man se at kreativitet befinner seg i et spenningspunkt mellom entreprenørskap og kunst. Det kan det virke som at den utdanningspolitiske forståelsen av kreativitetsbegrepet tenderer mot en industriell kreativitetsforståelse som preges av innovasjon og entreprenørskap (Lucas et al., 2013). Dette er en problematikk blant annet Austring og Sørensen (2006), Kupeferberg (2004) og Lund (2011) viser bekymring over, ved at det pedagogiske arbeidet med kreativitet får et for stort nyttefokus og økonomisk interesse, og kan dermed redusere noen vesentlige begreper som fantasi, utforskning og estetikk som tidligere har vært argumenter for kreativitet i utdanningssammenheng. Ved at man har et for stort fokus på målet, det ytre, ferdige resultatet av det som skapes vil man kunne stå i fare for å ”reducere den selvstendige verdi af kreativitet og fantasi, der tilskrives indre motivation” (Lund, 2011, s. 91). Videre kan man argumentere for at det pedagogiske kreativitetsregimet må legge til rette for integrering av alle kreativitetsregimene, da utdanningssystemet skal utvikle mennesker til å fungere i ulike deler av samfunnet, og dermed ulike regimer. For å få en forståelse av kreativitet i forbindelse med estetikk vil jeg nå presentere kreativitet ut fra et pedagogisk og filosofisk perspektiv.

Pedagogisk filosofisk teori

2.6 Hva er kreativitet?

Som vi har sett, anses kreativitet for å være et komplekst og omfattende fenomen. Det finnes både snevre og vide definisjoner av begrepet, og det blir tydelig at diskursen endres og utvikles i takt med samfunnet. Handbook of creativity er en samling av de mest anerkjente studiene av kreativitet opp gjennom historien hvor det forsøkes å gi en oversikt over feltets bredde. Bidragsyterne definerer kreativitet som ”the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints) (Sternberg, 1999, s. 3). Kreativitet blir dermed betraktet som en evne til å skape noe nytt.

Sternberg (1999) påpeker at studiene boken presenterer for det meste tilhører en behavioristisk psykologisk tradisjon, noe som kan tilsa at kreativitetsbegrepet slik det defineres i den sammenhengen, ikke nødvendigvis kan benyttes i alle kontekster. Som vi har sett, hevder Kupferberg (2004) at kreativitet avhenger av hvilket regime man ser til, men overordnet hevder han at kreativitet er evnen til å utvikle ny kunnskap, samt ”nytænkning eller originalitet, der samtidig må legitimere sig selv dvs. bevise sin samfundsmæssige nytteværdi” (Kupferberg, 2004, s. 51).

Med utgangspunkt i dette kan det virke som at det finnes to ulike fokus i kreativitetsbegrepet. Inspirert av Sternberg (1999) velger jeg å betegne dette som; ett individfokus og ett systemfokus. Kreativitet regnes som en evne hos individet til å skape noe, samtidig som det bør resultere i noe som kan tjene systemet eller få en grad av anerkjennelse (Sternberg, 1999). Forholdet mellom disse to fokusene og hvordan de vektlegges synes å variere fra ulike perspektiver. I didaktiske og pedagogiske tilnærminger til kreativitetsbegrepet rettes et større fokus mot individets krefter og evner. Et eksempel på dette vil være Vygotskys (1995) kognitive tilnærming til menneskelig kreativitet.

”Kreativitet kallar vi en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapande är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellekt eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger seg till känna i människans inre” (Vygotsky, 1995, s. 11).

Vygotskys definisjon kan gjenspeile et individfokus på kreativitet, ved at menneskelige erfaringer av den ytre verden, eller subjektive tanker og følelser kombineres i menneskers *indre* som en kreativ handling. Fantasien blir et nøkkelement for en slik kombinerings ved at mennesket setter sammen ulike erfaringer av virkeligheten, for å produsere noe *nytt*. Vygotsky skiller dermed mellom to former for menneskelige handlinger; den reproduktive og den kombinatoriske (kreative). I motsetning til den kreative evnen som beskrevet ovenfor, vil den reproduktive bare være en gjenskapelse av virkeligheten på en eksakt måte som individet har erfart den. Den reproduktive evnen står dermed i kontrast til den kreative, ved at den tilpasser seg det stabile og rutinemessige og gjenskaper snarere enn å skape.

Med bakgrunn i dette trekker Vygotsky frem noen elementer som stimulerer og oppmuntrer den kreative, kombinatoriske handlingen. For det første er kreativitet avhengig av et kunnskapsgrunnlag og tidligere erfaringer. Kreativ virksomhet innebærer en kombinasjon av elementer i menneskers indre, dette vil si at jo mer mennesker har i sitt indre, desto bedre

forutsetninger har man for å være kreativ. Med dette hevder Vygotsky at kreativitet er en evne alle mennesker besitter og utøver som en hverdagsaktivitet. Kreativitet avhenger derimot at man går utenfor det vante og rutinemessige. Det må oppmuntres til et miljø hvor det er mulig å gjøre ting annerledes for at kreativitet skal vokse (Vygotsky, 1995). Vygotsky argumenterer for viktigheten av at mennesker får delta i kreative prosesser, hvor den skapende fantasien øves opp uten et for stort fokus på det skapte resultatet. Her trekkes blant annet dramatisering frem som en kreativitetsfremmende faktor. Gjennom drama bruker mennesket sin egen kropp og stemme til å uttrykke seg og skape, og danner en forbindelse mellom kunsten med den personlige opplevelsen (Vygotsky, 1995). Med bakgrunn i dette kan man se at Vygotskys kreativitetsbegrep heller mot en estetisk og kunstfaglig forståelse, og kan dermed stå i kontrast til den politiske forståelsen som presentert ovenfor. Med bakgrunn i Vygotskys teori om kreativitet, vil jeg nå sammenfatte det jeg anser for å være et kreativitetsbegrep basert på pedagogisk og allmendidaktisk teori.

2.7 Et pedagogisk kreativitetsbegrep

Kreativitet er en egenskap hos individet som omtales i ulike sammenhenger med ulike forståelser og formål. En økende politisk interesse for begrepet i utdanningssammenheng kan mulig skyldes en økonomisk, nytterelatert intensjon, men det finnes også en enighet om at kreativitet er en viktig del for individets danning og identitetsutvikling. Dette kan gjenspeiles i skolens kvalifiserings- og kultiveringsoppdrag. I Vygotskys (1995) kreativitetsbegrep synes kultiveringsperspektivet å være mest fremtredende. Han argumenterer for at kreativitet og fantasi er den viktigste egenskapen hos individet i forbindelse med å tilpasse seg nye situasjoner, møte og mestre det uforutsette og blir dermed av sentral betydning for individets identitet og selvoppfattelse. Denne forståelsen av kreativitet som en del av et kultiveringsoppdrag i skolen vil kunne samsvare med Klafkis teorier om allmenndannelse. For Klafki (2000) innebærer allmenndanningen en utvikling av mennesket og menneskelige kapasiteter hvor selvbestemmelse -, medbestemmelse – og solidaritetsevne betraktes som idealet. Gjennom allmenndanningens estetiske dimensjon, blir kreativitet en inngang til danning av elevene;

”In the productive reception of art in broad sense, or **individual creativity**, man experiences the synthesis of natural drives and reasonable substance, the latter being the authority for independent self-formation or self-legislation. In the aesthetic condition man makes the experience of the unity of content or matter and form; of spontaneity and regularity; of joy of individual expression and regulated cooperation

with others; of opening individual subjectivity and empathic participation in the subjectivity of others in social life” (Klafki, 2000, s. 99) (min utheving)

Med dette tillegger Klafki estetikk og kreativitet en sentral betydning i det som kan betegnes som kultivering eller danning av elevene, noe som virker å være karakteristisk for kreativitetsbegrepet innen pedagogisk- og allmendidaktisk teori.

Videre kan man si at kreativitet innebærer å skape og utvikle noe nytt. Hva dette ”nye” skal være, finnes det uenighet om i forskningsfeltet. Ulike studier vektlegger verdi og originalitet som krav for at noe skal kvalifisere som kreativt (Kupferberg, 2004; Lucas et al., 2013; Sternberg, 1999). Mens i Vygotskys (1995) kognitive tilnærming kan kreativitet kan være en idé, tanke eller en utviklet forståelse i individets indre. I pedagogisk sammenheng blir spørsmålet om hvordan dette kan oppmuntres og utvikles hos elever sentralt. Med dette ønsker jeg å gå nærmere inn i estetikkbegrepet og forsøke å skissere en forståelse for sammenhengen mellom det estetiske og det kreative.

2.8 Hva er estetikk? En historisk betraktning

Estetikkbegrepet har en lang filosofihistorisk bakgrunn og navn som Platon og Aristoteles utmerker seg som sentrale for estetikkbegrepet betydning i antikken. Her knyttes estetikk sammen med læren om det skjønne og kunst, og denne estetikkforståelsen har lenge vært gjeldene for hva vi forbinder med estetikk (Bale, 2009). På midten av 1700-tallet introduserte Alexander Baumgarten det som regnes for å være den moderne betydningen av estetikkbegrepet som videreførtes av skikkelser som Immanuel Kant og Frederick Schiller (Austring & Sørensen, 2006; Bale, 2009). I den sammenhengen relateres estetikkbegrepet til begreper som sansing, følelse og fornemmelse og regnes derfor for å omhandle kunnskap som kommer til mennesket gjennom sansene.

Det er estetikkbegrepets moderne betydning som har vist seg å være særlig sentral for pedagogikkfeltet. Et eksempel på dette vil være Klafkis (2000) teorier om allmenndanning. I hans beskrivelse av allmenndanningens estetiske dimensjon, viser han til estetikkbegrepet slik det presenteres av Kant og Schiller, som representerer den moderne estetikkforståelsen på 17- og 1800 tallet (Klafki, 2000b). For å forstå hvilken rolle estetikkbegrepet har i pedagogisk sammenheng kan det derfor være sentralt å se nærmere på Kant og Schillers teorier om estetisk erkjennelse og dens betydning for oppdragelse og danning.

2.9 Kants estetikkbegrep

Som nevnt innledningsvis, kan Kant regnes for å tilhøre en bevissthetsfilosofisk retning innen pedagogikken (Løvlie & Steinsholt, 2004), og dette er noe som gjenspeiles i hans estetikkbegrep. Elementer som erkjennelse, følelser og sansing løftes frem tilknyttet det estetiske, og i pedagogisk sammenheng rettes dermed fokuset mot menneskets indre forståelse av omverden og menneskelige evner og kapasiteter.

Den estetiske dømmekraften er subjektiv. Dette vil si at elementer eller objekter vi møter i virkeligheten, vil fremtre i mennesker ulikt, da våre erfaringer og følelser er unike. Samtidig gir den estetiske erfaringen, altså møte med et objekt, oss muligheten til å reflektere, vurdere og beskrive våre opplevelser av objektet og kan dermed bidra til forståelse og innsikt i virkeligheten. For at noe skal kunne regnes som en estetisk erfaring bør det være uavhengig av formål og nytte, en fri assosiasjonsskapende aktivitet hvor begrepet *innbilningskraft* blir av sentral betydning (Kant, 1995). Gjennom denne aktiviteten kombineres objektets fysiske egenskaper med individets innbilningskraft som gjør oss i stand til å uttrykke en smaksdom, dele en erfaring eller skape nye forståelser.

Innbilningskraften blir i noen sammenhenger omtalt som en forestillingsevne, et fritt spill med muligheter. Tilknyttet kreativitet blir innbilningskraften sentral i det å skape og utvikle noe nytt. ”Innbilningskraften er nemlig svært mektig når det så å si gjelder å skape en annen natur, med utgangspunkt i det materialet som den virkelige naturen gir den” (Kant, 1995, s. 194). På denne måten blir innbilningskraften skapende og går utover våre tidligere erfaringer, men er likevel ikke uavhengig av dem.

Kant tillegger innbilningskraften og det å skape noe, betegnelsen genialitet.

”Man innser altså (1) at genialitet er et talent for å frembringe noe det ikke kan gis en bestemt regel for, og ikke bare en skikkethet for noe som kan læres ved hjelp av en regel. Følgelig må originalitet være geniets første egenskap. (2) Men siden det også finnes original nonsens, må geniets produkter samtidig fungere som mønstre, dvs. være eksemplariske. Følgelig må de ikke ha blitt frembragt gjennom etterligning, men må tjene som standard eller bedømmelsesregel for andre” (Kant, 1995, s. 187).

Genialitet omtales som en evne til å skape noe originalt, og denne evnen beskrives som noe medfødt hos mennesket, samtidig som det kan oppmuntres gjennom skoling og er derfor mulig å utvikle. Regler og etterligning trekkes frem som elementer som kan hindre utvikling

av genialitet. Samtidig stilles også visse krav til geniets produkter ved at det skal være eksemplarisk i den forstand at det skal åpne for tolkning og forståelse hos andre. Med bakgrunn i dette betegnes genialitet som noe særegent, som ofte tillegges kun et fåtall av mennesker. Dette er noe Schiller går bort fra, i det han beskriver estetikkens betydning for menneskets oppdragelse, samtidig som han bygger videre på sentrale idéer hos Kant. I det følgende vil det redegjøres for Schillers estetikkbegrep.

2.10 Schillers estetikkbegrep

Schiller bruker betegnelsen estetisk oppdragelse om hvordan mennesket gjennom estetisk aktivitet kan frigjøres og utvikle sine iboende krefter (Hohr, 2004). Han regnes for å ha et romantisk syn på estetikkbegrepet og gjennom sin forståelse av estetisk utopi regnes frihet og harmoni som nøkkelbegreper. Schiller (1991) skiller mellom tre medfødte drifter hos mennesket; formdrift, stoffdrift og lekdrift. Stoffdriften regnes som menneskets materielle behov og henger sammen med det sanse- og følelsesmessige. Formdriften henger i større grad sammen med forstanden, og er kulturelt betinget. Lekdriften forener de to andre driftene og er den som gjør at vi fullstendig utvikles som menneske (Schiller, 1991). Det er denne driften som kan kombinere menneskets oppfatninger av virkeligheten og føre til en harmonisk balanse. Her blir frihet og utfoldelse kjerneelementer ”Å gi frihet gjennom frihet, er dette rikets grunnlov”(Schiller, 1991).

Samtidig hevder Schiller (1991) at det finnes visse fokus i samfunnet som kan hemme den frie, skapende, estetiske aktiviteten. For det første trekker han frem hvordan det nyttige, stadig er et ideal man strekker seg etter. Ved at man prøver å etterstrebe virkeligheten, eller jobbe mot et formål samfunnet betegner som viktig, hemmer man den frie fantasiens utvikling. For det andre finnes det noe i menneskers indre som også sperrer for en skapende aktivitet. Dette betegnes blant annet som konvensjonelle bånd, moralsk og fysisk tvang. Et tredje element som trekkes frem som ødeleggende er begrensninger, rammer og regler. Ved at man følger disse kommer man bare frem til en realitet, hvor det nye og uvitende ikke eksisterer. På bakgrunn av dette argumenterer Schiller for at menneskets estetiske oppdragelse er en inngang til dannelse ved at ”på fantasiens vinger forlater menneske nåtidens trange begrensninger” (Schiller, 1991, s. 104). Med dette vil jeg gå videre å se på hvordan Klafki mener dette kan skje i en skolekontekst, for at undervisningsinnholdet skal virke dannende for elevene.

2.11 Klafkis konkretisering

Vi har sett hvordan Kant og Schiller trekker frem estetikkens potensialer for individets forståelse, frigjøring og danning. Klafki (2001) hevder at undervisningen må forholde seg til innholdet på en lignende måte, for at det skal oppleves betydningsfullt for elevene. I sin teori om kategorial danning gjør han et oppgjør med tidligere dannelsesforståelser, som ensidig har fokusert på innhold og objekt (materiale) eller individets evner eller krefter (formale). Den kategoriale danningen vokser frem som en kobling mellom det formale og materiale, som gjør at objektet eller subjektet alene ikke kan avgrenses fra hverandre, men at det sammen kan skape forutsetninger for betydning og meningsdannelse hos eleven i undervisningssammenheng (Klafki, 2001).

For at dette skal la seg gjøre vokser tanken om eksemplarisk undervisning frem. Eksemplarisk undervisning innebærer en åpning av det konkrete innholdet, til å gjøre det representativt for en større betydning. Innholdet skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden og ha en betydning for dem nå, og i fremtiden. Derfor hevder Klafki at:

”Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighed som altså fører frem til yderligere viden, evner og holdninger (...) nås ikke gjennom reproduktiv overtagelse af den størst mulig mængde enkelterkendelser, - evner og ferdigheder, men derimod ved at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til (...) en strukturingsmulighed, en indgangsvinkel, en løsningsstrategi, et handlingsperspektiv, der ikke lengre har været ham tilgængelig” (Klafki, 2014 s. 176-177).

Med bakgrunn i dette kan man se at dannende læring, og eksemplarisk undervisning innebærer å arbeide seg ut fra et utvalg eksempler, noe spesifikt og konkret til noe allment og generelt. Her kan man også se likheter til Vygotsky (1995) ved at betydning ikke kan skapes, og evner kan ikke utvikles gjennom reproduktiv overtagelse, men bygger på noe allerede eksisterende som kombineres til noe nytt. Ved at det er elevenes egne erfaringer i møte med innholdet som kan skape betydning, forutsetter at det gis muligheter for tolkning av innholdet og dermed kan ikke den endelige betydningen av innholdet være definert på forhånd (Hopmann, 2010).

Dette stiller krav til læreren og hvordan undervisningssituasjonen praktiseres. Læreren har ansvar for å fremstille innholdet i undervisningen på en måte som treffer elevenes livsverden og gir dem muligheter for tolkning. Inspirert av Bruner skiller Klafki (2014) mellom tre

erfaringsformer, tre måter elevene kan møte innholdet i undervisningen på; symbolsk, ikonisk og enaktiv (Birkeland, 2010; Klafki, 2001).

Den symbolske erfaringsformen er språklig og abstrakt hvor elevene konfronteres med innholdet gjennom begreper, gjerne i en muntlig form. Dette skjer i følge Klafki gjennom ”udelukkende tankemessige handlinger” (Klafki, 2014 s. 191). Den ikoniske erfaringsformen kan forstås som en visuell og konkretisert fremstilling av innholdet gjennom bilder, men også anskueliggjørende fortellinger og eksempler. Til slutt omhandler den enaktive erfaringsformen en aktiv, deltagende og utprøvende omgang med innholdet fysisk og kroppslig. Disse begrepene vil fungere som redskaper i analysen av datamaterialet. Klafki (2014) hevder videre at disse erfaringsformene henger sammen og bygger på hverandre, men læreren må være de bevisst for at elevene skal møte undervisningsinnholdet på en måte som oppleves betydningsfull og eksemplarisk for dem. Samtidig må læreren være vurderende og reflekterende tilstede i undervisningssituasjonen, og være åpen for at endringer og nye muligheter kan oppstå underveis (Klafki, 2000a).

Et annet element Klafki (2000) påpeker som avgjørende fra lærerens side, er engasjement over fagstoffet.

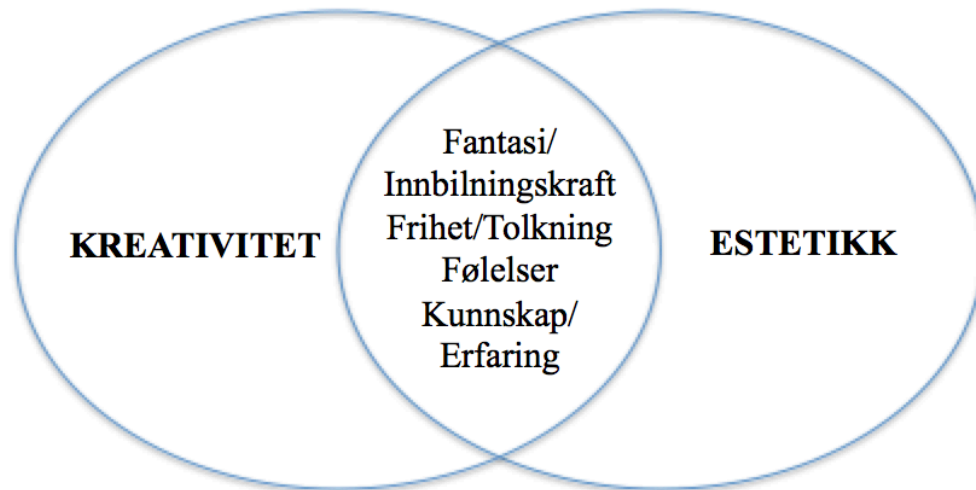
”The poem the teacher is to present the next day, and wish he or she will interpret with the children and render with the feeling it inspires, the poem must ”enchant” anew the teacher herself, shake her up, delight her, affect her”(Klafki, 2000, s. 145).

Med dette gir Klafki en beskrivelse av hvordan innholdet i undervisningen bør skape visse opplevelser for læreren, for at elevene skal ha mulighet til å oppleve det samme. Dette kan relateres til avhengighetsmomentet i kreativitetens næringskjede. Gjennom dette finner vi også likheter både til kreativitetsbegrepet og estetikkbegrepet ved det følelsesmessige og subjektive. I det følgende vil jeg gå dypere inn i denne sammenhengen, ved at jeg basert på den teoretiske gjennomgangen, vil argumentere for at det estetiske kan være en kilde til kreativitet.

2.12 Hvilken sammenheng finnes mellom kreativitet og estetikk?

Med bakgrunn i litteraturgjennomgangen ovenfor, vil det nå forsøkes å gi et innblikk i hvilken sammenheng det finnes mellom kreativitet og estetikk. Studiens formål innebærer en argumentasjon for estetiske arbeidsformer som en kilde til kreativitet. Det kan dermed være

hensiktsmessig å undersøke hvilke aspekter eller begreper ved det estetiske som er felles, eller møter kreativitetsbegrepet.



Modell 1: Sammenheng mellom kreativitet og estetikk

Fantasi er det elementet som det vises stor enighet om behøves i kreativ virksomhet. Dette kommer til uttrykk både i styringsdokumenter (Lucas, Claxton, & Spencer, 2013; NOU, 2015) og i pedagogisk og filosofisk teori (Klafki, 2000; Schiller & Dahl, 1991; Vygotsky, 1995). Kreativitet avhenger av en fantasifull tilnærming, hvor man prøver ut, kombinerer og utvikler nye idéer, forståelser eller produkter. I estetisk filosofi kan fantasi sies å være nært beslektet til *innbilningskraftens* skapende og lekende aktivitet. Innbilningskraften stimulerer til nye oppfatninger og forståelser av et gitt objekt, ved at det er en lek med mulighetene det faktiske objektet gir. Kant (1995) gir her et eksempel på hvordan innbilningskraften fremtrer hos dikteren i det han skriver poesi. Dikteren vil bruke sine egne erfaringer og opplevelser på å beskrive temaer som kjærlighet, lengsel eller død, men det er innbilningskraften som skaper og kombinerer dette til noe nytt, til en estetisk idé, ved at det går ”utover erfaringens grenser, og på en fullstendig måte anskueliggjør det som naturen ikke gir noe eksempel på” (Kant, 1995, s. 195). Med dette kan vi se at innbilningskraften tillater en utvidelse av virkeligheten slik den faktisk er eller oppleves av individet. I undervisningssammenheng kan fantasi og innbilningskraft gjenspeiles i det Klafki (2010) omtaler eksemplarisk undervisning. Undervisningen er eksemplarisk ved at det spesielle kan si noe om det generelle (Klafki, 2014). For at dette skal være mulig må det gis rom for elevenes tolkning og dermed også deres fantasi. Man kan anta at innbilningskraften og fantasien iverksettes i det elevene, med

utgangspunkt i det faktiske innholdet, kan skape sin egen forståelse ved å se for seg hvilken betydning dette har for deres liv. Gjennom dette kan vi se en sammenheng mellom estetikkens avhengighet av innbilningskraften, og evnen fantasi som kreves for å utøve kreative og kombinatoriske handlinger.

Frihet synes å fremstå som et avgjørende element for at mennesker skal være kreative og skape noe nytt, snarere enn å reprodusere tidligere erfaringer eller kunnskap (Kupferberg, 2004; Vygotsky, 1995). Dette er også noe som anerkjennes i OECD sitt rammeverk for å måle kreative evner. Det kommer blant annet frem at for å være kreativ må man tillate en viss fri utfoldelse da kreativitet bygger på ”the ability to generate many ideas from a range of perspectives without being limited by preconceived thinking” (Lucas et al., 2013, s. 14). Samtidig som frihet trekkes frem som avgjørende for å være kreativ argumenterer Lucas et al. (2013) for at det krever en viss standard og et disiplinert element for at kreativitet skal være mulig å måle. Dette er noe som belyses ytterligere i kapittel 5. I forbindelse med estetisk teori blir frihetselementet særlig fremtredende i det man snakker om menneskets subjektivitet. Ved at hvert enkelt individ er unikt, vil også føre til at det som skapes vil være unikt, noe som friheten tillater. Kant (1995) understreker frihetens betydning for innbilningskraftens skapende evne i det han omtaler skille mellom kunst og vitenskap. Han hevder at genialitet tilhører kunstens frie utfoldelse i motsetning til vitenskapen ”hvor kjente regler går forut for og bestemmer fremgangsmåten” (Kant, 1995, s. 198). I forbindelse med kreativitet vil det også være avgjørende å gi frihet til å skape å utvikle noe nytt som ikke er bestemt på forhånd.

Menneskets *følelsesmessige* involvering oppfattes i litteraturen som avgjørende for at man skal utvikle noe nytt og være kreativ. OECD og Ludvigsen-utvalget trekker eksempelvis frem nysgjerrighet og motivasjon som kjennetegn ved et kreativt tenkesett. Vygotsky (1995) og Kupferberg (2006) trekker særlig frem at en indre motivasjon er relevant for at mennesket skal være skapende. Dette innebærer en tanke om at den skapende aktiviteten bør oppleves som betydningsfull for den enkelte, at man har interesse av å skape noe. I det man snakker om interesse blir sammenhengen til estetikk tydelig. For Schiller (1991) er lekdriften en forening av tanke og følelse, hvor individet opplever en balansert og naturlig interesse. Gjennom stoffdriften styres mennesket av følelser og interesse, mens i lekdriften blir disse forenet med formdriftens orden og lov, slik at man ikke lengre styres men får en fri og harmonisk opplevelse. Man kan dermed se at lekdriften og estetisk aktivitet gir grobunn for individet til å

komme i kontakt med sine følelser, sin indre motivasjon av hva som oppleves betydningsfullt for den enkelte, noe som også er avgjørende dersom man skal være kreativ og skapende.

Kunnskap eller erfaring kan tolkes som grunnlaget for kreativ virksomhet. I det mennesket skal skape noe nytt, gjøres dette basert på tidligere erfaringer og kunnskaper mennesket allerede har opparbeidet seg. Men kreativitet innebærer en kombinerende av disse tidligere erfaringene til noe nytt, snarere enn en å gjengi og reprodusere dem (Kupferberg, 2004; Vygotsky, 1995). I estetisk filosofi kan dette gjenspeiles ved Kant og Schillers beskrivelse av at menneskets innbilningskraft eller lekdriften ikke er uavhengig av begreper og virkeligheten, men inspireres av og bygger på disse. Eksempelvis kommer dette til uttrykk i det Kant hevder at ”begreper uten innhold er tomme, anskuelse uten begreper er blinde” (Kant, sitert etter Høhr, 2004 s. 175). I undervisningssammenheng kan dette tolkes som at innholdet er tomt om det ikke kan gi mening og betydning for eleven, samtidig som mening ikke kan skapes uten et innhold, noe som vil samsvare med Klafkis forståelse av eksemplarisk undervisning (Klafki, 2014). Gjennom dette kan man se en sammenheng mellom estetikk og kreativitet ved at innbilningskraften avhenger av begreper og virkeligheten, samtidig som kreativitet avhenger av erfaringer og kunnskap.

2.13 Henføring til studiens problemstilling og metodologiske overveielser

I dette kapitlet er det blant annet gjort et forsøk på å skissere en teoretisk sammenheng mellom kreativitet- og estetikkbegrepet, noe som kan belyse problemstillingen; kreativitet gjennom estetiske arbeidsformer. For videre å kunne si noe om hvordan dette kan skje i lærerutdanningen, og hvordan lærerstudenter kan utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor kreative arbeidsformer gjennom estetiske arbeidsformer, er det innhentet empiriske data av lærerutdannere og lærerstudenters forståelse og erfaringer tilknyttet dette. Det vil i det følgende kapitlet gis en beskrivelse av studiens empiriske grunnlag og metodologi.

3.0 Studiens metodologi

I dette kapitlet vil det redegjøres for studiens metodologiske tilnærming og overveielser. Jeg vil starte med å gi en begrunnelse for valg av strategi, design og datainnsamlingsmetode, hvor studiens vitenskapelige ståsted løftes frem som et betydningsfullt element. Videre presenteres prosessen med å foreta et utvalg fokusdeltagere, utforming av intervjuguide og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av hvordan jeg behandlet

datamaterialet gjennom transkripsjon, koding og kategorisering. Det er viktig for meg å presentere dette på en åpen og transparent måte for å styrke studiens validitet (Thagaard, 2013). Avslutningsvis vil jeg trekke frem styrker og utfordringer tilknyttet studiens kvalitet, samt belyse hvilke forskningsetiske hensyn som er tatt i løpet av forskningsprosessen.

3.1 Studiens strategi og design

Denne studien har ulike formål. Den kan betraktes som et bidrag til å styrke de estetiske fagene og -arbeidsformene i lærerutdanningen og skape bevissthet, inspirasjon og argumentasjon for betydningen av disse i utdanningssystemet. Med dette som utgangspunkt, er det flere veier man kan gå både teoretisk og empirisk. Problemstillingen er et avgjørende moment for valg av metodisk tilnærming. Studiens problemstilling har et eksplorerende design, noe som innebærer at man ønsker å undersøke og utforske et felt eller tema (Creswell, 2008). Samtidig ønsket jeg å få frem eksempler på estetiske og kreative undervisningsmetoder i utdanningssystemet og hvordan disse praktiseres av lærerstudenter og lærerutdannere. En kvalitativ strategi ble dermed betraktet som mest hensiktsmessig tilknyttet studiens formål og problemstilling, da denne tilnærmingen er godt egnet for å fange opp menneskers holdninger, erfaringer og opplevelser rundt et tema (Creswell, 2008; Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Basert på dette vil jeg argumentere for at studien har en praksisorientert og anvendelsesrettet tilnærming, hvor et av formålene er å være i dialog med praksisfeltet og gjennom dette forsøke å endre eller bedre praksis.

3.2 Fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode

For å samle inn disse kvalitative dataene, finnes det ulike metoder for datainnsamling. Som nevnt innledningsvis er denne studien knyttet til DIPP-prosjektet, og i dette prosjektet benyttes fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. Fokusgruppeintervju kjennetegnes som en gruppesamtale blant fokusdeltagerne rundt ulike temaer, ledet av en moderator. Moderatoren legger frem spørsmål eller tema som det er ønskelig at fokusdeltagerne kommer med sine synspunkter på og gjerne drøfter eller diskuterer. Ved at denne studien har et eksplorerende design vil fokusintervju som datainnsamlingsmetode kunne betraktes som hensiktsmessig.

”Fokusgruppeintervjuet er velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer” (Kvale et al., 2009, s. 162)

Her trekker Kvale og Brinkmann (2009) frem noen styrker ved fokusintervjuet som er sentralt for denne studiens formål. Andre argumenter for fokusintervju som trekkes frem i litteraturen er blant annet den uformelle tonen og atmosfæren som skapes i samtalen, som gjør at den asymmetriske relasjonen mellom intervjuer og informant, utfordres. Dette kan bidra til å styrke validiteten da forskningskonteksten er mer lik uformelle samtaler i hverdagslivet (Krueger & Casey, 2009). Samtidig er den sosiale interaksjonen mellom deltagerne et element som må tas i betraktning når datamaterialet skal tolkes og analyseres. Selv om ikke alle temaene ble diskutert, og motsatte meninger kom til uttrykk, skaper den ene deltagerens fortellinger og erfaringer utgangspunkt for at andre deltagere kommer på idéer for hva den kan si senere. Med dette kan det være hensiktsmessig å se nærmere på hermeneutikken for å få en forståelse for hvordan ulike elementer virker inn på fortolkningsprosessen.

3.3 Vitenskapssyn og hermeneutikk

Innledningsvis ble studiens vitenskapelige ståsted belyst. Her pekte jeg på noen grunnleggende verdier som reflekterer et vitenskapssyn preget av erkjennelse av sosial kontekst og forskerens forforståelse. Man kan dermed se at studien har noen elementer som er sentrale innenfor et konstruktivistisk perspektiv, hvor kunnskap dannes i interaksjon mellom forsker, og i dette tilfellet, fokusdeltagere (Alvesson & Sköldberg, 2008; Guba & Lincoln, 1994). Det vitenskapelige ståstedet er også av betydning for hva man betrakter som god kvalitet i en studie. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

Fra et konstruktivistisk perspektiv utvikles forståelser og kunnskap gjennom tolkning, og her blir hermeneutikken som fortolkningslære sentral. Den hermeneutiske sirkelen brukes som en betegnelse for hvordan fortolking skjer i en vekselvirkning mellom del og helhet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Ens forforståelse, det som tolkes, og den konteksten man tolker, er i stadig bevegelse og vil bidra til ny forståelse og innsikt. Det samme kan sies å være gjeldene fra fokusdeltagernes perspektiv, hvor deltagerens tidligere utsagn vil påvirke nye utsagn som igjen vil gi nye muligheter og begrensninger til diskusjonens videre utvikling. På bakgrunn av dette argumenterer Alvesson og Sköldberg (2008) for viktigheten av forskerens bevissthet og refleksjon over egen forforståelse. Som et forsøk på å styrke studiens validitet vil jeg kort trekke frem mine egne forforståelser om temaet, slik at leseren selv kan overveie hvorvidt studiens konklusjoner influeres av dette.

3.3.1 Min forforståelse

Som nevnt tidligere har min bakgrunn som drama og teaterstudent vært av sentral betydning for oppgavens fokusområde. Mine antagelser bygger på at kreativitet og estetiske arbeidsformer er dårlig representert i dagens lærerutdanning, at lærerstudenter og lærerutdannere mangler kunnskap om estetisk teori og praksis, noe som gir negative innvirkninger for kreativitetsutvikling i store deler av utdanningssystemet. Fremfor et forsøk på å bekrefte eller avkrefte denne antagelsen, er målet med denne studien å skape bevissthet rundt hvordan dette kan løftes frem og styrkes i lærerutdanningen, og gjennom dette forsøke å sette estetiske arbeidsformer høyere opp på den utdanningspolitiske dagsordenen. Samtidig er det viktig å nevne at ved en bekjentgjøring av min egen forforståelse overfor meg selv, leseren og fokusdeltagerne også gir åpenhet for fokusdeltagernes egne meninger, erfaringer og tanker rundt temaet.

3.4 Utvalg og intervjuguide

Høsten 2015 utførtes fire fokusgruppeintervjuer med lærerstudenter, som en del av DIPP-prosjektet. Fokusgruppene ble valgt ut delvis strategisk basert på studieretning (grunnskolelærerutdanning 5-10) og valgfag. Dette ble gjort for å fange et helhetlig bilde og en bredde i feltet. I samarbeid med forskerne tilknyttet prosjektet ble det utarbeidet en intervjuguide. Denne er utformet med to overordnede kategorier: holdninger til undervisning og holdninger til kunnskap. Spørsmålene innenfor begge kategoriene varierer fra vide, til litt mer spesifiserte og gir mulighet for å få et innblikk i lærerstudentenes holdninger, tanker og meninger tilknyttet undervisning og kunnskap samt deres opplevelse av lærerutdanningen.

De fire fokusgruppeintervjuene utført i forbindelse med DIPP-prosjektet, opplevde jeg dekket en bredde i feltet og et generelt innblikk i lærerstudentenes oppfatninger rundt undervisning, kunnskap og kreativitet. Behovet for et dypere dykk knyttet til kreativitet og estetikk dukket opp som sentralt, tilknyttet denne studiens formål og problemstilling. For å få et dybdeperspektiv på disse temaene utarbeidet jeg en ny intervjuguide og foretok ett nytt utvalg fokusdeltagere. Basert på erfaring fra de fire første intervjuene så jeg nødvendigheten av å foreta et mer strategisk utvalg, og valgte derfor lærerstudenter som har estetiske fag i sitt utdanningsløp. Samtidig oppsto behovet for å høre lærerutdanneres synspunkter på dette temaet, for å få fatt i hvordan de opplever at kreative og estetiske undervisningsmetoder kan

fremheves innenfor lærerutdanningen. Det ble dermed foretatt to nye fokusintervjuer; ett med lærerutdannere, og ett med lærerstudenter. For å skape en tydeligere oversikt over fokusintervjuene og fokusdeltagerne, ønsker jeg å illustrere dette på følgende måte:

Intervjuguide 1

- Fokusintervju 1: 5 lærerstudenter
- Fokusintervju 2: 5 lærerstudenter
- Fokusintervju 3: 4 lærerstudenter
- Fokusintervju 4: 5 lærerstudenter

Intervjuguide 2

- Fokusintervju 5: 4 lærerstudenter (med estetiske fag)
- Fokusintervju 6: 5 lærerutdannere

3.5 Gjennomføring av fokusintervjuene

Fokusintervjuene gjennomført med intervjuguide 1 ble utført på lik måte hvor fokusdeltagerne og tre forskere (inkludert meg) var tilstede. Det ble servert pizza og brus noe som kunne bidra til å skape en avslappende og uformell atmosfære. Fokusintervjuet ble startet med en kort introduksjon av hva et fokusintervju innebærer, og annen formell informasjon. Det ble lagt vekt på at målet med samtalen ikke nødvendigvis var å komme til enighet om temaene som legges frem, men å belyse ulike oppfatninger og erfaringer som de ønsker å dele.

I fokusintervjuene gjennomført med intervjuguide 2 ble det valgt en litt annen tilnæringsmåte. Basert på fokusdeltagerens utsagn tilknyttet kreativitet og estetikk i de fire første intervjuene (intervjuguide 1), fikk jeg kjenne på fenomenenes kompleksitet, mangfoldighet og utydighet. Jeg opplevde at kreativitetsbegrepet ble omtalt i ulike og varierende sammenhenger, og det var vanskelig å få fatt i, samt utvikle en forståelse for kreativitet gjennom estetikk. Dermed valgte jeg i intervjuguide 2 å sende ut et informasjonsbrev til fokusdeltagerne hvor jeg kort beskrev studiens tematikk og forsøkte å innramme min forståelse av kreativitet- og estetikkbegrepet. Jeg oppfordret også deltagerne til å tenke igjennom eksempler på estetiske eller kreative undervisningsmetoder fra deres praksis, som kunne danne utgangspunktet for fokusintervjuet.

Fokusintervjuene utført med intervjuguide 2 startet med at jeg gikk igjennom informasjonsbrevet og forsøkte dermed å belyse og klargjøre min egen forståelse av kreative og estetiske undervisningsmetoder. Videre valgte jeg å trekke frem to konkrete eksempler,

som et forsøk på å danne en felles forståelseshorisont. Jeg understrekte at dette var min forståelse, og at kreativitet oppleves svært ulikt fra ulike vinklinger og felt. Ved denne fremgangsmåten finnes både styrker og svakheter, noe jeg vil komme tilbake til når jeg diskuterer studiens kvalitet.

3.6 Transkripsjon og analyse

Alle fokusintervjuene ble tatt opp med elektronisk lydopptaker, noe fokusdeltagerne ble opplyst om og godkjente. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, noe jeg mener gav meg god innsikt og kjennskap til datamaterialet. I transkripsjonen ble fokusdeltagerne anonymisert med løpende bokstaver (A, B, C osv.) det ble også utelatt og nevne navn på personer eller steder som det refereres til i samtalen.

Ortografisk transkripsjon på bokmål innebærer blant annet at transkripsjonen unnlater dialekter og sleng som a-endinger på ulike ord. Dette skal gjøre det enklere å forstå konteksten når transkripsjonen skal leses og analyseres ved et senere tidspunkt og kan derfor styrke reliabiliteten. Det vil være verdt å nevne at transkripsjon også er en fortolkende aktivitet, da det blir gjort skjønnsmessige overveielser om hva og hvordan uttalelser transkriberes (Kvale et al., 2009). I min transkripsjon forsøkte jeg å være så tro til fokusdeltagernes utsagn som mulig, og transkriberte og markerte alle ord, pauser, avbrytelser og relevante lyder som latter, sukk og kremting.

Denne studien har som nevnt en abduktiv tilnærming til dataanalyse. Dette innebærer at teoretiske valg delvis ble bestemt i forkant av datainnsamlingsprosessen, og dermed ble tatt med inn i datainnsamling og analyse. Samtidig har det innsamlede datamaterialet gitt inngang for valg av nye teorier og tilnærminger, samt et behov for å redusere noen av mine tidligere teoretiske valg. Dette gjør at denne studien har hatt et dynamisk forhold til teori og empiri som preget koding og kategoriseringsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Formålet med koding og kategorisering er å skape orden, sammenhenger og mening i datamaterialet. Da transkripsjonen av alle intervjuene var utført foretok jeg en koding og kategoriseringsprosess som kan minne om det Lichtman (2013) beskriver som en ”systematic approach”. Jeg leste igjennom ett intervju og fant temaer eller koder som jeg markerte med ulike farger. Deretter utførte jeg samme prosess med de andre intervjuene. Det var viktig for meg å være åpen til de neste intervjuene, slik at det kunne komme nye koder og at ikke

kodene fra det første intervjuet skulle lage begrensinger for de andre. Når kodingsarbeidet var ferdig så jeg etter paralleller og sammenhenger inspirert av det teoretiske grunnlaget, og slo dermed sammen kodingen til overordnede kategorier. Et eksempel på dette vil være at jeg leste igjennom kodene og empirien og tenkte ”hva i lærerstudentene og lærerutdannernes eksempler og utsagn får meg til å tenke på Kant/Schiller/Klafki/Vygotsky” deretter knyttet jeg sentrale sitater i deres teorier til empirien. Samtidig oppdaget jeg nye elementer i empirien som førte til behov for ny teori, noe som kjennetegner den abduktive tilnæringsmåten til dataanalyse.

Studien baserer seg på datamaterialet fra to ulike intervjuguider og dette vil tas hensyn til i analyseprosessen. Som nevnt ovenfor, ble alle intervjuene gjennomgått med samme tilnæringsmåte hvor målet var å være åpen og se etter nye koder og temaer som kunne fremtre i hvert enkelt intervju. Denne prosessen belyses ytterligere i det analytiske kapittelet. Samtidig fanger datamaterialet forståelser, erfaringer og holdninger fra to ulike nivåer i lærerutdanningen, noe som henger sammen det jeg betegnet som kreativitetens næringskjede innledningsvis. I fokussamtalene med lærerstudentene snakker de om sin praksis og hvordan de opplever at de kan utvikle kreativitet hos elever, mens lærerutdannerne snakker om sin praksis og hvordan de kan utvikle kreativitet hos studenter. Studiens problemstilling omhandler hvordan lærerstudenter kan utvikle kompetanse om kreative undervisningsformer gjennom estetiske arbeidsmåter, og datamaterialet besvarer problemstillingen fra både lærerutdanneres og lærerstudentenes perspektiv. I og med at lærerutdanningen består av flere nivåer som er sammensatt og påvirker hverandre, hvor kreativitetens næringskjede konstituerer og konstitueres av disse ulike nivåene, vil jeg ved å se til både studentenes og lærerutdanneres praktisering og erfaringer, kunne belyse hvordan kreativitet gjennom estetikk kan styrkes i lærerutdanningen, selv om studentene snakker om sin praksis i grunnskolen. Dette har ført til utforming av modellen ”kreativitetens næringskjede” som presenteres i det analytiske kapittelet.

For å skape en tydeligere oversikt over fokusdeltagernes utsagn i analysekapittelet, vil jeg med bokstaver A, B, C osv. skille mellom de ulike lærerstudentene innenfor hver enkelt intervju. Jeg vil buke tall etter bokstavene A1, A2, A3 for å illustrere hvilken fokussamtale utsagnet er knyttet til. Dette gjøres kun med lærerstudentene, da det bare er utført ett intervju med lærerutdannere, og det da bare vil være én lærerutdanner til hver bokstav. Jeg vil også skille mellom student og lærerutdanner før tallene og bokstavene (eks. Student A1).

3.7 Kvalitet i studien

Det finnes ulike kriterier og krav for kvalitet i vitenskapelig arbeid. I følge Lincoln og Guba (1994) blir studiens vitenskapelige ståsted avgjørende for hvilke kvalitetskriterier man ser til. Særlig innenfor kvantitative metoder benyttes begrepene om validitet og reliabilitet som kvalitetskriterier, hvor validitet refererer til om studien måler det den er ment til å måle og reliabilitet viser til hvorvidt funnene er etterprøvbare og troverdige. Om disse begrepene like lett lar seg overføre til kvalitative studier er omdiskutert (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). I denne studien har jeg valgt å bruke begrepene, og jeg vil nå gi en avklaring av hva jeg legger i disse begrepene ut fra et konstruktivistisk og hermeneutisk perspektiv.

I denne studien benyttes validitetsbegrepet om troverdighet i fremstilling, tolkning og argumentasjon. I den forbindelse kan betegnelsen om indre koherens bidra til å styrke validiteten. Dette innebærer at tolkning og argumentasjon fremstilles på en logisk og sammenhengende måte, hvor valgene som er tatt underveis gjøres transparente for leseren (Kvale et al., 2009). Alvesson og Sköldberg (2008) argumenterer for at god kvalitet i kvalitative studier ikke primært avgjøres av metodikken, men forskerens refleksjon av virkeligheten og hvordan man tillegger virkeligheten mening. Med dette ønsker jeg å argumentere for betydningen av min innledning i fokusintervjuene utført med intervjuguide 2. Å danne en felles forståelseshorisont og en klargjøring av samtalens begreper, kan styrke parallellene til fokusdeltagernes praksis og dermed danne en bedre forståelse av virkeligheten. Samtidig oppstår en utfordring tilknyttet det som betegnes som forskningseffekten. Hvorvidt ble min innledning og mine oppfatninger dominerende for samtalen, hvordan kan jeg forsikre meg om at jeg ikke overstyrte eller manipulerte samtalen? Kvale og Brinkmann (2009) samt Thagaard (2013) påpeker at med et konstruktivistisk og hermeneutisk utgangspunkt, skapes mening i interaksjon mellom mennesker.

”Det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap” (Kvale et al., 2009, s. 194)

Som nevnt, ble valget om å innlede samtalen med min forforståelse tatt på bakgrunn av uklarhet i de første intervjuene, som jeg mente ikke førte til hensiktsmessig innsikt i temaene studien undersøker. Jeg vil dermed argumentere for at min innledning bidro til å styrke en kommunikativ validitet gjennom dialog, tolkning og forståelse, samt ledet fokussamtalen i en retning hvor ny og interessant kunnskap kunne utvikles.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at reliabilitet i forbindelse med kvalitative studier omhandler konsistens og troverdighet. Tidligere i kapittelet argumenterte jeg for reliabilitet i forbindelse med transkripsjon av datamaterialet, da alle fokusintervjuene ble transkribert etter samme retningslinjer og med en detaljert beskrivelse av kontekstuelle faktorer. Innledningen til fokusintervjuene ble også foretatt på lik linje, hvor samme beskrivelser og eksempler ble delt til fokusdeltagerne innledningsvis. Man kan dermed argumentere for reliabilitet, da alle fikk lik informasjon. Jeg vil likevel påpeke at reliabilitet fra et konstruktivistisk perspektiv er kontekst- og personavhengig. Interaksjonen kan umulig være lik og bli gjengitt på eksakt samme måte i de ulike intervjuene, og dette er heller ikke ønskelig for fokussamtalen da ”en for sterk fokusering på reliabilitet (kan) motvirke kreativ tenkning og variasjon” (Kvale et al., 2009, s. 250) (flyttet ”kan”. Min redigering).

Fra et konstruktivistisk perspektiv vil tanken om generaliserbarhet knyttes til opplevelse av mening og betydning som er kontekstavhengig (Alvesson & Skoldberg, 2008). Målet med denne studien er ikke å generalisere på et populasjonsnivå, men å undersøke et fenomen som kan ha betydning og overføres til andre personer og situasjoner. Ved å belyse kreativitet fra disse lærerutdanneres og lærerstudenters perspektiv vil ikke kunne si noe som lærerutdannere og lærerstudenters opplevelse av dette på generell basis, men kunne bidra med å gjøres gjenkjennbart for andre slik at dette kan ha betydning for andres praksis. Dette henger sammen med den praksisorienterte og anvendelsesrettede tilnærmingen jeg nevnte tidligere, hvor studiens formål innebærer å skape bevissthet om studiens tema som et forsøk på å endre eller bedre praksis.

3.8 Ethiske overveielser

I denne studien har etiske overveielser blitt gjort gjennomgående i hele prosessen. I forkant av intervjuene ble det foretatt en meldeplikttest hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som viste at studien ikke direkte eller indirekte registrerer personopplysninger. På bakgrunn av dette ble det ikke vurdert som nødvendig å søke om godkjenning fra NSD. Likevel vil jeg løfte frem noen valg som har blitt gjort for å sikre fokusdeltagerens velferd og trygghet.

Som nevnt, ble det i forkant av fokusintervjuene sendt ut et informasjonsbrev (vedlegg 1) hvor fokusdeltagerne ble opplyst om studiens hensikt og tematikk. Det ble samtidig opplyst om deres rettigheter og krav om konfidensialitet. Under fokusintervjuene var det viktig for

meg å fremstå imøtekommende og ydmyk, selv om jeg innledet med min forståelse av begrepene fokussamtalen ville ta utgangspunkt i. Dette blant annet for å utfordre den asymmetriske relasjonen som kan forekomme i kvalitative forskningsintervju (Kvale et al., 2009). Det ble også opplyst om at det var mulig å stille spørsmål underveis om noe var uklart, som kan bidra til å trygge situasjonen for fokusdeltagerne.

Et annet element knyttet til forskningsetikk jeg kort vil trekke frem er studiens politiske- og samfunnsvitenskapelige bidrag. I de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi omhandler ett av punktene forskerens og studiens ansvar for ”deltagelse i samfunnsdebatt og ansvar for hvordan forskning tolkes” (NESH, 2006, s. 34). Gjennom de forskningsetiske retningslinjer, er jeg ansvarlig for saklighet, begrunnelse og klarhet i min fremstilling av temaet. Ved å gjøre rede for min forforståelse og være transparent i tolkning og analyse, mener jeg kan bidra med å gjøre det mulig for leseren å følge min tolkning og kan dermed svare til den etiske retningslinjen som innebærer at jeg som forsker stilles ansvarlig for hvordan forskningen kan tolkes og benyttes i politiske, kulturelle og sosiale sammenhenger. Samtidig oppfordres det til at forskning bør bidra til kunnskapsutvikling og offentlig meningsdannelse angående dagsaktuelle temaer. Da denne studien har som formål å utforske kreativitet og estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen, ønsker jeg også å bidra med kunnskap om utdanningspolitiske spørsmål knyttet til dette. I det følgende kapittelet vil det empiriske datagrunnlaget fra fokusintervjuene presenteres.

4.0 Analyse av datamaterialet

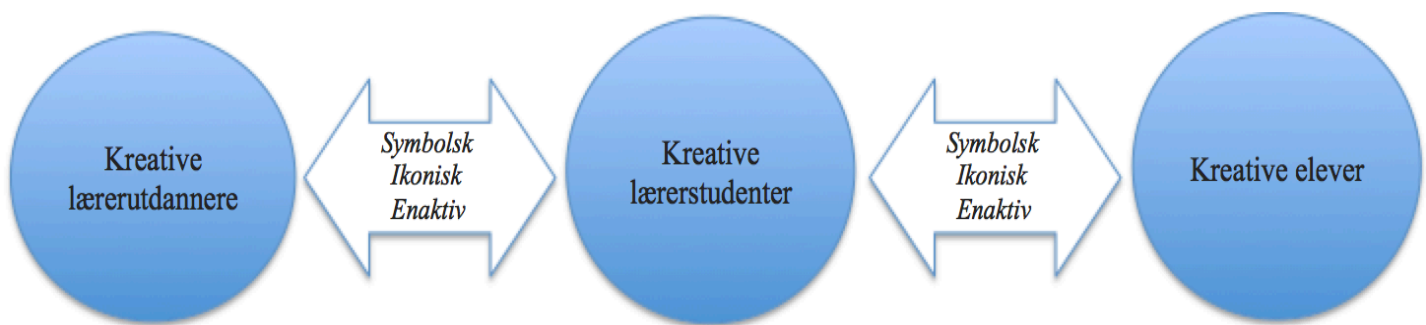
I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet gjennom analyse og tolkning. Jeg vil deskriptivt belyse hvordan jeg har kommet frem til de overordnede kategoriene som vil besvare problemstilling og forskerspørsmål. Da mine to intervjuguider strekker seg fra det generelle til det spesielle vil også analysen bevege seg fra generelle spørsmål om undervisning, erfaringsformer og lærerutdanning, til mer spesifikt og inngående spørsmål om kreativitet og estetikk. Analysen gir derfor først en beskrivelse av studiens kontekstuelle faktorer før de overordnede kategoriene løftes frem. Tekstlig vil analysen referere til relevante utvalgte sitater fra fokusdeltagerne hvor det som nevnt vil skilles mellom hver enkelt lærerstudent og lærerutdanner med bokstaver, og hvert fokusintervju med tall (eks. A1). Det vil være sentralt å bemerke seg at hvert enkelt utsagn ikke kan være representative for alle fokusdeltagerne, men baserer seg på min fortolkning og refleksjon og er utvalgt for å

eksemplifisere de ulike kategoriene. I lengre sitater vil jeg utheve deler av teksten for å synliggjøre og poengtere det jeg opplever som mest relevant. Dette markeres som (min uthevning) i teksten etter sitatet. Analysen vil referere til teori og forskningslitteratur jeg opplever som hensiktsmessig for å understreke et poeng eller klargjøre en tolkning.

Innledningsvis ble betegnelsen ”kreativitetens næringskjede” brukt for å belyse sammenhengen mellom kreativitet hos lærerutdannere, lærerstudenter og elever.

Datamaterialet i denne studien bygger som nevnt på fokusintervjuer av lærerutdanneres opplevelser og erfaringer fra sin praksis i lærerutdanningen og lærerstudentenes opplevelser og erfaringer fra sin praksis i grunnskolen. For å klargjøre denne sammenhengen og innramme datamaterialet på en hensiktsmessig måte vil jeg starte analysen av datamaterialet med å presentere modellen ”kreativitetens næringskjede”.

4.1 Beskrivelse av kreativitetens næringskjede: sammenhengen mellom lærerutdanningen og grunnskolen



Modell 2: Kreativitetens næringskjede

Modellen er utformet på bakgrunn av analyse og observasjon av datamaterialet, samt inspirert av Klafkis (2014) forståelse av symbolske, ikoniske og enaktive erfaringsformer. Sirklene illustrerer tre av menneskene som kan bidra til kreativitetsutvikling i utdanningssystemet, mens pilene illustrerer erfaringsformene og hvordan dette kan praktiseres i undervisningssammenheng. Det vil i det følgende gis en kort beskrivelse av modellens ulike dimensjoner basert på lærerstudentenes og lærerutdannerenes fortellinger og eksempler. Deretter vil jeg forsøke å beskrive sammenhengen mellom lærerutdannerenes praktisering av undervisning på universitetet og lærerstudentenes praktisering av undervisning i grunnskolen.

I symbolske erfaringsformer konfronteres den lærende med faginnholdet gjennom abstrakte begreper på et tankemessig nivå (Klafki, 2014). Lærerstudentene gir stadig eksempler på hvordan de bruker historier, ordtak og sitater i sin undervisning i grunnskolen og at dette er noe de også møter i forelesningene på universitetet:

Student D1) Han starter liksom med å fortelle en historie da, ikke sant... med at vi skal forestille oss 1850 og... denne operasangeren som er på verdensturné... han lager en scene, ikke sant... hvor er vi i historien og hvem handler det om og sånn... også forteller han det... at hun hadde fått betaling for dette med masse bananer og sånne ting, for å synge eller noe sånn... så bruker han det til en konklusjon for hva vi skal ha om i timen, om økonomisk ... forskjellige typer økonomisk ting..

I dette eksempelet beskriver studenten noe som kan forstås som en symbolsk arbeidsform hvor en historie formidles muntlig fra foreleser. Historien virker å inneha elementer som reflekterer temaene i forelesningen og det kan dermed tenkes at denne spesifikke fortellingen kan si noe generelt om et tema (Klafki, 2000). Når studenten bruker betegnelser som "forestille oss" og "han lager en scene" kan man også se likheter til det som regnes for å være ikoniske arbeidsformer.

Ikoniske erfaringsformer innebærer visualisering, konkretisering og eksemplifisering hvor faginnholdet fremstilles for den lærende ved bruk av virkemiddel som bilde, lyd og fysiske gjenstander. Eksempler kan også regnes som ikoniske da de vil kunne bidra til å illustrere noe visuelt for den lærende og gi muligheter for at den kan "se for seg" faginnholdets betydning. Dette er noe som kom til uttrykk i eksempelet ovenfor når historien som ble fortalt kunne gi muligheter for at studentene ser for seg operasangeren på verdensturné i 1850. I forbindelse med konkrete virkemiddel ga studentene ofte eksempler på hvordan de kan konkretisere faginnholdet for elevene

Student D4) for eksempel har du naturfag at du tar med deg ting hjemme fra å viser, fysisk, "ja okay det her er bomull. Ta på det, føl på det, dra litt i det, ikke sant? Kjenn kvaliteten i produktet" i forhold til liksom: "ja, se på side 60, der er det bilde av bomull" ikke sant. At du gjør det litt mer livnært for elevene

I denne beskrivelsen skiller studenten mellom det å se et bilde av en gjenstand og det å vise gjenstanden fysisk for elevene. Begge måtene å fremstille et innhold på gjør at elevene ser noe visuelt, men når gjenstanden fysisk er tilstede omtaler studenten det som mer livnært. Det

kan virke som at studenten opplever at fysiske gjenstander aktiverer flere av sansene til elevene da de også får mulighet til ”å ta og føle”. Når den lærende interagerer med fagstoffet på en handlende måte kan erfaringsformen også regnes som enaktiv.

I enaktive erfaringsformer er studenter eller elever utforskende og handlende i møte med faginnholdet. Lærerstudentene og lærerutdannerne gav eksempler på ulike former for elevdeltagelse som enten kan innebære kroppslig og fysisk involvering eller det å bygge og skape noe av materialer, tegning eller skriving. En av studentene delte følgende eksempel:

Student D5) Vi hadde om det gylne snitt... og det er ikke så interessant for elevene... så jeg tenkte at nå får jeg være superkreativ og prøve å gjøre det her litt gøy... så da kom jeg på det at, for eksempel mobiltelefoner er jo designet med lengden og bredden, hvis du tar å deler det på hverandre så skal du komme frem til det gylne snitt. Så da tenkte jeg at okay, da får vi teste ut det istedenfor å bare lære seg at det gylne snitt er 1,618... for det er det som står i pensumboka. Så da ba jeg alle elevene om å ta opp telefonene og det er jo litt sånn... fy fy (latter) men jeg tenkte at jeg gjør det heller, for det er jo på deres interessefelt så jeg møter de på det som interesserer dem... og så lot jeg de måle telefonene, og det synes de var veldig gøy å finne ut om det var iphone 4 eller iphone 5 som var den beste når det gjaldt det gylne snitt. Så begynte vi å gjøre det med kroppen. Måle den ene armen og ta den lengda på hverandre, så skal du komme til det gylne snitt.

I dette eksempelet kan vi se hvordan elevene gis mulighet for å utforske og oppdage både ved bruk av gjenstander, men også sin egen kropp. Studenten argumenterer for at dette er noe som kan ”møte de på det som interesserer dem”, noe som kan innebære at undervisningsformen relateres til elevenes livsverden og gjennom dette kan skape forståelse og betydning for dem (Klafki, 2001).

På bakgrunn av dette vil man se at den lærende kan konfronteres med faginnholdet på ulike måter. Jeg vil nå gå tilbake til modellen ”kreativitetens næringskjede” som jeg trakk frem tidligere og se på sammenhengen mellom lærerutdannerens praktisering av undervisning på universitetet og lærerutdanneres praktisering av undervisning i grunnskolen. Jeg vil ta utgangspunkt i disse tre erfaringsformene og se hvor i lærerutdanningen dette kan foregå og hvordan studentene kan utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor de tre ulike erfaringsformene.

4.1.1 Lærerutdanningens nivåer

Lærerstudenter møter ulike erfaringsformer på ulike nivåer i lærerutdanningen. I forelesningene på universitetet synes symbolske og ikoniske erfaringsformer å være mest fremtredende. Denne tolkningen baserer seg blant annet på følgende uttalelse fra en av studentene:

Student E1) *Det vanlige er kanskje... det vi tenker på som mest vanlig er vel kanskje at det står en foran å foreleser... det er vel kanskje det vi tenker på som det vanlige*

I fokusintervjuene forekommer også andre beskrivelser som mer implisitt kan støtte opp under dette. ”Tradisjonell undervisning” og ”ofte” er begreper som ble benyttet i sammenhenger hvor det refereres til muntlige og språklige erfaringsformer hvor studentene hører om faginnholdet fra foreleser. De beskriver forelesninger som preges av powerpointpresentasjoner med varierende grad av elevdeltagelse i form av spørsmål og diskusjoner. Samtidig fremstår ikoniske erfaringsformer også som sentrale i forelesningene på universitetet ved at forelesere gir eksempler som studentene kan kjenne seg igjen i eller viser bilder og andre visuelle uttrykk. En av lærerutdannerne legger særlig vekt på det visuelle i sine forelesninger og powerpointpresentasjoner:

Lærerutdanner C) *Powerpointer og powerpointer kan være vidt forskjellig. Sånn at, det å bruke powerpointer litt som dere var inne på med litt filmsnutter, med humor... jeg har tatt vare på veldig mye av elevtekster og elevtegninger og der er det nok å hente av som, som jeg bruker mye plass til i powerpointene mine vertfall.. og stikkordsmessig skrift.. ikke det her tette som man står å leser alltid. Så jeg tror... powerpointer kan være så mye forskjellig...*

Her beskriver lærerutdanneren forskjellen mellom bilder eller video og tekst i forbindelse med PowerPoint presentasjoner. Hun refererer til tekst som ”*det tette som man står å leser alltid*”. Her kan det virke som hun viser til noe av det samme som studentene påpeker, at forelesningene ofte preges av muntlig formidling, som vil være mer i tråd med en symbolsk erfaringsform hvor den lærende konfronteres med innholdet gjennom begreper på et tankemessig nivå. Samtidig har vi her sett et eksempel på at ikoniske erfaringsformer også forekommer i forelesningene.

Forelesningene på universitetet består også av seminartimer hvor tanken er at studentene skal få muligheten til å være aktive i form av refleksjon og diskusjon over etiske og metodiske problemstillinger tilknyttet fagstoffet (Fosse & Hovdenak, 2014). Dette er noe som

gjenspeiles i fokusintervjuene hvor studentene blant annet opplever å være mer aktive i seminarer enn i forelesninger:

Student C4) de fleste har hatt forelesning og så seminar...der vi liksom har gått igjennom undervisningen og...hatt litt mer praktiske ting...

Med dette kan det virke som at seminartimene kan innebære et handlende aspekt, noe studenten beskriver som ”mer praktiske ting”. Dette er også noe som er fremtredende i det studentene snakker om lærerutdanningens praksisperioder.

I praksis skal studentene selv praktisere og gjennomføre undervisningen for grunnskolens elever. Med dette fremstår det sentralt at praksis innehar et handlende, utforskende og utprøvende element som kjennetegner enaktive erfaringsformer. En av studentene bruker betegnelsen ”kjenne på det” når hun beskriver verdien av praksisperiodenes betydning for forståelse av det å være lærer:

Student B3) også er det jo liksom sånn når du kommer ut i praksis.. de fleste har ikke vært i lærerrollen.. de kommer jo rett fra.. de er elever selv sant.. på universitetet.. og det å kjenne på lærerrollen versus det å sitte der som elev.. det gjør alt (Alle: mhm)

Her beskrives forskjellen mellom det ”å sitte” på universitetet som student, og det ”å kjenne på” hvordan det er å undervise selv. Beskrivelsene som brukes synes å samsvare med tolkningen ovenfor, at forelesningene på universitetet i større grad preges av symbolske og ikoniske erfaringsformer.

Her kan man se en sammenheng mellom lærerutdannere og lærerstudenter. Når studentene skal ut i praksis og undervise elever basert på hva de har lært på universitetet kan måten lærerutdannerne ha praktisert undervisningen på være av betydning. I det teoretiske rammeverket ble det skissert en sammenheng mellom lærerutdanningen og grunnskolen ved at lærerutdanningens ulike nivåer og former for didaktikk vil kunne virke inn på hvordan lærerstudentene praktiserer undervisningen i grunnskolen og elevenes læring.

Dette avhengighetsforholdet ble også tematisert av lærerstudentene og lærerutdannerne i fokusintervjuene. Det kommer frem at lærerstudentene ofte ser og vurderer lærerutdanneres didaktiske og metodiske valg og sammenligner dette med sin egen praksis. I det følgende gis utdrag fra datamaterialet som kan illustrere dette:

Student C5) *Hvis undervisninga er utfoldende så gir jo det gode eksempler for oss også, i og med at vi går på lærerutdanninga... jo mer våre lærere gjør det, jo mer idéer skaper det i våre hoder.*

Student A4) *Så det er jo som du sier... det er jo på en måte...vi har lyst til å være sånn som vi synes er gode lærere, eller forelesere da... og vi har ikke lyst til å være de som vi synes er dårlige da... og sånn er det jo kanskje...*

Student D4) *det har nok noe med at, selv om vi vokser så... måten vi lærer på endrer seg ikke... uansett hvor mye vi kan i forveien da på en måte... så... det burde egentlig ikke være forskjell... for en universitetslærer, som en grunnskolelærer da... tenker jeg...*

I disse utdragene kan man få et inntrykk av at studentene kan oppleve forelesningene på lærerutdanningen som en inspirasjonskilde hvor man får tips og idéer til *hvordan* undervisningssituasjonen kan praktiseres. Herunder får også lærerutdanneren en forbildeaktig rolle, noe som kan gjenspeiles i det studentene bruker begreper som ”eksempler” og at de ønsker å være som de foreleserne de synes er ”gode”. Hvordan lærerstudentene vurderer hva som er ”gode eksempler” eller ”gode forelesere” synes å henge sammen med det metodiske, altså hvordan lærerutdannerne legger frem og konfronterer studentene med faginnholdet.

Student B5) *Man blir veldig inspirert av å høre hva andre gjør og jeg tenker lærerne som er på skolen her, kan dele sine erfaringer med oss da. For da føler jeg... det skaper jo inspirasjon for meg som lærer... som igjen gjør at jeg vil finne på mer ute i praksis eller mer i jobben da*

Student A1) *For min del, når jeg ser på hvordan folk underviser, så er det hvordan de fremtoner og hvordan de snakker til elevene, og hvor engasjerte de selv er da... og hvor flinke de er til å få med seg alle elevene*

Ved at studentene stadig trekker frem at det er det lærerutdannerne ”gjør” eller hvordan de ”fremtoner” kan bygge opp under antagelsen om at det særlig er det metodiske ved lærerutdannerens praksis som lærerstudentene trekker med seg i sin egen praksis. Dette er noe som også kom til uttrykk i fokusintervjuene med lærerutdannerne da ”eksemplarisk undervisning” ofte nevnes når det snakkes om forholdet mellom deres egen praksis og lærerstudentenes praksis:

Lærerutdanner B) *At man har noe sånn innimellom, som har eksemplarisk betydning, kan føre til at de blir inspirert til å gjøre noe lignende selv når de kommer ut i skolen...*

Lærerutdanner C) *jeg tenker at når jeg underviser studenter så skal det være litt sånn eksemplarisk da... sånn jeg synes de bør arbeide barn... og jeg synes man bør bruke*

rekvisitter i alle aldre... så da bør jeg også bruke det inn i min undervisning med studentene...

Med bakgrunn i dette kan det virke som det finnes en sammenheng mellom lærerutdanneres praktisering av undervisning og valg av arbeidsformer, og videre studentenes praktisering av undervisning og arbeidsformer. I forskningslitteraturen tilknyttet lærerutdanning kan dette gjenspeiles i tanken om at ”teachers teach as they are taught” (Lunenberg et al., 2007, s. 586). Det kan dermed tenkes at lærerstudenter konfronteres med ulike erfaringsformer på universitetet og tar disse med seg i sin praktisering i grunnskolen, samtidig som også andre faktorer vil ha innvirkning på hvordan lærerstudenter praktiserer sin undervisning.

4.2 Estetiske arbeidsformer

Jeg har nå forsøkt å gi en beskrivelse av hvordan modellen kreativitetens næringskjede ble utformet med bakgrunn i datamaterialet. Denne analysen gir en generell beskrivelse av de tre erfaringsformene hvor den lærende kan konfronteres med innholdet gjennom symbolske, ikoniske og enaktive former. Innledningsvis ble estetiske arbeidsformer definert som en arbeidsmåte hvor den lærende møter faginnholdet gjennom å være deltagende og skapende, og kan uttrykke seg selv og sin forståelse gjennom formspråk som tale, tegning, tekst og kroppslige aktiviteter. Med bakgrunn i dette vil man som nevnt se at hovedvekten ligger på enaktive erfaringsformer, men elementer av symbolske og ikoniske erfaringsformer gjenspeiles også i eksemplene. I det teoretiske rammeverket ble det skissert en sammenheng mellom estetiske arbeidsformer og kreativitet ved begrepene fantasi/innbilningskraft, tolkning/frihet, følelser og kunnskap/erfaring. Det vil nå gis en beskrivelse av hvordan disse begrepene kom til uttrykk i lærerutdannerne og lærerstudentenes eksempler og forståelser. I koding og kategoriseringsarbeidet vokste det også frem to nye kategorier ut av datamaterialet: universitetssjanger/miljø og frykt. Dette er med på å gjenspeile studiens abduktive tilnærming til data. I det følgende vil det redegjøres studiens overordnede kategorier.

4.2.1 Fantasi/ innbilningskraft

I lærerutdannerne og lærerstudentenes beskrivelser og eksempler tilknyttet kreativitet og estetiske arbeidsformer kan man se at fantasi og innbilningskraft var gjennomgående elementer. Selve fantasibegrepet nevnes sjeldent av fokusdeltagerne men ligger implisitt i deres beskrivelser.

Den lærenes fantasi kan komme til uttrykk i undervisningssammenheng på ulike måter.

Lærerutdannerne trekker stadig frem eksempler hvor de lar studentene uttrykke seg med tekst eller tegning, noe som gjør at de må forestille seg noe nytt.

Lærerutdanner B) *også få noen ganger studenter til å skrive med egne ord... de begrepene... hvis du gir de en definisjon på ett eller annet også be de sette seg ned og skrive dette med egne ord, hvordan de forstår det... det er også en måte som mobiliserer deres egne greier, ikke bare at det blir sånn å pugge...*

Lærerutdanner C) *og da kan man tegne det...*

Lærerutdanner B) *tegne det óg...*

Lærerutdanner C) *det er så lurt*

Lærerutdanner B) *så lurt...*

I dette utdraget kan vi se at studentene får mulighet til å ta utgangspunkt i fagstoffet eller begreper og beskrive dette med sine egne ord eller omforme det til visuelle tegninger, noe som kan minne om symbolske og ikoniske erfaringsformer. Dette innebærer også at de må uttrykke seg på en måte som ikke er gitt på forhånd. I den forbindelse vil fantasi komme til uttrykk ved at studentene, basert på sine tanker og erfaringer må uttrykke sin forståelse, noe som kan gjenspeiles i det lærerutdanner B opplever ”*mobiliserer deres egne greier*”. I andre sammenhenger hvor tegning og skriving ble brukt som metode kommenterer lærerutdannerne at dette ”*setter studentene i gang*” (lærerutdanner C) eller utfordrer de til ”*å skrive fra hjertet*” (Lærerutdanner B). Dette kan også støtte opp under fantasikategorien. Fantasi innebærer å ta utgangspunkt i egne erfaringer og tanker for så skape noe nytt basert på dette (Vygotsky, 1995). Når lærerutdannerne gir studentene denne type øvelser vil det si at studentene må bruke fantasien for å forstå faginnholdet.

Når studentene gir eksempler på kreative og estetiske undervisningsmetoder fra sin praksis finner man også igjen elementer av fantasi. Studentene beskriver hvordan de bruker bilder for å skape assosiasjoner hos elevene eller forteller en fortelling i starten av timen for å trigge nysgjerrigheten deres. Stadig trekkes frem det sansemessige som bilde, lyd og lukt og at dette kan bidra å sette elevene i gang og dermed åpne for fantasi. Dette er noe som kan minne mer ikoniske erfaringsformer:

Student B5) *du er nødt altså, som du sier å ha noen sånne triggere som åpner opp i hodene på dem og bare ”Okay. ja, her blir jeg inspirert. nå får jeg bilder i hodet av musikken, jeg får ideer av det på tavla” småting... og det skal jo ingenting til...*

Student C5) *mhm... og det åpner så mye for dem da...*

Student B5) *ja, det er akkurat det...*

Student A5) *Jeg har brukt musikk et par ganger... da vi skulle ha om Australia, satt jeg på sånn musikk som aboriginer spiller, før de kom inn i klasserommet. Så kommer de inn da, og du hører bare musikken i bakgrunn "dam dam dam". Og de bare "oi, hvor er jeg" ja... det er utrolig fascinerende... det skjer noe med dem*

Her beskriver studentene at sansemessig stimuli som lyd og farger kan bidra til å skape bilder i hodene til elevene, som igjen kan gi elevene idéer, føre til at "det skjer noe med dem" eller at "det åpner så mye for dem". I likhet med lærerutdannerens øvelser kan disse sansemessige elementene gjøre at elevene gis mulighet for en fantasifull tilnærming til undervisningsinnholdet, ved at det skaper assosiasjoner, forestillinger eller indre bilder hos elevene. Videre gir studentene eksempler på undervisningsmetoder som også innebærer elementer av fantasi gjennom drama og spillsituasjoner:

Student A5) *Jeg skulle ha en time om Leif Erikssons ferd til Amerika, og da spilte jeg Leif Eriksson. Og så satte vi opp et skip da, av stolene... det var på en måte vikingskipet som elevene skulle være på. Og så... så kom jeg ut, som Leif Eriksson og tok de med på ferd da, til Amerika. Alle rodde og det var liksom sjømonster der da, og ditt og datt. Ja, det var liksom gøy å se at de var med på det. De var veldig in the zone da...*

Denne undervisningsmetoden bygger på en spillsituasjon hvor læreren og elevene er i rolle og spiller Leif Eriksson og hans mannskap. Gjennom dette blir særlig den enaktive erfaringsformen tydelig ved at den lærende fysisk og handlende kan utfolde seg. Fantasielementet kommer til uttrykk da elevene skal se for seg læreren som en annen karakter, stolene som et vikingskip og at det finnes sjømonster i havet. Studenten beskriver at elevene var "in the zone", noe som kan tolkes som at elevene klarte å leve seg inn i situasjonen og dermed brukte sin fantasi og innbilningskraft inn i øvelsen. I arbeidsformer som vektlegger studentenes eller elevenes fantasi oppstår noen beslektede elementer som er av sentral betydning. Det vil være avgjørende at studentene og elevene gis muligheter for å tenke nytt og bruke seg selv og sine erfaringer inn i denne prosessen (Vygotsky, 1995). Med dette vil jeg gå videre inn på neste kategori som kom til uttrykk i fokusintervjuene hvor lærerutdannere og lærerstudenter trekker frem betydningen av elevenes og studentenes muligheter og frihet og tolkning i undervisningen.

4.2.2 Tolkning / frihet

I likhet med fantasi var også frihet og tolkning temaer som ble gjennomgående i fokusintervjuene. For å kunne skape, utvikle og utfolde seg må undervisningen gi rom for at

dette kan gjøres på ulik måte da elevene og studentene er ulike og har ulike erfaringer å ta utgangspunkt i. En av lærerstudentene gir her følgende eksempel:

Student B5) Vi skulle ha norsktime med elevene og de skulle skrive en novelle... Da fant vi ut av vi skulle gi de et kunstverk da, et kjente verk, som de mest sannsynlig hadde sett før... også be de skrive en oppdiktet novelle da, i forhold til det bildet de velger. Det var veldig mange som valgte det samme verket, et veldig sånn nasjonalromantisk... husker ikke, tror det er Kittilsen som har det, som står der med staven og... veldig sånn eventyraktig... og de novellene som kom ut av det bildet... jeg tror det var kanskje sånn 12 stykker som valgte det.. det var helt forskjellige tekster... (de andre: mhm) og det går jo veldig på sånn hvordan ett individ kan tolke noe helt annet enn den andre... det var ganske spennende å se hvor mye som kan ligge bak ett sånn bilde... bare med litt ulike briller...

I denne beskrivelsen ser vi hvordan tolkning gjenspeiles ved at hver enkelt tekst kan bli helt ulik selv om alle har et likt utgangspunkt. Studenten bruker betegnelsen "ulike briller" som kan henge sammen med at alle elevene er ulike og har ulike erfaringer, noe som også fører til at tekstene de skaper blir forskjellige. Studentene opplever at tolkningsmuligheter avhenger av frihet da det ikke finnes én tolkning som er den rette. Dette er noe som kommer til uttrykk da student C5 spiller videre på student B5 sitt eksempel:

Student C5) og det er veldig interessant for de å se det på en måte... for det øker jo bare mer respekt og åpenhet for andre mennesker og føler jeg... da lærer du mye mer med... vi hadde om det i dikt også, det å ta utgangspunkt i et bilde i norsken og skrive dikt... og det viser jo hvor forskjellig folk kan tolke ett bilde, akkurat det samme bilde... men også det at ditt er ikke noe bedre eller dårligere enn noen andres... det er bare din mening... og det er veldig fint det. Det lærer jo de selvverd, og lærer de jo mye mer enn det å bare lære dikt for eksempel da...

Firhelselementet kommer her til uttrykk i hvordan studenten argumenterer for at det er lov å mene ulike ting, ha ulike forståelser og tolkninger uten at det regnes som riktig eller feil. Studenten opplever også at dette kan bidra til at elevene erfarer forskjellighet som igjen kan føre til utvikling av verdier som selvverd. I det beskriver at det "lærer de jo mye mer enn å bare lære dikt" kan man se likheter til Klafkis (2014) prinsipp om kategorial danning hvor det konkrete innholdet i undervisningen (diktet) møter elevenes erfaringer, og at dette kan føre til utvikling av ytterligere evner, verdier og holdninger (selvverd).

Frihet og tolkning vil også være avgjørende hvis man ønsker å skape noe nytt. Dersom løsningen eller fasiten er gitt på forhånd vil heller ikke muligheten til å skape en ny forståelse

eller betydning være tilstede. Det vil derfor være avgjørende med en viss grad av frihet for å oppmuntre elevene eller studentene til å være skapende. Denne friheten tematiseres noe ulikt hos lærerstudentene og lærerutdannerne. Studentene legger særlig vekt på at friheten må være tilstede uten for stramme rammer og regler, for å åpne for kreativitet:

Student B5) Og at det er lov til å... være veldig tydelig på at det finnes ingen fasit... det du mener er riktig for du, men det er ikke nødvendigvis at det er riktig for den på sida

Student D5) Men når det gjelder det at... det kan være rammer men ikke nødvendigvis så strenge... jeg vet ikke om jeg skal kalle det strenge rammer... det er liksom sånn... noe pugging må til på den måten at du må lære det, mens ting som det fortsatt er rammer på, som kan være kreativt, ikke legg lokk på det.

Gjennom dette uttrykker studentene at det bør være en grad av frihet til stede for at kreativitet kan utvikles. Andre uttalelser som ”ingen fasit”, ”ikke stygt og pent” og ”ikke riktig eller feil” blir også nevnt som faktorer sentralt i forbindelse med elevenes frihet. Det kan virke som at student D5 assosierer rammer med pugging og at dette er noe annet enn kreativitet. Det kan her tenkes at puggingen oppleves som noe som innebærer en gjengivelse eller tilegnelse av noe allerede eksisterende, mens kreativiteten er skapende og dermed avhenger av friere rammer som ”ikke legges lokk på”, noe som også vil stemme overens med Vygotskys (1995) kreativitetsforståelse.

Lærerutdannerne virker å ha en litt annen forståelse av frihetselementet. De argumenterer for at studentenes utfoldelse og skapende aktiviteter kommer best til uttrykk under visse rammer og betingelser. En av lærerutdannerne kommenterer følgende:

Lærerutdanner B) lag rammene for det, og gi de ansvaret, så kommer kreativiteten.

Med dette kan det virke som at lærerutdannerne erkjenner at det er viktig å gi rom for frihet og tolkning, men innenfor visse rammer som defineres av dem. Det kan virke som at lærerutdannerne i større grad enn lærerstudentene ser utfordringene med å gi alt for frie tøyler i undervisningssammenheng. Dette kommer frem når de blant annet henviser til alle mål som skal nåes og alt pensum de skal komme igjennom, og uttrykker bekymring over om dette lar seg gjøre i metoder hvor studentene får alt for stor frihet og tolkningsmuligheter.

Lærerutdanner B) *men så har jeg også erfart at noen ganger... det er moro og skaper liv og røre, engasjement og sånn, av sånne metoder... men at de ikke lærer så mye av det. Altså, noen ganger opplever jeg det... Når de skal opp til eksamen, og de har hatt disse øvelsene, men hvor ble det av begrepssettingen og forståelsen? Det er jo den andre siden... så det er liksom å finne balansepunktet og linke det ordentlig sammen da... være bevisst på det...*

Her kan vi se at lærerutdanneren opplever viktigheten av å finne et balansepunkt mellom øvelser med frie tøyler og tolkningsmuligheter og rammene, innholdet og begrepene i forelesningen, for at faginnholdet skal skape betydning og forståelse for studenter. Her kan det tenkes at skapende og kreativ aktivitet i undervisningssammenheng ikke kan skje uavhengig av faginnholdet, men bygger på og utvikles av dette, noe som kan gjenspeiles i det lærerutdanneren opplever handler om å ”linke det ordentlig sammen”. Med dette vil jeg gå nærmere inn på neste kategori som omhandler kunnskap og erfaringer.

4.2.3 Kunnskap/ erfaringer

Som nevnt regnes kunnskaper og erfaringer som grunnlaget for kreativitet og fantasi, noe som også kom til uttrykk i fokusintervjuene. Ovenfor kunne vi se at lærerutdanner B, opplever at rammer kan fremme kreativitet hos studenter. Rammene betegnes ofte som noen redskap, begreper eller et innhold som kan skape forutsetninger for at studenter eller elever skal være skapende. Dette kan gjenspeiles i følgende utsagn fra en av lærerutdannerne:

Lærerutdanner C) *jeg tenker at studentene må få noen slags redskap... hvis du bare gir oppgaver som er så vide så... det er jo klart, noen kan ta det... men veldig mange blir fryktelig utrygge av det... de må vite litt, hvordan de kan begynne vertfall...*

Lærerutdanneren opplever at for vide rammer kan skape utrygghet hos studenter, som kan tolkes som at man behøver et grunnlag av kunnskap og erfaringer å ta utgangspunkt i. Dette gjenspeiles blant annet når hun sier: ”de må vite litt”. Dette er også noe en av studentene erfarer som essensielt i grunnskolen:

Student A5) *For eksempel i engelsk sant... du må ha et stort vokabular... du må lære deg ting, du må øve på spelling sant... men det kan jo igjen føre til at du blir mer kreativ i tekstskrivinga igjen. Så det er liksom en balanse mellom det kreative og det tekniske hvor man må øve øve øve...*

Studenten opplever her at dersom elever har et stort vokabular og et godt kunnskapsgrunnlag, kan gjøre at man de blir mer kreative og skapende. Det skilles også mellom kreativitet og det

tekniske, noe som kan tolkes som at en hvis mulighet for frihet og utfoldelse også er betydningsfullt i forbindelse med kreativitet. Jeg ønsker her å vise til et eksempel på hvordan en av lærerstudentene har brukt sine tidligere erfaringer og kunnskap for å skape noe nytt:

Student B5) Jeg hadde en undervisningsmetode i Norsk som jeg kalte for sjangercafe. For sjangerlære er jo ikke akkurat veldig gøy... jeg delte klassen i en gruppe på tre. Og i de tre gruppene hadde de en rolle hver. Det var en ordfører, en leder og en skribent... jeg hadde på forhånd laget svære plakater med den sjangeren de skulle ha om. Jeg hadde gitt de en internettlenke med informasjon om sjangeren. Da skulle de gå inn der og skrive 5 fakta setninger om sjangeren inni boblene på den plakaten... så gikk skribenten og gruppelederen rundt og samlet inn informasjon om de andre sjangerne, mens ordfører satt igjen og formidlet det de hadde funnet ut om sin sjanger... så når alt dette var ferdig så skulle de gå opp i klasserommet foran alle sammen, i gruppa si og presentere denne plakaten...

Moderator: *men hvor kom du på dette?*

Student B5) jeg kom på det... en i klassen hadde hatt verdenscafe på universitetet... også bare byttet jeg litt om på det... så ble det sjangercafe...

I dette eksempelet kan vi se hvordan studenten bruker noen allerede eksisterende elementer til å skape noe nytt. Hun har en erfaring fra universitetet med metoden ”verdenscafé” som hun bruker som inspirasjon og kombinerer med temaene hun skal undervise i, som resulterer i noe nytt; ”sjangercafé”. Det blir dermed et skille mellom tidligere erfaringer og de nye erfaringene eller kunnskapen som utvikles. Dette kan gjenspeiles i en av lærerstudentenes uttalelse om at kreativitet innebærer noe mer enn bare å reproducere:

Student A2) kreativitet er litt det at elevene skal være med på å skape noe også. at de får være med på å skape noe selv. At ikke de, de får ikke bare levert noe som de må lære seg.

Her skiller studenten mellom det at eleven er med på å skape noe selv eller det ”å få noe levert som de må lære seg”. Dette kan gjenspeile en kreativitetsforståelse som innebærer en videreutvikling av noe allerede eksisterende (Vygotsky, 1995). På bakgrunn av dette kan det virke som at lærerstudentene og lærerutdannerne trekker frem betydningen av innhold, kunnskap og erfaringer som sentralt i forbindelse med kreativitet. Samtidig vil man basert på tolkning og frihet kunne se at det subjektive er avgjørende dersom kunnskapen ikke skal være reproduktiv. Den lærenes tidligere erfaringer vil dermed henge sammen med dens indre opplevelser og forståelser. Med dette vil jeg gå inn i neste kategori som ble sentral i fokusintervjuene; estetikken og kreativitetens sammenheng med det følelsesmessige.

4.2.4 Følelser

Kategorien følelser ble særlig fremtredende i datamaterialet når det snakkes om estetikk. For lærerutdannerne er det estetiske knyttet til følelsesaspektet, noe som berører mennesker. Studentene er av lik oppfatning når de i sin forståelse av estetiske undervisningsmetoder trekker frem det subjektive:

Student A5) *jeg tenker sånn med estetikk at det er noe som skal tenne dem da... tenne nysgjerrigheten... hode, kropp, følelser... du ser et bilde og det er noe som skjer med deg, sant... du tolker, du lever... (ler)*

Student C5) *ja det er en litt vanskelig følelse å beskrive den du får... på en måte... når du har sånne... estetiske øyeblikk om man kan kalle det det... men hvis man skal ha estetiske undervisningsmetoder, kanskje hjelpe elevene med å sette litt ord, eller kjenne på de da... skape opplevelser for de også med det*

Student B5) *det er veldig mye i følelsesregisteret som skjer, mener jeg vertfall... ikke nødvendigvis bare det at estetiske fag er kun kunst og håndverk og musikk... for du kan bli rørt av en tekst for eksempel, i norsk som påvirker deg eller... (avbrytelse).*

Studentene trekker med dette frem betydningen av det følelsesmessige i forbindelse med estetiske arbeidsformer. Student A5 sier ”det skjer noe med deg”, student C5 sier ”vanskelig følelse å beskrive” og student B5 kommenterer ”veldig mye i følelsesregisteret som skjer”, gir det uttrykk for at de estetiske undervisningsmetodene er noe som knyttes til menneskets indre liv og følelser. Student B5 gir også uttrykk for at man kan bli berørt av ulike fag eller former, som igjen knyttes til det individuelle og subjektive. Dette innebærer at det estetiske avhenger av en viss frihet, som også ble tydelig i kategorien frihet/tolkning ovenfor. I likhet med lærerstudentene opplever lærerutdannerne at estetiske arbeidsformer kan skilles fra andre arbeidsformer, nettopp på bakgrunn av det følelsesmessige:

Lærerutdanner E) *jeg tenker på det som at man bruker andre deler enn bare liksom det kognitive... at man liksom bruker kroppen og sansene, fantasien... at du på en måte bruker hele kroppen, hele følelsesregisteret ditt og ikke bare hjernen da... Men så har jeg liksom sett at man lærer, man husker og man arbeider så utrolig mye bedre ved å bruke liksom... rommet, bruke stemmen, ved å bruke kroppen... du engasjerer folk på en helt annen måte..*

I dette utdraget kan man se at lærerutdanneren argumenterer for at de estetiske arbeidsformene innehar ulike elementer, deriblant følelser, som er med på å skape gode forutsetninger for læring og meningsdannelse i undervisningssammenheng. Dette reflekteres da hun blant annet opplever at det ”engasjerer folk på en annen måte”. Samtidig som følelser

løftes frem som betydningsfullt i forbindelse med estetiske arbeidsformer trekkes også frem det fysiske og kroppslige. Lærerutdannerne gav også eksempler på arbeidsformer hvor studenter fysisk og følelsesmessig skal ta stilling til begreper, noe som kan knytte det følelsesmessige sammen med det fysiske:

Lærerutdanner B) *de spaserte faktisk litt rundt i klasserommet sist jeg hadde de... vi holdt på med konfliktløsning, hvor du har forskjellige tilnærminger til konflikter... noen trekker seg tilbake, noen konfronterer og så videre... også var det fire forskjellige måter å møte konflikter på... også fikk de beskjed om å gå i hvert sitt hjørne... der går de som trekker seg tilbake, der går de som gjør... og det var veldig interessant... men det var en slags hjelp til å forstå de begrepene...*

Lærerutdanner C) *ja, du blir nødt å ta stilling til noe.. også følelsesmessig*

Lærerutdanner B) *ja... og det er veldig viktig*

Lærerutdanner E) *ja...*

Lærerutdanner C) *i stede for å sitte og motta og ikke trenger å...*

Lærerutdanner D) *jeg tror også det med å ta stilling til noe, aktivt...*

Her kan vi se hvordan et fysisk og handlende element kommer til uttrykk. Dette kan relateres til enaktive erfaringsformer. I dette eksempelet er studentene aktive og gjør noe fysisk, men trenger ikke nødvendigvis skape eller lage noe. Det oppstår heller en kroppslig deltagelse i øvelsen. Man kan også se at det kan relateres til det følelsesmessige i det lærerutdanner C kommenterer ”*du blir nødt til å ta stilling til noe... også følelsesmessig*”.

Videre er følelser av engasjement og interesse stadig noe som trekkes frem i fokusintervjuene med lærerstudentene. De opplever at sansemessig stimuli som rekvisitter og bilder kan bidra til å skape følelsesmessige reaksjoner hos elever i undervisningssammenheng:

Student C5) *Bare det å ha oppe et bilde når de kommer inn, at det ikke bare er en tom tavle når de kommer inn til timen... det skaper assosiasjoner med en gang... jeg hadde et bilde av de greske gudene, da vi hadde om det i praksis.. og da var det samtaler lenge før vi startet... og bare det å lese en fortelling for de, åpner opp for mange tanker å følelser hos de... .. jeg tenker at man bør tenke sånn som lærer da...*

Studenten argumenterer i denne sammenhengen for at visuelle uttrykk kan stimulere til følelser og assosiasjoner hos elevene og dermed bidra til å skape interesse, engasjement, tanker og følelser. Samtidig opplever studentene at dette kan skapes ved bruk av eksempler i undervisningen som elever kan kjenne seg igjen i, som tar utgangspunkt i deres ressurser og livsverden:

Student B4) *du må være kreativ, nytenkende og tenke på eleven.. hva er deres interesser og bruke det i undervisningen og være kreativ selv om de kanskje vil bare sitte å spille mindcraft sant.. kan du bruke det til noe?*

Student C4) *"Nå kan dere male mindcraft på en stol" det har jo elevene gjort..*

Student D4) *og sånn som i matte også.. hvis en elev synes det er bønn i bøtta.. at du legger det litt til han sin interesse.. "En fotballbane. Hvordan ser den ut" ikke sant.. der har du noen geometriske former.. du har noen lengder.. med en gang så er det litt interessant.. fordi det er noe han bryr seg om.. (andre: mm..)*

I disse arbeidsformene kan man se at følelsesaspektet kommer frem i det studentene omtaler interesse. Interesse kan tolkes som at arbeidsformene tar utgangspunkt i elementer fra elevens livsverden, og dermed kan skape en følelse av betydning for dem, noe som gjenspeiles i det student 4D sier *"noe han bryr seg om"*. I dette eksempelet kan vi også se at de ulike erfaringsformene symbolsk, enaktiv og ikonisk bygger på hverandre og henger sammen. Ved at elevene skal male mindcraft kan tolkes som noe enaktivt da det er en handlende og aktiv aktivitet. Samtidig er bilder og tegning noe ikonisk som kan skape forestillinger hos elevene. Det symbolske vil også komme til uttrykk ved det begrepsmessige for eksempel ved at elevene skal relatere fotballbanen til geometriske figurer.

Når følelse av mening, interesse og betydning løftes frem som sentralt tilknyttet estetiske arbeidsformer blir tanken om danning og utvikling sentral. Studentene trekker ofte frem at de estetiske arbeidsformene, nettopp basert på det følelsesmessige, kan skape gode forutsetninger for danning av elevene:

Student B5) *Vi skal jo faktisk danne og forme elevene... Vi skal jo faktisk utvikle dem som et helt menneske. Vi skal ikke bare presse grammatikk og matte ned i munnen deres og si lykke til i livet... Og da vil jeg si at en kreativ eller estetisk undervisningsmetode er på veldig mange måter noe som kan bidra til danning da...*

Her skiller studenten mellom forskjellen på å *"presse grammatikk og matte ned i munnen"* til elevene og det å danne dem. Her kan det tenkes at følelsesmessige kommer til uttrykk ved at danning innebærer å skape mening og betydning. Dette er noe som jeg også finner igjen i lærerutdannerenes forståelser:

Lærerutdanner B) *Men kreativitet handler jo litt om det å utvikle hele mennesket... og som du var inne på i sted, at det blir fort veldig fokus på det kognitive... Alle fag har jo et danningspotensiale, som går utover det å kunne kunnskapene, men som handler om det å utvikles som mennesket... og da er det noen grunnleggende verdier som menneskeverd, respekt for medmennesket, demokrati. Det handler om noen grunnleggende verdier som vi*

har, og ikke minst de estetiske fagene har... også skal du uttrykke deg som menneske, ikke sant... og da kommer det estetiske inn.

Med dette knyttes kreativitet og estetikk sammen med dannelsingsaspektet, det å utvikle mennesket, samtidig det å gi mennesket muligheten til å uttrykke seg. Her nevnes blant annet estetiske fag som et sentralt element, og gjennom dette kan det også ses sammenheng til de estetiske arbeidsformene. Det nevnes også som noe som handler om andre aspekter enn det kognitive, og gjennom dette kan relateres blant annet til det følelsesmessige.

Det er nå redegjort for de ulike kategoriene som også ble presentert i teorikapittelet som sammenhengen mellom kreativitet og estetikk. Som nevnt tidligere oppsto det også nye kategorier ut av koding og kategoriseringsarbeidet. I det følgende presenteres de to resterende kategoriene; universitetsjanger/miljø og frykt.

4.2.5 Universitetsjangeren / Miljø

Denne kategorien ble utformet særlig inspirert av fokusintervjuet med lærerutdannerne, men etter analyse og kodingsarbeidet ble det tydelig at miljø og sjanger også ble tematisert i lærerstudentenes beskrivelser. Under kategorien tolkning og frihet ble det nevnt at lærerutdannerne trekker frem tematikk tilknyttet måloppnåelse og pensum. Dette kan gjenspeiles i følgende utsagn hos en av lærerutdannerne:

Lærerutdanner B) men det er liksom litt problematisk det her med at vi skal være eksemplariske... altså vi er på et universitet, og det er liksom en annen sjanger ikke sant... enn du har i barneskolen for eksempel... vi har dårlig tid, vi har bestemte kompetansemål som vi skal nå og så videre... så hvis vi holder på med veldig mye sånne ting som vi egentlig synes er både utbytterikt og læringskvalifiserende og så videre.. så kan det komme på bekostning av at de tilegner seg de nødvendige begrepene som de skal stå til rette for på eksamen... og det er jo en sånn greie som vi sliter med... ikke sant, alle disse kompetansemålene som er så detaljert beskrevet som vi skal forsøke å tilfredsstille... så det er veldig vanskelig å være eksemplariske fullt ut, men at man kan ha et og annet prosjekt innimellom som blir litt lukt, farge og smak... det er litt viktig... (min uthevning)

Her kan vi se hvordan lærerutdanneren opplever at forelesningene på universitetet må bygge på og ta hensyn til alle kompetansemålene som står skrevet i rammeplanen, og at dette kan gå på bekostning av undervisningsmetodene som betegnes som eksemplariske. Undervisningsformene som knyttes til det sansemessige gjennom ”lukt, farge og smak” beskrives som utbytterik og læringskvalifiserende, men som noe som kan skje ”innimellom” og dermed ved siden av den tradisjonelle undervisningen. Lignende uttalelser finner jeg igjen når en av

lærerutdannerne beskriver hvordan studentene reagerer på de kreative og estetiske undervisningsmetodene:

Lærerutdanner E) *men jeg opplever at studentene synes det er veldig rart å skulle... når de for eksempel skal jobbe med språk å lære spansk... så tenker de at de må pugge grammatikk og liksom sånne ting... men når de har en obligatorisk oppgave som går ut på å lage et rollespill, så gjør de jo et kjempebra rollespill og er så kreative som bare det... men når du spør de etterpå "har dere lært noe av dette her?" så sier de liksom "nei... jeg har jo ikke det..." det virker som de tror at læring det må være at de pugger ett eller annet... men jeg tenker det at bare det å kunne spille en rolle på et annet språk, fremfor hele klassen. Det er jo masse læring i det... bare at det blir læring på en annen måte... så de synes det er veldig rart og gjøre det... og skjønner egentlig ikke helt poenget med det... **det er vanskelig å liksom tenke seg at dette er normalt på universitetet...** (min utheving)*

Gjennom dette kan det virke som at det finnes visse antagelser og forestillinger om hva som er den normale måten å undervise på innenfor universitetsmiljøet. Dette kan støttes av Lærerutdanner C sine uttalelser i det hun forklarer at hun ofte bruker rekvisitter i sin forelesninger på universitetet:

Lærerutdanner C) *også bruker jeg veldig mye... (tar opp et horn og en gummislange fra veska) (latter) jeg bruker veldig mye gjenstander og rekvisitter... jeg drar rundt på det her veldig ofte... (latter) fordi det er noe... jeg tenker at når jeg underviser studenter så skal det være litt sånn eksemplarisk da... sånn jeg synes de bør arbeide barn... og jeg synes man bør bruke rekvisitter i alle aldre... så da bør jeg også bruke det inn i min undervisning med studentene... det er jeg veldig opptatt av... så jeg drasser jo rundt med mye rart her da... og **det er sikkert mange som synes at det bryter helt med universitets...** men jeg synes det er veldig viktig... det er noe med sanser... (min utheving)*

Lærerutdanneren ønsker å opptre eksemplarisk for studentene og bruker rekvisitter i sin undervisning, noe som kan inspirere studenter til å gjøre det samme. Hun tar frem en gummislange og et horn, som hun også viser for de andre fokusdeltagerne og meg, mens hun sier: "så jeg drasser jo rundt med mye rart her da... og det er sikkert mange som synes at det bryter helt med universitets...". Hun sier at det sikkert er mange som synes det bryter helt med universitets... uten at hun fullfører setningen. Jeg tolker dette som at hun opplever at det bryter med forestillingene og forventningene om hvordan det er vanlig å undervise på.

Tidligere i analysen kunne vi se hvordan forelesningene på universitetet ofte preges av symbolske og ikoniske erfaringsformer, med for eksempel bruk av powerpointpresentasjoner og eksempler eller diskusjonsoppgaver blant studentene. Lærerutdanner E uttrykker at undervisningsmetoder som bryter med det studentene vanligvis er vant med oppleves som

rart og noe studentene nødvendigvis ikke klarer å se nytten av. Her kan det virke som at både studentene og lærerutdannerne har en forståelse av hva som er ”vanlig” og ser utfordringer med å gå utenfor dette. Lærerutdannerne kan oppleve det som utfordrende ved at de ikke får formidlet alt i tråd med pensum og kompetansemål, mens lærerstudentene kan oppleve at de ikke lærer det de skal eller blir usikre av å gjøre noe uten om det ”vanlige”.

I utdraget fra lærerutdanner E kommer også klassemiljø frem som et sentralt tema i forbindelse med estetiske arbeidsformer. Hun beskriver blant annet at studentene synes det kan være rart å spille en rolle fremfor hele klassen. Det virker avgjørende med et trygt klassemiljø for å praktisere estetiske og kreative undervisningsmetoder. I spørsmål om hvordan lærerutdannerne ser for seg at studenter kan utvikle kreativitet, beskriver de følgende:

Lærerutdanner B) *det å prøve å skape en kultur for at det er lov til å stille spørsmål og synliggjøre at man ikke må kunne alt...*

Lærerutdanner D) *det er også utrolig viktig...*

Lærerutdanner B) *og at vi kan gå foran og... hvis det er noe studentene spør om, og si at ”dette vet jeg ikke, men det må vi undersøke”*

Lærerutdanner C) *det er jo litt sånn... apropos eksemplarisk så vil jeg jo si at det er viktig å formidle videre til studentene som skal ut i klasserommet... fordi det er jo helt helt avgjørende der... at man lager et sånn type miljø hvor det er trygt og at det er lov til å si alt mulig rart...*

Her uttrykkes det enighet blant lærerutdannerne at kulturen og miljøet i klassen er sentralt.

Lærerutdanner C argumenterer her for det eksemplariske, at lærerstudentene bør skape det samme i klasseromsituasjonene med deres elever. Dette er et element som også er særlig fremtredende i lærerstudentenes beskrivelser av hvordan de ser for seg at kreativitet kan utvikles hos elever. De trekker frem at miljøet må legge til rette for å møte de enkelte elevenes ulikheter, og oppmuntre de til at det er lov å gjøre ting forskjellig for at kreativitet skal kunne vokse:

Student D5) *at klassemiljøet er såpass godt at det alltid er rom for forskjellighet. Fordi... jeg tror egentlig alle mennesker er ganske kreative, men mange har blitt blokkert for å gi utløp for det og da blir det at, det kreative blir mer inneslutta...*

Det er et kjent element i forskningslitteraturen tilknyttet kreativitet at miljømessige faktorer er av betydning for å utvikle kreativitet (Lucas et al., 2013). Her oppleves det også samsvar mellom lærerutdannerens og lærerstudentenes forståelser av at et trygt miljø er viktig for å stimulere skapende evner og kreativitet. Samtidig kan det virke som at fokuset på å skape et

godt klassemiljø prioriteres noe ulikt på universitetet og i grunnskolen. Denne tolkningen baserer seg blant annet på at det kan virke som lærerutdannerne ser på seg selv mer som en formidler av faginnholdet og som mindre ansvarlige for å skape et godt miljø i klassen:

Lærerutdanner B) altså... av og til kan man føle på det kravet om at det skal være så variert og vi skal være så eksemplariske og alt mulig... altså, jeg er på et universitet, jeg skal peke på de viktigste tingene i mitt fag, de begrepene og strukturene som er viktig og det skal jeg formidle til studentene. Også har studentene også et eget ansvar for å forholde seg til det, og være kreative... på egenhånd, diskutere og finne ut av ting...

Her argumenterer lærerutdanner B for at studentene selv har et ansvar for å utvikle kreativitet. Det ligger også implisitt at studentene til en viss grad selv er ansvarlige for det å skape et godt miljø i klassen, da lærerutdannerne er mest ansvarlige for å formidle faginnholdet. Andre studier finner at lærerutdannere kan oppleve å leve i en spenning mellom ulike rolleforståelser, noe som kan bidra til å skape ulike forventinger til deres undervisningspraksis (Ulvik & Smith, 2016). Ved at lærerutdannere og lærerstudenter har ulik forståelse av ”lærerutdanner rollen” vil kunne gjenspeiles i hvilken grad man ser seg ansvarlig for å skape et godt og trygt klassemiljø. Med dette ønsker jeg å inn i neste kategori som blant annet omhandler hvordan miljøet i lærerutdanningen oppfattes fra lærerutdannerne og lærerstudentenes perspektiv, men også et element som kan hindre den kreative og skapende aktiviteten.

4.2.6 Frykt

I de fem intervjuene med lærerstudentene, tross ulik intervjuguide, kom det frem at det studentene opplever at det krever mye fra lærerens side å praktisere kreative eller estetiske undervisningsmetoder.

Moderator: Hva legger dere i kreative undervisningsmetoder da?

Student B4) og at du prøver.. prøver deg frem..

Student C4) tørre å dumme deg ut.. og det å ufarliggjøre det også.. Jeg tenker at hvis en lærer eksponerer seg veldig.. så ser jo elevene.. ja vi er jo et forbilde.. og da ser jo de at.. oi.. kanskje jeg tørr å rekke opp hånda neste time da.. i og med at ho står å danser.

Student D4) gjerne by på seg selv..

Student C4) ja det er kanskje en kreativ undervisningsmetode.. det å by på seg selv..

Dette utdraget gjenspeiler mye av det studentene forbinder med kreative undervisningsmetoder. Det oppleves en grunnleggende enighet om at man som lærere må tørre å by på seg selv og ikke være redd for å prøve nye ting. Disse ”nye tingene” blir ofte

assosiert med noe litt uvanlig og rart, da det brukes begreper som "teite ting" eller "dumme seg ut". Eksempelvis vil det kunne innebære å kle seg ut og spille en rolle, eller stå foran klassen å synge eller danse. Gjennom dette kan man se sammenhengen til at man er avhengig å skape et trygt miljø hvor man tør å slippe seg løs og gjøre nye ting. Her kan det være interessant å se på hvordan lærerutdannerne opplever klassemiljøet på universitetet. Dette var ikke et direkte spørsmål i intervjuguiden, men noe som ble et fremtredende tema i analysearbeidet. Lærerutdannerne trekker stadig frem at de opplever studentene som noe redde og usikre når de blir utsatt for øvelser og oppgaver som er utenfor det de er vant med.

Lærerutdanner C) *men jeg merker jo at det blir veldig mye latter... det blir veldig mye hemninger. Fordi de er så opphengt i at de skal være flinke til å tegne, noe det ikke handler om i det heletatt...*

Lærerutdanner B) *og de er ofte redde for å si ting... for å dumme seg ut... Og da må vi ofte gå litt langsomt til verks for at de skal tørre å slippe seg løs...*

Lærerutdanner C) *noen av studentene er altså så redde, livredde og de nekter... setter seg langt bak og tør ikke komme fram*

I disse utdragene kan det virke som at lærerutdannerne opplever at studentene ofte er redde og har hemninger, noe som kan påvirke undervisningssituasjonen. Dette kan også si noe om klassemiljø, da det å slippe seg løs eller eksponere seg overfor andre muligens ikke oppleves som trygt nok og kan bidra til at studentene holder tilbake eller ikke tør. Flere av lærerutdannerne bruker komfortsonebegrepet i den sammenhengen hvor de hevder at studentene ofte forholder seg til det vante og ikke tør å gå utenfor dette. I spørsmålet om hvordan de ser for seg at de kan utvikle kreativitet hos studentene kommer det å utfordre dem til å gå utenfor komfortsonen frem som betydningsfullt.

Lærerutdanner C) *det å tørre, utfordre... lære studenter til å komme ut av komfortsonen. Det er man nødt til...*

Med dette kan det virke som at lærerutdannerne opplever at de selv har et ansvar for å utfordre studentene på dette området. Dette kan også gjenspeile at det finnes ulike rolleforståelser hos lærerutdannerne som påvirker hvordan de opptrer i møte med studentene. Det kommenteres også at dette vil kreve at de selv tør å slippe seg løs og gi studentene ansvar og mulighet til å gjøre det samme:

Lærerutdanner E) *det stiller jo litt ansvar hos oss også... at vi tør å gjøre det samme... at vi tør å gå utenfor komfortsona og tør å gjøre ting som vi ikke har kontroll på for eksempel*

Her kan man se at det uttrykkes et avhengighetsmoment. Lærerutdannerne opplever at de må, på lik linje som studentene i sin praksis, tørre å by på seg selv eller gå utenfor komfortsonen i undervisningssammenheng for at kreativitet skal utvikles hos elever eller studenter. Dette er noe som kan støtte opp under sammenhengen mellom lærerutdannere, lærerstudenter og elever i ”kreativitetens næringskjede”. En av lærerutdannerne beskriver nettopp estetiske arbeidsformer som noe som utfordrer det vanlige og er grenseoverskridende.

Lærerutdanner D) *vi kan ikke kreve at studentene våre skal lage noe som er kunst, og noe som er estetikk... men det jeg tenker er at de setter noe på spill da.. i seg selv, eller i stoffet. Som gjør at det produktet og resultatet... skaper en slags dynamikk. at du setter noe på spill i seg selv... at de skal tørre det...* (min utheving)

Med dette beskriver lærerutdanner D sin forståelse av hva en estetisk arbeidsform innebærer, og hvordan den kan utfordre studenter til å tørre, gå inn i seg selv og arbeide med innholdet på en skapende og deltagende måte. Med dette ønsker jeg å avrunde analysekapittelet, for å gå inn i diskusjonen som bygger på samme tematikk som dette avsluttende sitatet; hvordan kan lærerstudenter utvikle kreativitet gjennom estetiske arbeidsmåter? Jeg vil med bakgrunn i analysen av datamaterialet knytte fokusdeltagernes forståelse, erfaringer og holdninger og se det i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2. Jeg vil først gi oppsummering av analysens hovedelementer, blant annet for å skape en bedre oversikt for leseren.

4.3 Oppsummerende betraktninger av analysearbeidet

Gjennom koding, kategorisering og analyse av datamaterialet ble modellen kreativitetens næringskjede utformet. Inspirert av Klafkis forståelse av symbolske, ikoniske og enaktive erfaringsformer viste datamaterialet tre måter å oppleve undervisningen på som lærerstudentene møter i forelesninger, seminarer og praksis på lærerutdanningen, men også selv praktiserer i grunnskolen. De symbolske og ikoniske erfaringsformene virker å være mest fremtredende i forelesningene på universitetet, noe som også kom til uttrykk under kategorien universitetssjanger/miljø og frykt av hva som assosieres med ”det vanlige” på universitetet. Dette kan også støttes av Klafkis (2014) antagelser om at enaktive erfaringsformer forekommer oftere på lavere trinn i skolesystemet og desto lengre ut i utdanningsløpet man befinner seg, dreier erfaringsformene mer i en symbolsk retning:

”Imidlertid har også første og andet trin den største betydning for produktive, forståelsesfremmende og opdagende læreprocesser langt ind i voksenalderen. En af de graverende mangler ved den gængse skoleundervisning inden for alle skoleformer og på alle skoletrin ligger formentlig i, at man lader denne kendsgjerning ude af betragtning, og at forståelsesfremmende/opdagende læring næsten lige frem forhindres på det abstrakt-symboliske trind. Fordi man fokuserer for tidlig og en ensidig på dette tredje trin (Klafki, 2014, s. 193)

I forbindelse med estetiske arbeidsformer, som vi har sett kan utfoldes innenfor alle erfaringsformene, men har hovedvekt på det enaktive, handlende og erfarende aspektet, kan det tenkes at disse er mindre til stede i lærerutdanningen. Analysen viste likevel eksempler på hvordan lærerstudenter og lærerutdanneres erfaringer med estetiske arbeidsformer kommer til uttrykk i lærerutdanningen. Her ble kategoriene fantasi/innbilningskraft, tolkning/frihet, kunnskap/erfaring, følelser, universitetssjanger og frykt fremtredende kategorier. Det er med dette jeg ønsker å gå inn neste kapittel, som videre vil diskutere analysens oppdagelser i lys av teori, samt besvare problemstillingen;

Hvordan kan lærerutdanningen utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor kreative undervisningsmetoder hos kommende lærere gjennom estetiske arbeidsmåter?

5.0 Diskusjon av analysens oppdagelser

I dette kapittelet vil jeg belyse studiens problemstilling gjennom diskusjon hvor det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2 vil knyttes sammen med oppdagelsene gjort i analysen. Hensikten med dette vil være å danne et bilde av hvordan *disse* lærerstudentenes og lærerutdanneres erfaringer kan ses i en større sammenheng og også være av betydning for andre. Med dette menes det ikke at målet er å generalisere studiens oppdagelser i den grad at det kan direkte overføres til andre kontekster og dermed være representative på et populasjonsnivå. Hensikten vil snarere være å skape mening og bevissthet hos andre lærerutdannere og lærerstudenter om hvordan estetiske arbeidsformer kan praktiseres i lærerutdanningen, og hvordan dette kan være et bidrag til å utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor kreative arbeidsformer hos kommende lærere. Dette kapittelet deles hovedsakelig inn i fire delkapittel og struktureres basert på studiens forskerspørsmål.

5.1 Estetiske arbeidsformer i kreativitetens næringskjede

Dette delkapittelet vil tilnærme seg de to første forskerspørsmålene og besvare hvilken forståelse lærerutdannere og lærerstudenter har av estetiske arbeidsformer, og hvordan disse fungerer i kreativitetens næringskjede. I analysekapittelet kunne vi se at lærerutdannerne og lærerstudentene har en forståelse av estetiske arbeidsformer som involverer sanser, følelser, frihet, tolkning og at dette ofte innebærer at studenter eller elever skaper, utvikler og uttrykker noe. Disse tolkningene gjøres basert på en grundig analyse av lærerstudenter og lærerutdanneres forståelse av estetiske arbeidsformer i det foregående kapittelet. Estetiske arbeidsformer kan utfoldes på ulike nivåer eller gjennom ulike erfaringsformer, hvor alle kan skape forutsetninger for betydning og meningsdannelse i undervisningssammenheng (Klafki, 2014). I det følgende vil lærerstudentene og lærerutdannerenes forståelse av estetiske arbeidsformer belyses gjennom estetisk teori hvor det videre vil knyttes til Vygotskys (1995) kreativitetsbegrep. Dette vil gjøres ved å se nærmere på kreativitetens næringskjede og hvordan de ulike erfaringsformene kan gi forutsetning for utvikling av kreativitet i undervisningssammenheng.

Det første leddet i næringskjeden berører forholdet mellom lærerutdannere og lærerstudenter. I lærerutdannerenes forståelse av estetiske arbeidsformer finner jeg stadig igjen at symbolske og ikoniske erfaringsformer er fremtredende. Et eksempel som kan illustrere dette er følgende:

Lærerutdanner D) *Veldig ofte starter jeg timen med en sånn morning exercise, at de skal velge seg et bilde også skal de beskrive det... bare for å få hjernen i gang. Så går vi inn og diskuterer begrepene, så har de litt mer å komme med... for da har jeg liksom satt de i gang...*

Denne øvelsen vil kunne inneha flere av erfaringsformene Klafki (2014) refererer til. På det ikoniske nivå vil det visuelle bildet kunne skape forestillinger hos studentene som gjør at de uttrykker seg ord og begreper, noe som også kan forstås som en symbolsk og abstrakt form. Det enaktive nivået hvor man er fysisk og handlende, er mindre fremtredende i dette eksempelet selv om det å uttrykke seg med skrift og begreper vil kunne sies å være en kommunikasjonsform, men dog på et mer abstrakt nivå.

Vi kan se til Kant for å belyse de estetiske elementene i denne øvelsen. Når studentene skal beskrive et bilde, vil det visuelle uttrykket som studentene ser aktivere sansene og danne grunnlaget for hvordan studentene velger å beskrive det. Sansene våre kan knyttes sammen med det Kant (1995) betegner som fornemmelse. Han skiller mellom to former for fornemmelse; den objektive fornemmelsen relateres til det allmenne ved gjenstanden som alle vil kunne se, som for eksempel at havet er blått. Den subjektive fornemmelsen knyttes til behaget eller ubehaget som opptrer i oss når vi iakttar gjenstanden, og dermed følelsene våre relatert til bilde. Dette blir avgjørende i det studentene skal beskrive bildet de ser med sine egne ord. De vil kunne beskrive den objektive fornemmelsen av bildets egenskaper og samtidig ha mulighet til å sette ord på den subjektive fornemmelsen av hvilke følelser bildet frembringer i dem. Dette kan minne om det Dale (1994) betegner som estetisk refleksjon; ”Denne estetiske sinnstilstanden gir anledning til refleksjon, til en uendelig utfoldelse av alltid våknende muligheter. I den estetiske tilstanden har en ikke allerede bestemt utfoldelsen, men bærer muligheten for den i seg” (Dale, 1991, s. 184). Med dette fremheves noen elementer ved estetikken som vi kan finne igjen i øvelsen som lærerutdanneren beskriver. Når studentene skal beskrive og dermed sette ord på hva de ser i bildet gis de muligheter og frihet for utfoldelse. Det de skal beskrive er ikke definert på forhånd, men oppstår i øyeblikket hvor studentene ser bildet og videre skal uttrykke hva de ser. Dette kan man finne igjen i Schillers (1991) beskrivelse av lekdriften hvor frihet og muligheter for tolkning er grunnleggende prinsipper.

Som nevnt tidligere skiller Schiller mellom formdrift og stoffdrift som på ulike måter handler om vilje, fornuft og tanke, mens lekdriften forener de to og bygger på fornemmelse og tanke samtidig. I forbindelse med estetisk aktivitet hevder Schiller at formdriften og stoffdriften hver for seg vil virke ødeleggende for den frie måten vi kan betrakte omverden på. Eksempelvis begrunner han hvorfor man i naturvitenskapen kan gjøre så små fremskritt ved at man er på jakt etter noe man allerede har en formening om. Dette hindrer oss i å oppdage nye forståelser og åpenbaringer. Han er tydelig når han trekker frem sansing, frihet og åpenhet som løsningen på en tilnæringsmåte som fører til innsikt:

”kommer så etter århundreder et menneske som nærmer seg naturen med rolige, kuske og åpne sanser og nettopp derfor støter på en mengde fenomener som vi i vår forutinntatthet har oversett, undres vi storligen over at så mange åpne øyne midt på dagen ikke har sett noen ting” (Schiller, 1991, s. 66).

Det er med dette han trekker frem betydningen av lekdriften hos mennesket. Når stoffdriften og formdriften forenes på en måte som gir muligheter for sansenes fornemmelse og tankene, forener lekdriften de andre driftene som alene vil kunne begrense menneskets utfoldelse.

Ser man dette i sammenheng med øvelsen som lærerutdanneren gir eksempel på, vil det være avgjørende at studentene kan se etter nye ting som sansene vekker hos dem i det bildet de velger å beskrive. Det kan dermed tenkes at det vil være ønskelig om de tar i bruk den subjektive fornemmelsen som Kant (1995) refererer til, og dermed våge å sette ord på de følelsene de får når de ser bildet. Bruker de bare den objektive fornemmelsen og beskriver de allmenne egenskapene bildet innehar, kan det i følge Schiller, hindre utviklingen av noen videre og dypere forståelse, da det kun blir en beskrivelse av det som allerede *er*. I forbindelse med Vygotskys (1995) kreativitetsbegrep vil rutinetenkning og forutinntatte antagelser være det motsatte av kreativitet. Ved at studentene får i oppgave å se etter nye ting med åpne sanser, kan gi forutsetninger for at de ser noe i et nytt lys, at de skaper en ny forståelse og gjennom dette kan utvikle en kreativ evne.

Vi har nå sett et eksempel på en estetisk arbeidsform i lærerutdanningen (første leddet i næringskjeden) som bærer preg av en symbolsk og ikonisk erfaringsform. Jeg vil i det følgende vise til et eksempel fra lærerutdanningen som også berører den enaktive erfaringsformen mer tydelig. En av lærerutdannerne som underviser lærerstudenter i naturfag beskrev følgende:

Lærerutdanner A) jeg gav studentene en oppgave om å være en istapp som smeltet... de tok jo helt av, også tenkte jeg at "det her var veldig kreativt" og jeg tenker det handler om drama. De var helt sånn... de var sammen og... det å få noen sånne stikkord eller fagbegreper som "magnet" og... det å bruke kroppen sin sammen da... og speilbilder... det var gøy å se hvordan noen tok oppgavene...

I dette utdraget beskriver lærerutdanneren en øvelse som hun selv mener innebærer elementer av drama hvor hun gav studentene begreper eller ord som de skulle illustrere med kroppen sin. Dette er noe som vil kjennetegne en enaktiv erfaringsform. I likhet med øvelsen hvor studentene skulle beskrive et bilde vil også denne øvelsen innebære muligheter for frihet og utfoldelse. Hvordan studentene velger å "være en istapp" avhenger av deres egen tolkning, erfaring og forståelse av hvordan en istapp ser ut. For å belyse de estetiske elementene i denne øvelsen vil jeg støtte meg til Schiller (1991) i det han beskriver menneskets frie bevegelse

gjennom lek. Menneskets fysiske kropp kan begrenses gjennom stoffdriftens sansemessige tvang eller formdriftens begrepsmessige tvang (Hohr, 2004), mens man i estetisk lek vil oppleve en fri bevegelse som frigjør den fysiske kroppen. Dette vil i følge Schiller gi en annen innsikt hos mennesket da bevegelse kan uttrykke det man ikke klarer å begrepliggjøre. I leken befinner vi oss nemlig i ”en tilstand av den høyeste ro og den mest levende bevegelse, og der oppstår den underbare bevegethet som forstanden ikke har begrep for, sproget ikke ord for” (Schiller, 1991, s. 76).

Med dette tillegger Schiller den frie, kroppslige bevegelsen en sentral betydning i estetisk aktivitet, som kan relateres lærerutdanneren sitt eksempel. Når studentene får i oppgave å spille de gitte begrepene, blir kroppen et redskap for å uttrykke og kommunisere. Det kan tenkes at en kroppslig og fysisk tilnærming til faginnholdet vil gi muligheter for gjøre nye oppdagelser, på en annen måte enn det vil være å uttrykke det med ord. Med dette kan vi finne likheter til Vygotskys (1995) kreativitetsbegrep i det han snakker om betydningen av å delta i dramaøvelser. Når mennesket får bruke seg selv til å uttrykke sine egne tanker og forståelser fysisk, gjør at man ”tvinges” til å bruke fantasien. I øvelsen må studentene tenke hvordan de kan uttrykke sin forståelse av hvordan en istapp ser ut. Gjennom dette kombinerer de sine tidligere erfaringer til noe *nytt*.

Vi har nå sett to eksempler fra det første leddet i næringskjeden og hvordan de estetiske arbeidsformene kan fungere i den sammenhengen. Det neste leddet i næringskjeden berører forholdet mellom lærerstudentene og elevene. I analysen kunne vi se at studentene gav eksempler estetiske arbeidsformer som også berører symbolske og ikoniske erfaringsformer. De opplever eksempelvis at visuelle uttrykk i undervisningen som bilder, lyd og fysiske gjenstander kan skape idéer og indre bilder hos elevene. Det gis også eksempler på enaktive former hvor elevene er fysiske og handlende som for eksempel i dramaøvelsen hvor de skulle spille Leif Erikssons ferd til Amerika. De enaktive erfaringsformene hvor elevene er handlende, utforskende og utprøvende med seg selv og egen kropp, vil som nevnt ha kunne ha likheter til den estetiske aktiviteten lek.

I følge Schiller (1991) er mennesket når det leker fullkommet fritt hvor man i en vekselvirkning mellom fantasi og virkelighet skaper sin egen forståelse og uttrykker denne. Leken er dermed ikke avgrenset fra stoffdrift eller formdrift, men bygger på deres elementære elementer. Dette innebærer at man i leken kombinerer og eksperimenterer med tanker,

erfaringer og sanser som vil medføre en fornyet erkjennelse. Når elevene skal spille ulike karakterer gis de rom for å bruke seg selv inn i arbeidet hvor de kan etterligne eller fremstille sine opplevelser og erfaringer.

Med bakgrunn i dette kan vi se at lærerutdannerne og lærerstudentene har en forståelse av estetiske arbeidsformer som kan fungere gjennom ulike erfaringsformer. Sanser, følelser og lek var gjennomgående i eksemplene, noe som ble belyst av estetisk teori. I forbindelse med kreativitetens næringskjede og de ulike leddene, kan man argumentere for at dersom lærerstudenter møter flere av erfaringsformene på universitetet, kan gi gode forutsetninger for at de tar med seg disse inn i grunnskolen og videre til sine elever (Lunenberg et al., 2007; Bamford, 2012). Dette kan blant annet gjenspeiles i eksempelet i analysen hvor lærerstudent A5 brukte sine tidligere erfaringer med "verdenscafé" på universitetet og kombinerte dette til noe nytt, "sjangercafé", i sin praksis. Klafki (2014) argumenterer også for at enaktive former vil være viktig for forståelses- og dannelsesfremmende læring langt inn i voksenalderen, noe som gjør at lærerutdanningen også bør vektlegge disse erfaringsformene.

Det kan synes å oppstå en utfordring når det kommer til forventninger og krav i miljøet, og hva som oppfattes og antas som vanlig. I analysen kunne vi se at en av lærerutdannerne opplevde at studentene synes det er rart å gjøre ting de ikke er vant til. Det kan tenkes at fysiske øvelser med kroppen hvor studentene får i oppgave "å være en istapp som smelter" regnes som rart og annerledes. Dette vil jeg vil komme nærmere tilbake til når det diskuteres "universitetssjanger og frykt" senere i kapittelet. For at kreativitet skal utvikles kan det tenkes at dersom enaktive erfaringsformer blir mer integrert og vanlig i lærerutdanningen, kan det gi forutsetninger for at lærerstudentene tar dette med seg videre i sin praksis. Dette kan også støttes av Vygotsky (1995) som hevder at man må utenfor de vante strukturene og rutinene for å kunne utvikle kreativitet, samtidig som kunnskaper og erfaringer vil være grunnlaget for en kreativ evne. Jo mer man opplever og møter, desto større sjanse har man for å være kreativ og utprøvende i andre sammenhenger basert på dette. Samtidig viste analysen utfordringer med denne type arbeidsformer på universitetet da man blant annet har mange kompetansemål man skal svare til og pensum og begreper studentene skal tilegne seg. I analysen argumenterte lærerutdanner B for viktigheten av "å linke dette sammen", noe som innebærer at de estetiske arbeidsformene ikke kan avgrenses innholdet, men må fungere som en arbeidsform, en måte å møte innholdet på som kan bidra til meningsdannelse og kreativitet. Med dette ønsker jeg å gå

inn i neste delkapittel hvor det nærmere diskuteres sammenhengen mellom disse estetiske arbeidsformene og utviklingen av kreativitet

5.2 Estetiske arbeidsformer som en kreativitetskilde

Dette delkapittelet tilnærmer seg forskerspørsmålet: hvilken sammenheng finnes mellom estetiske arbeidsformer og utvikling av kreativitet? Fire av de overordnede kategoriene fra analysen: fantasi/innbilningskraft, tolkning/frihet, kunnskap/erfaring og følelser vil danne utgangspunktet for den følgende diskusjonen.

5.2.1 Fantasi/ innbilningskraft

I presentasjonen av det teoretiske rammeverket i kapittel 2 kunne vi se at fantasi er et element som stadig trekkes frem i litteraturen tilknyttet kreativitet. Både i politiske tekster (Lucas et al., 2013; NOU 2015: 8, 2015), samt pedagogisk teori (Klafki, 2000b; Vygotsky, 1995) nevnes fantasi som en evne hos individet man er avhengig av for å utvikle eller skape noe nytt. Mer presist omhandler fantasien en kombinatorisk handling hvor man setter sammen ulike eksisterende elementer som vil resultere utviklingen av et nytt element, som i utgangspunktet ikke er eksisterende (Vygotsky, 1995). I analysekapittelet kunne vi se at lærerstudentene og lærerutdannerne gav ulike eksempler på hvordan den lærende sin fantasi kommer til uttrykk i undervisningssammenheng gjennom ulike erfaringsformer. I alle erfaringsformene vil fantasi innebære at man danner seg et indre bilde, ser for seg noe eller får idéer og assosiasjoner fra sansemessig stimuli. Her vil jeg vise til et eksempel som kan illustrere dette.

Lærerutdanner B) altså vi har gjort noe lignende... dette med kreativ skriving... bare i mitt fag da, pedagogikk. Så har vi hatt en undervisningsøkt hvor vi har gått igjennom noen begreper og litt sånn først. Også blir jo studentene veldig ofte bunnet av det de leser, ikke sant... så det blir et slags fengsel som de sitter inni. Så vi har forsøkt at de skal skrive noen refleksjonsnotat hvor de frigjør seg fra å skulle henvise på riktig måte og alt det der... men at de kan bruke de begrepene de har hørt om og så skrive det fra hjertet. Hva de har opplevd og sine egne erfaringer... for å få innforlivet på dette her på en måte, altså at det blir deres eget.

I dette eksempelet finner vi elementer av fantasi i det studentene skal ta utgangspunkt i et eksisterende begrep og videre forklare begrepet med egne ord basert på egne erfaringer og opplevelser. Dette vil gi studentene mulighet for en kombinatorisk handling hvor de kan utvikle noe nytt (Vygotsky, 1995). I estetisk teori kan begrepet om innbilningskraft bidra til

en forståelse av hvilke muligheter en slik kombinatorisk fantasifull opplevelse kan ha for studentene.

Kant (1995) omtaler innbilningskraften som en skapende evne, et fritt spill med muligheter som tar utgangspunkt i noe allerede eksisterende.

”hvis man til grunn for et begrep legger en av innbilningskraftens forestillinger – en forestilling som hører til begrepets fremstilling, men som likevel foranlediger mer tenkning enn det som noensinne kan sammenfattes i et bestemt begrep, og dermed estetisk utvider begrepet på en ubegrenset måte -, så er innbilningskraften skapende, og den tvinger evnen til intellektuelle ideer (fornuften) i bevegelse. Med andre ord foranlediger en forestilling mer tenkning (hvilket riktignok hører til begrepet om gjenstanden) enn det som kan oppfattes og tydeliggjøres i forestillingen selv” (Kant, 1995, s. 195).

Man kan tolke Kant dithen at man ved bruk av innbilningskraften i møte med et faginnhold, begrep eller objekt vil ha muligheten til å utvikle en større forståelse og betydning av begrepet enn man ellers ville gjort uten innbilningskraft. Hos Schiller (1991) vil dette kunne innebære en forening av stoffdriftens sansemessige abstraksjon og formdriftens søken etter begrepsmessig orden (Hohr, 2004). Det kan tenkes at innbilningskraften frigjør menneskets tanker, noe også lærerutdanneren opplever i det han bruker begreper som ”skrive fra hjertet” og ”innforlivet”.

Med bakgrunn i dette kan man se at øvelsen lærerutdanneren beskriver gir studentene muligheten til å skape og utvikle noe nytt. Kan så dette nye regnes som kreativt? Som vi har sett så finnes det ulike forståelser av kreativitetsbegrepet, og i det teoretiske rammeverket skiltes det mellom et systemfokus og et individfokus på kreativitet. Systemfokuset vil være relatert til kompetansebegrepet hvor det nye som skapes må kunne resultere i noe ytre som samtidig har en nytteverdi for andre (Kupferberg, 2004; Sternberg, 1999). Individfokuset vil ha andre krav til det nye som skapes for at det skal kunne regnes som kreativt. Her kan det nye innebære en ny forståelse og innsikt hos individet, alt som er utenfor det reproduserbare og tidligere eksisterende elementer (Vygotsky, 1995). Sett i sammenheng med øvelsen som lærerutdanneren beskriver vil refleksjonsnotatet som studentene produserer kunne regnes som kreativt ut fra et individfokus, da det nye kan være en opplevelse, forståelse eller følelse. Samtidig vil refleksjonsnotatet være noe ytre og observerbart, og gjennom dette ha visse likheter systemfokuset på kreativitet, men kravet om nytteverdi for andre vil kunne virke problematisk å finne igjen. Her kan det være interessant å se til Kupferbergs (2004)

inndelinger av kreativitetsregimer for å få en forståelse av hva som vil være en hensiktsmessig betraktning av kreativitet i en pedagogisk kontekst.

Kupferberg (2004) skiller som nevnt mellom fire regimer hvor kreativitet legitimeres på ulike måter. I det teoretiske rammeverket ble det nevnt hvordan det pedagogiske kreativitetsregimet ofte influeres av de andre regimenes kreativitetsnormer, noe som kan henge sammen med at skolen og pedagogikkens oppgave er å utdanne individer som kan fungere i ulike regimer. Det skal utdannes kunstnere så vel som entreprenører til å starte nye virksomheter. Det er her Kupferberg argumenterer for at læreren skal oppmuntre eller stimulere de ulike elevenes kreative evner enten det gjelder å tegne, reflektere eller lage forretningsidéer.

”Den særlige form for kreativ subjektivitet som det pædagogiske regime skal styrke, er simuleringens eller tankelegens ædle kunst. For at det ikke skal bli kedelig og for at alle skal kunne følge med, er det viktig hele tiden at skifte legens innhold, og her kommer videnskabens, kunstens og industriens særlige kreativitetsformer inn”
(Kupferberg, 2006, s. 56).

Med dette argumenterer Kupferberg for at det pedagogiske kreativitetsregimet bør inneha elementer fra ulike regimer. Dette vil påvirke hvordan man tenker at kreativitet skal utvikles i undervisningssammenheng. Eksempelvis har fenomenet som entreprenørskapsundervisning blitt et tema, som en elevaktiv og iverksettende undervisningsform, hvor elever får være skapende og innovative i form av utvikling av nye virksomheter og strategiplaner (Lund, 2011). En slik undervisningsform vil mulig kunne samsvare med et systemfokus på kreativitet, da det nye som frembringes, bør ha en relevans og nytteverdi eller som Kupferberg fremhever, er nytenkende og originalt.

Tilknyttet estetikken er dette noe man kan finne igjen hos Kant (1995) i det han snakker om genialitet. Han påberoper originalitet som geniets viktigste egenskap som forsterker tanken om at det som skapes skal være nytt og unikt. Samtidig trekker han frem at det nye må ha en viss verdi, at det må være eksemplarisk for ikke å være ”originalt nonsens” (Kant, 1995, s. 187). Dette innebærer at det som frembringes også bør skape forståelse og mening for andre. Man kan dermed se en annen forståelse av originalitet enn ved et systemfokus på kreativitet. Hos Kant vil originalitet innebære at det nye skal gi mening hos andre, mens med et systemfokus vil originalitet innebære at det nye skal være verdifullt og nyttig for andre. Men i og med at Kant omtaler innbilningskraften som geniets forutsetning for å skape det nye og originale, kan det tenkes at oppøvelse av innbilningskraft er sentralt for å utvikle genialitet og videre kreativitet.

For å støtte opp under dette kan Klafki (2010) og Vygotsky (1995) være hensiktsmessige bidrag. Når individet skal tilegne seg kunnskap eller ferdigheter vil Klafki kunne hevde at undervisningen må åpnes opp for elevens egen interesse og betydning. I den kategoriale danningen møtes subjektets evner og faginnholdet på en måte som former eleven. I øvelsen til lærerutdanneren vil dette kunne gjenspeiles i hvordan studentene gis muligheter for å bruke sine egne ord og erfaringer i møte med fagbegrepet. Fantasien eller innbilningskraften kan ses på som den indre prosessen i studentene i det de skal velge ordene de vil uttrykke seg med for å skape refleksjonsnotatet, og dermed hvordan de kan se for seg innholdets betydning for deres livsverden. For Vygotsky (1995) vil denne type øvelser danne et grunnlag for at studentene blir skapende og kan se nye muligheter. Dette kommer til uttrykk i det han argumenterer for viktigheten av å øve opp og trene den fantasifulle evnen, vil kunne utvikle kreativitet. Med bakgrunn i dette kan man argumentere for at de estetiske arbeidsformene kan gi muligheter for det Kupferberg (2006) omtaler som tankelekens edle kunst hvor man bruker sine egne interesser, erfaringer og tolkninger i møte med innholdet. Dette gir forutsetninger for å være skapende på en måte som kan integrere de ulike regimenes kreativitetsforståelse, snarere enn entreprenørskapsundervisning som virker å ensidig vektlegge et systemfokus og en industriell, økonomisk og nytterelatert forståelse av kreativitet.

Basert på denne diskusjonen vil jeg argumentere for at de estetiske arbeidsformenes tilretteleggelse for fantasi og innbilningskraft hvor studentene har muligheter for å være skapende ut fra egne erfaringer, vil kunne utvikle kreativitet og evnen til å utføre kombinatoriske handlinger som enten kommer til uttrykk i menneskets indre, eller er ytre og observerbart for andre. Hvordan stimuleres så denne fantasien og innbilningskraften hos studenter? Med dette ønsker jeg å belyse neste kategori som kom til uttrykk i fokusintervjuene som en egenskap ved estetiske arbeidsformer som kan utvikle kreativitet; frihet og tolkning.

5.2.2 Frihet og tolkning

Vi har tidligere sett at kreativitet innebærer å skape noe nytt, originalt og dermed noe som på forhånd er uvisst. Dette vil kunne samsvare med lærerutdannerne og lærerstudentenes forståelse av kreativitetsbegrepet, som kan illustreres i det lærerutdanner E beskriver hvordan hun opplever at kreativitet kan utvikles hos studenter:

Moderator: hvordan ser dere for dere at dere kan utvikle kreativitet hos deres studenter?

Lærerutdanner E) *det er jo å utfordre dem også... til at de ikke skal gjenta akkurat det du har sagt eller mene akkurat det samme som deg... men at de skal få en utfordring og prøve å gå litt utenfor sin egen komfortsone for eksempel*

Dette kan forklares ved hjelp av Vygotskys (1995) skille mellom reproduktive og kombinatoriske handlinger. Den reproduktive handlingen innebærer å gjenskape tidligere erfaringer og kunnskaper på en eksakt måte som det tidligere har fremstått, mens den kombinatoriske er skapende og grunnlaget for kreativitet. Når lærerutdanneren beskriver at hun bør utfordre studentene til å ikke gjenta det hun har sagt, vil dette kunne innebære å gå bort fra den reproduktive handlingen og åpne for den kreative.

Når studentene skal kunne gjøre noe nytt, en kombinatorisk handling, forutsetter at de tilbys muligheter for tolkning og frihet. Det finnes internasjonale og nasjonale studier som kan støtte opp under at kreativitet kan oppmuntres i undervisningssammenheng dersom studenter eller elever tillegges en viss frihet til å skape, utvikle og utfolde seg (Lund, 2011; McWilliam & Dawson, 2008). I didaktisk teori vil frihet henge sammen med elevens autonomi, deres mulighet for å tillegge faginnholdet betydning basert på deres tolkning (Hopmann, 2010). I analysekapittelet kunne vi se at dette er noe som gjenspeiles i lærerutdannerne og lærerstudentenes sine forståelser av estetiske arbeidsformer. De opplever at de estetiske arbeidsformene kan åpne opp for elever eller studenters frihet, følelser og subjektivitet, noe som også er grunnleggende prinsipper i estetisk teori.

For Schiller har mennesker iboende krefter og evner som kan utvikles gjennom frihet. I motsetning vil strenge rammer og regler kunne begrense denne utviklingen. "Bare gjennom begrensninger kommer vi altså til realitet, bare gjennom negasjon eller utelukkelse til posisjon eller til at noe virkelig blir "satt" bare gjennom opphevelse av vår frie bestemtbarhet kommer vi til bestemmelse" (Schiller, 1991, s. 81). Her poengterer Schiller at begrensninger og rammer bare gjenskaper og reproduserer virkeligheten. Ved at man etterstreber virkeligheten kommer man bare frem til en realitet, noe som allerede eksisterer. Dette vil samsvare med Vygotskys poeng om at kreativitet og skapende virksomhet utvikles utenfor de vante rammene og rutinene da "allt som ligger utanför rutinen och rymmer minsta uns av något nytt har människans kreativa process att tacka för sin tillkomst" (Vygotsky, 1995, s. 15). Det kan dermed tenkes at kreativitet kan oppmuntres når det legges til rette for at virkeligheten eller det allerede eksisterende ikke er fasiten og det man prøver å oppnå og etterligne.

I de estetiske arbeidsformene hvor studentene er aktive og skapende, enten i form av tegning og skrijving eller kroppslig gjennom for eksempel lek, gis de en mulighet for fri utfoldelse. Denne friheten kan virke fremmede for å frembringe noe nytt og dermed utvikle kreativitet. Samtidig vil man med Kupferbergs (2004) terminologi kunne hevde at det finnes sosiale betingelser i miljøet som er med på å bedømme om det skapte kan kvalifisere som kreativt. Dette er noe jeg vil komme tilbake til når det diskuteres ”universitetssjanger og frykt”. Analysearbeidet viste også at lærerstudentene og lærerutdannerne samtidig betrakter rammer som en viktig faktor for å utvikle kreativitet i undervisningssammenheng. Rammene ble ofte assosiert med redskaper og begreper som studentene kunne forholde seg til. En av lærerutdannerne opplevde at studentene ofte trenger noen verktøy for å komme i gang. Selv om frihet er et sentralt element i estetisk teori og virker som grunnlaget for utfoldelse, er likevel ikke estetisk aktivitet uavhengig av begreper, erfaringer og virkeligheten. For Kant (1995) er objekter og begreper det som kan frembringe innbilningskraften i oss. For Schiller (1991) er lekdriftens frie utfoldelse en forsoning mellom sanser og fornuft og bygger dermed på elementer fra virkeligheten. For Vygotsky (1995) er menneskets erfaringer og kunnskap grunnlaget for en kreativ handling. Dette er noe som kan støtte opp under at lærerutdanneren mener ”*de må få noen slags redskap*” (lærerutdanner E), for senere å kunne være skapende ut fra dette. I analysekapittelet kunne dette gjenspeiles i kategorien kunnskap/erfaring hvor studentene og lærerutdannerne opplever at elevene eller studentene gjerne trenger noe å ta utgangspunkt i da de skal være skapende og kreative. Videre fremhever lærerutdanneren at studentene ofte kan bli utrygge i slike sammenhenger dersom man ikke får redskaper eller får alt for stor frihet og utfoldingsmuligheter. Med dette ønsker jeg å løfte frem noen elementer som kom frem i analysearbeidet som hemmende for utvikling av kreativitet. Det neste delkapittelet vil derfor tilnærme seg forskerspørsmålet: Hvilke elementer i lærerutdanningen kan virke hemmende for utvikling av kreativitet og hvordan kan de estetiske arbeidsformene utfordre disse?

5.3 Hemmende elementer i lærerutdanningen

5.3.1 Universitetssjanger/miljø og frykt

Forelesninger på universitetet kan sies å ha en bestemt sjanger hvor det implisitt finnes forestillinger om hva som er vanlig og normalt innenfor miljøet. I fokusintervjuene ble ”det vanlige” assosiert med forelesninger og seminarer preget av en muntlig fremstilling av fagstoffet fra foreleser og refleksjonsoppgaver tilknyttet tema, noe som kan tolkes som symbolske og ikoniske erfaringsformer. Disse forestillingene om hva som er vanlig og

normalt synes å samsvare med andre undersøkelser som finner at ”lectures” med faste og strenge rammer er den dominerende undervisningsformen innenfor høyere utdanning, også i lærerutdanningen (McWilliam & Dawson, 2008). McWilliam og Dawson argumenterer videre for at disse forestillingene som tas for gitt av forelesere og studenter bør utfordres for at kreativitet skal kunne vokse. Dette er noe som kommer til uttrykk også i lærerutdannerne og lærerstudentenes oppfattelser. Studentene snakker om det å ”gå litt utenfor rammene”, mens lærerutdannerne trekker frem det å tørre å gå ut av ”komfortsona”. I den sammenhengen uttrykker en av studentene:

Student C5) jeg tenker også at det må være et miljø for at ting kan bli gjort forskjellig da... fordi at kreativitet handler jo ofte om... litt som vi har snakket om da, at noen kan gjøre det sånn og andre kan gjøre det sånn... så som lærer så må man også skape et miljø... hvis du gjør det sånn og du gjør det sånn så kan det være like bra, og det må på en måte oppmuntres da, til at du kan finne nye løsninger og...

Sett i sammenheng med kreativitetsbegrepet vil dette kunne støttes av Vygotsky (1995) forståelse av at kreativitet er det nye som kommer til uttrykk utenfor det vante og rutinemessige. Kupferberg (2004) vil kunne si at dette handler om å ”vove sig ind på et uudforsket område, hvor legitimeringen er sat under pres eller er tvivlsom”(Kupferberg, 2004, s. 45). Student C5 påpeker videre at miljøet er av sentral betydning for å utvikle kreativitet og at det bør oppmuntres til annerledeshet. Med andre ord kan dette innebære at miljøet er avgjørende for om man tør å bevege seg inn i et området hvor kravene for det som skapes blir satt under press. Det synes å være en bred enighet i forskningsfeltet om at miljømessige faktorer er avgjørende for å utvikle kreative evner (Lucas et al., 2013; Lund, 2011; Sternberg, 1999). Forholdet mellom lærerutdannere og studenter, men også studenter i mellom, hvordan de reagerer på hverandres innspill og eventuelt kan spille videre på disse er eksempel på faktorer som virker inn på utvikling av kreativitet i undervisningssammenheng. Dette kan gjenspeiles i følgende utsagn fra en av lærerutdannerne:

Lærerutdanner B) men sånn som i en klassesituasjon med studenter, så kommer jo alltid studenter med litt synspunkt som kan være litt rare... som kanskje ikke helt passer inn. Og da er det jo, hvis man skal få fram kreativiteten, så må man vertfall ikke fornede eller latterliggjøre sånne ting... altså, man må heller prøve å vri det til noe som er positivt eller... ellers så drar man ned rullegardina, sånn at de ikke tør å åpne munnen resten av sin studietid... det tror jeg er viktig... og det å prøve å skape en kultur for at det er lov til å stille spørsmål og synliggjøre at man ikke må kunne alt...

Lærerutdanneren kommenterer her, i liket med lærerstudenten i forrige sitat, betydningen av et miljø som er åpent for å ta imot det ”rare” og det som ”*kanskje ikke passer helt inn*”. Dette kan belyses av Kupferbergs (2006) terminologi hvor han hevder at det stilles visse krav til hva som regnes som kreativt innen et miljø eller regime, at legitimeringen av nytenkning og kreativitet defineres av den sosiale konteksten det oppstår i. Når lærerutdanneren snakker om ”*det som kanskje ikke passer helt inn*” kan det virke som han viser til at det studentene kommer med og skaper kanskje ikke fyller kravene til det som regnes som kreativt innenfor det miljøet. Samtidig ser han det som viktig å ikke møte dette med negativ respons, men heller å ”*vri det til noe positivt*” for at kreativiteten skal vokse. Dette vil være i tråd med det Kupferberg (2006) omtaler som en balansegang mellom destruktive og konstruktive krav til kreativitet i det pedagogiske rom. Når studenter opplever at det nye de skaper ikke får anerkjennelse kan det virke forstyrrende og ødeleggende for deres kreativitet. Samtidig kan kravene for kreativitet oppleves som konstruktive ved at det ”leder forhandlingene til at den kreative subjektivitet, lysten og evnen til nyskabelse bliver vækket både hos læreren og eleven” (Kupferberg, 2006, s. 54). Dersom lærerutdanneren klarer å ”*vri det til noe positivt*” vil kravene for kreativitet mulig kunne virke konstruktive både for studentene og lærerutdanneren selv. Motsatt trekker lærerutdanneren frem sammenhengen mellom et konstruktivt miljø og krav og studentenes reaksjoner som det ”*å tørre å åpne munnen*”. I analysearbeidet kom det frem at lærerutdannerne ofte opplever studentene som redde for å gjøre ting annerledes eller for å si noe dumt. De opplever at studentene ”*er altså så redde, livredde og de nekter... setter seg langt bak og tør ikke komme fram...*” (lærerudanner C). Dette kan tolkes som at det finnes både ytre og indre faktorer som påvirker hvordan studentene opptrer i forelesningene. Det kan være miljøet som ikke tillater annerledeshet og har strenge normer eller krav til kreativitet, eller det kan være noe i studentenes indre som hindrer dem til å utfolde seg og være skapende.

I forbindelse med det indre aspektet kan estetisk teori være et bidrag til å forstå lærerutdannerens opplevelse av studentenes frykt. Schiller (1991) hevder at stoffdriftens og formdriftens konfliktfylte og motsettende forhold kan utsette mennesket for tvang og begrensinger. Han fremhever at motet, altså det å tørre, er avgjørende for å skape frihet og innsikt:

”Siden det ikke ligger i tingene selv, må det være noe i menneskenes sinn som står i veien for å åpne seg for og oppta sannheten, selv om den lyser aldri så klart og overbeviser på en aldri så levende måte (...) Våg å vær vis! Motets energi trenger vi

for å bekjempe de hindringer som både naturens treghet og hjertets feighet setter opp mot å bli belært” (Schiller, 1991, s. 41).

Med dette kan det tenkes at studentene må oppfordres og utfordres til å tørre å utfolde seg å være skapende. I analysen fikk vi også se hvordan studentene opplever at dette handler om å ”tørre å dumme seg ut” (Student C4) eller ”det å by på seg selv” (Student D4). Hos Klafki (2001) vil dette kunne henge sammen med at danning og utvikling kan skje ved at innholdet åpnes for elevene, men også at elevene *lar seg* åpne for innholdet. Dette tilsier at det krever en vilje og et mot for å ta del i undervisningen og å være skapende i den sammenhengen.

Samtidig som lærerstudentene må oppfordres til å tørre ”å gå utenfor komfortsona”, opplever lærerutdannerne at dette er noe de selv må tenke på når de praktiserer sin undervisning. Ved at de tør å gjøre nye ting, gå litt utenfor sin komfortene og ikke nødvendigvis ha svaret på alt, kan være noe som bidrar til å skape trygghet i miljøet. Dette er noe som også tematiseres i andre studier hvor det argumenteres for at forelesere i høyere utdanning må være åpne og villige til å ”learn from their students and not be afraid of looking foolish. To promote creativity in the students, creative instructors often explore their own creative talents both in teaching and in other area of interests.” (Ayob, Hussain, & Majid, 2013, s. 10). Med dette kan det virke som at et undervisningsmiljø som tilrettelegger for kreativitet avhenger av både lærerutdannerenes og lærerstudentenes mot. I den sammenhengen kan de estetiske arbeidsformene være et bidrag til dette da de utfordrer studentene til å uttrykke seg og være skapende, samtidig som de tillater frihet og tolkning og derfor tillater ulikhet. Det er i estetisk aktivitet at mennesket utfordrer undertrykkende krav, normer og moralser ved at ”lekedriften (...) fordi den opphever alt det tilfeldige, vil den også oppheve all tvang og sette mennesket i frihet både fysisk og moralsk” (Schiller & Dahl, 1991, s. 11). Samtidig vil lærerutdannerne kunne utfordre de vante strukturene og være kreative i sin didaktiske og metodiske tilnærming til undervisningen. Kupferberg (2004) hevder nettopp at læreres kreative profesjonalitet innen det pedagogiske kreativitetsregimet kommer til uttrykk i hvordan man formidler noe eksisterende på en ny måte.

Med bakgrunn i dette kan man hevde at kreativitet fordrer at man tør å gå utenfor det vante og det rutinemessige for å skape noe nytt. Det kan virke som miljøet i lærerutdanningen preges av et fast mønster, noe som kan gjenspeiles i hvordan lærerutdannerne opplever at studentene ofte reagerer på nye ting med usikkerhet og frykt. Mulig vil dette kunne henge sammen med at lærerutdanningen, som en del av høyere utdanning, også influeres av det vitenskapelige

kreativitetsregimet. Kupferberg (2004) hevder at det vitenskapelige kreativitetsregimet har forholdsvis strenge sosiale betingelser for hva som regnes som kreativt. Den nye kunnskapen som utvikles av forskere og vitenskapsmenn bør være original, men ikke for original. Derfor er kreativitet innen det vitenskapelige kreativitetsregimet høyst forventet, samtidig som det er gjenstand for kontinuerlig intern kritikk. Denne interne kritikken vil i noen sammenhenger kunne virke hemmende for å oppdage nye ting, noe som tilsier at det må finnes en balanse mellom fri utfoldelse til skaperkraft, og normer, standarder og krav. Denne balansen blir tydelig i det Kupferberg snakker om hvordan kunsten som kreativitetsregime legitimerer kreativitet. Kunstnerne må være frie til å skape autensitet i sine kunstverk, samtidig må de ikke gå for vidt slik at det de skaper blir ubegripelig for andre. Dette vil kunne samsvare med Kant (1994) i det han hevder at geniets produkt må være eksemplarisk.

Dermed kan man si at kreativitet avhenger av at man er fri til å gjøre ting annerledes, tørre å gå sin egen vei og skille seg ut. Basert på fokusintervjuene kommer det frem at estetiske arbeidsformer tillater denne annerledesheten og utfordrer studentene til å tenke nytt, utfolde seg og være skapende. I estetisk teori er det innbilningskraften eller lekdriften som kan frigjøre menneskes iboende krefter fra ytre og indre tvang og konvensjoner. Estetiske arbeidsformer har derfor elementer som kan gi muligheter for fri utfoldelse, som kan utfordre elementene i lærerutdanningen som kan virke hemmende for kreativitet. Dette kan gjenspeiles i følgende sitat fra Dale:

”Regelmessighet og rutinemessige opplevelser svekker den estetiske erfaring. Den fører til at erfaringens særegne glans glir over i vanens dødbringende makt. Nyhetsinteresse, spenning, avveksling, spontanitet og inderlighet hører med, ja også til tider følelser av sjokk – og i alle tilfelle: til estetiske erfaringer hører glede og åpenbaringer” (Dale, 1991, s. 88-89).

Ved at en estetisk erfaring er det motsatte av regelmessighet, rutiner og vaner kan det forsterke tilknytningen til kreativitetsbegrepet. Når studenter eller lærerutdannere tør å gå utenfor de vanlige rammene og være åpne for nye åpenbaringer kan det tenkes at de estetiske arbeidsformene kan bidra til utvikling av kreativitet.

Med bakgrunn i dette vil man kunne si at de estetiske arbeidsformene er bærere av ulike kreativitetsfremmende elementer. Ved at man i estetiske arbeidsformer kan ta i bruk fantasien og innbilningskraften vil man ha muligheter for å utvikle noe nytt. Da man i estetiske arbeidsformer gis mulighet for frihet og tolkning, samtidig som man bruker sine tidligere erfaringer, kunnskaper og følelser vil dette også kunne gi forutsetninger for en skapende og

kreativ aktivitet. Universitetsjangeren kan vise seg å ha strenge normer eller krav til hva som regnes som kreativt. Dette kan virke som noe av grunnen til at lærerstudentene er utrygge og tilbakeholdende i undervisningssammenheng. Da de estetiske arbeidsformene tillater utfoldelse og gir muligheter for tolkning og forskjellighet, kan utfordre disse hemmende elementene og dermed gi muligheter for utvikling av kreativitet. Vi har også fått et innblikk i at de estetiske arbeidsformene signaliserer en kreativitetsforståelse som bærer preg av et individfokus hvor det nye som skapes kan være en ny forståelse, innsikt eller betydning hos den enkelte. Med dette vil jeg bevege meg videre til det fjerde og siste delkapittelet, som også tar for seg det siste forskerspørsmålet: hvordan kan kreativitet gjennom estetiske arbeidsformer relateres til en politisk forståelse av kreativitetsbegrepet?

5.4 Et utdanningspolitisk blikk på kreativitet og estetiske arbeidsformer

Basert på de tidligere forskerspørsmålene kan vi se at lærerutdannerenes og lærerstudentenes forståelse av estetiske arbeidsformer vil kunne gi muligheter for utvikling av kreativitet i undervisningssammenheng. Ved at studentene i estetiske arbeidsformer tilnærmer seg undervisningsinnholdet på en aktiv og skapende måte, hvor deres tidligere erfaringer og forståelser gjennom fantasien og innbilningskraften kombineres til noe *nytt*, kan det tenkes at innholdet relateres til deres livsverden og dermed kan skape betydning for studentene. På den måten kan også de estetiske arbeidsformene være et bidrag til å fremme kombinatoriske og kreative evner. Kan så denne typen kreativitet relateres til kreativitetsbegrepet slik det oppfattes fra et politisk perspektiv?

I kapittel 2 ble et politisk kreativitetsbegrep presentert basert på OECD og Ludvigsen-utvalgets kjerneelementer for et kreativt tenkesett. Det hevdes at en kreativ person vil være:

- Nysgjerrig, stiller spørsmål, søker utfordringer og utforsker nye områder
- Bestemt og utholdende, tolererer og takler usikkerhet og vanskeligheter
- Fantasifull: leker med muligheter, følger intuisjon og kombinerer elementer
- Samarbeidende: deler ideer, gir feedback, sammenligner seg konstruktivt med andre
- Disiplinert: utvikler teknikker, vurderer kritisk

De estetiske arbeidsformene har en aktiv og skapende tilnærming til et tema, et begrep eller et innhold. Det legges til rette for å møte noe med åpne sanser der våre følelser og fornemmelse blir avgjørende for hva vi ser og erkjenner (Kant, 1995). Dette er noe vi kunne se i

undervisningsmetoden hvor studenter får i oppgave å beskrive et bilde med sine egne ord. Ved at følelsene våre henger sammen med interesse kan det tenkes at *nysgjerrighet* til å utforske et tema vil komme til uttrykk. Nysgjerrighet er en følelse, og vi har sett at det følelsesmessige er nært beslektet med estetikk ved at man på en skapende måte kan komme i kontakt med sine følelser av hva som oppleves betydningsfullt for oss og henger også derfor sammen med indre motivasjon. Estetiske arbeidsformer utfordrer oss til å tørre å slippe oss løs og å prøve nye ting. Dette kan henge sammen med at man øver opp evnen til å takle *usikkerhet*. Dette kom blant annet til uttrykk når lærerutdannerne opplever studentene som redde og usikre når de introduseres for nye arbeidsmåter. Ved at man i estetiske arbeidsformer kan utfolde seg fritt og gjennom dette utfordre sin egen komfortsone vil dette kunne relateres til det bestemte og utholdende elementet i det politiske kreativitetsbegrepet. Når man i estetiske arbeidsformer er skapende, er dette et resultat av innbilningskraften eller lekdriften. Her kombinerer man elementer fra virkeligheten og har dermed en *fantasifull* tilnærming til faginnholdet. Det *samarbeidende* elementet har vært mindre fremtredende i denne studiens eksempler, men det vil ikke si at det er fremmed i estetiske arbeidsformer. Schiller (1991) hevder eksempelvis at den estetiske leken åpner mennesket for den sosiale verden hvor mennesket utforsker individuelle og felleskapets behov. Her kan det tenkes at når studentene ser og spiller på hverandre i dramaøvelsen oppstår det et element av sosial karakter hvor de også får være samarbeidende. Det kan derimot virke som det *disiplinerte* elementet vil kunne stå i kontrast til den frie utfoldelse som estetiske arbeidsformer tillater og det er her vi kommer inn på noen motsetninger mellom det politiske kreativitetsbegrepet og kreativitet gjennom estetiske arbeidsformer.

Det politiske kreativitetsbegrepet ble utformet inspirert av Kupferbergs (2004) inndeling av kreativitetsregimer. Basert på kreativitetsforståelsen slik den signaliseres i styringsdokumenter kan det virke som at kompetanse, innovasjon og entreprenørskap utgjør dagens kreativitetsdiskurs. Dette er noe man finner igjen i andre studier som betegner det politiske kreativitetsbegrepet som særlig ”skill-focused” (McWilliam & Dawson, 2008, s. 636). Kreativitet som kompetanse oppfattes som en performativ, ytre og målbar evne som skal kunne resultere i en løsning eller produkt som oppleves verdifullt eller hensiktsmessig av andre. Dette finner man igjen i Lucas et al. (2013) sin argumentasjon for at kreativitet innebærer et disiplinert element, som man gjennom standarder og krav vil kunne måle.

I motsetning til denne forståelsen finner vi kunsten som kreativitetsregime. Dette vil være mer i tråd med en estetikkforståelse av kreativitet hvor det synes å være andre normer og krav til hva som oppfattes som kreativt. I estetiske arbeidsformer har vi sett at menneskets subjektivitet og følelser er avgjørende for hvordan man uttrykker seg og skaper. Dette ble tydelig i dramaøvelsen hvor lærerstudentene skulle uttrykke begreper med kroppen. Her vil selve deltagelsen og den fantasifulle utfoldelsen være verdifull og skapende i seg selv og dermed vanskelig å sette en bedømmelsesregel for. Dette kan belyses gjennom didaktisk teori som verdsetter og krever at betydningen elevene drar ut av innholdet må holdes åpen, at det må være mulig for tolkning, og dermed at kunnskap, danning og evner er problematiske å måle (Hopmann, 2010; Klafki, 2000b; Willbergh, 2015). I estetiske arbeidsformer trener man opp fantasien og innbilningskraften. Fokuset er på prosessen, oppdagelse av nye ting og det å være skapende i øyeblikket. Resultatet, løsningen og utvikling av verdifulle produkter er ikke nødvendigvis hovedfokuset man arbeider mot. Dette kan gjenspeiles i det Vygotsky hevder at:

”Man får inte glömma att grundregeln för barns skapande består däri att man måste se dess värde inte i resultatet, inte i skapandets produkt, utan i själva processen. Det viktiga är inte att barnen skapar något, det viktiga är att de sysslar med skapande, bygger och övar den skapande fantasin och dess förverkligande” (Vygotsky, 1995, s. 84).

Her kan vi se en antydning til at kreativitet og fantasi kun kan utvikles dersom man har fokuset på den skapende prosessen, ikke det ferdige resultatet. Med dette kan det være hensiktsmessig å ta et tilbakeblikk på intensjonene for hvorfor utdanningssystemet skal fokusere på å utvikle kreativitet hos elever. Et systemfokus på kreativitet, hvor målet er å utvikle et verdifullt produkt, vil særlig kunne relateres til den økonomiske intensjonen. Individfokuset som har utvikling av ny forståelse, evner og innsikt i menneskets indre som sentralt, vil i større grad henge sammen med en dannelsesorientert intensjon. Her beveger vi oss inn i debatten om kvalifisering og kultivering som lenge vært til stede og levende i forbindelse med skolens overordnede formål.

Man kan argumentere for at utdanningssystemet skal utvikle kreativitet som en del av et kvalifiseringsprosjekt i samfunnet. I den sammenhengen vil det være ønskelig at det som skapes er hensiktsmessig og verdifullt. På den andre siden kan man argumentere for at utdanningssystemet skal utvikle kreativitet hos elever som et kultiveringsoppdrag, hvor individet opplever mening og utvikler selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne (Klafki, 2000b). Er debatten svart hvitt eller kan det tenkes at kvalifiserings- og kultiveringsoppdraget henger sammen? I følge Klafki (2002) vil disse to perspektivene på

skolens funksjoner begge være nødvendige skoleytelser i det moderne, men fra et pedagogisk perspektiv vil det være avgjørende å ivareta elevens autonomi, den enkeltes opplevelse av mening og forberede dem til en virkelighet utenfor skolen. Det kan dermed tenkes at kreativitet oppleves som hensiktsmessig og verdifullt for den enkelte og vil gjennom dette også kunne gagne samfunnet og felleskapet;

“Creativity in teacher education is also important just because it includes creativity. If a major value of education is to contribute to the good life, and being creative is part of that good life (at least for most human beings) then creativity contributes to the economy, in itself as well as (probably) contributing to the prosperity of the nation” (Griffiths, 2014, s. 126).

Her kan man se hvordan det igjen blir et spørsmål om sjanger og sosiale betingelser innenfor ulike miljø eller regimer. Hva oppleves som verdifullt og hensiktsmessig innen det pedagogiske kreativitetsregimet? Kupferberg (2004) argumenterer for at dette omhandler klar og tydelig kommunikasjon, altså forholdet mellom å forklare og å forstå. I didaktisk teori vil dette kunne gjenspeiles i tanken om kategorial danning og eksemplarisk undervisning. Undervisningen lykkes, er verdifull og hensiktsmessig dersom innholdet har skapt betydning for eleven og dens liv (Hopmann, 2010; Klafki, 2001). Med dette som utgangspunkt kan da estetiske arbeidsformer utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor kreative arbeidsformer hos lærere? Her vil jeg la en av lærerstudentene få det avsluttende ordet:

Moderator: hvordan vil dere da definere estetiske undervisningsmetoder?

Student B5) ***jeg tenker at det skal gjøre noe med de, som definerer de som de... altså... det er jo vår jobb å danne de til mennesker som skal fungere i samfunnet og da vil jeg si at en estetisk undervisningsmetode er på veldig mange måter noe som... liksom... hva skal jeg si... forbedrer de litt der... at de blir forberedt da... på det som er på utsiden og ikke bare lever i den bobla, men at de blir utfordra på et litt høyere plan...*** (min utheving)

6.0 Konklusjon

”Bare gjennom oppvekkelse av elevens innbilningskraft (...) kan det unngås at eksempler som blir forlagt ham ikke straks blir holdt for å være urbilder og mønstre for etterligning”
(Kant, 1995, s. 238)

Den norske grunnskolelærerutdanning står i dag overfor et internasjonalt og nasjonalt press hvor ønske om å utdanne kreative lærere som videre kan utdanne kreative elever synes å være et fokusområde i det utdanningspolitiske bildet. Samtidig kan vi se at dagens utdanningsdiskurs preges av en testkultur med fokus på kompetanser og basisfag, noe som

synes å gi negative konsekvenser for de skapende, kreative og estetiske fagene. I den sammenhengen ble det innledningsvis trukket frem et paradoks om hvordan kreativitet kan utvikles i et utdanningssystem hvor de estetiske fagene mister terreng. Denne kvalitative studien av lærerutdannere og lærerstudenters forståelser, erfaringer, og holdninger tilknyttet estetiske arbeidsformer og kreativitet, har forsøkt å tilnærme seg dette paradokset og besvare hvordan lærerutdanningen kan utvikle bevissthet om og ferdigheter innenfor kreative arbeidsmåter hos kommende lærere gjennom estetiske arbeidsformer.

Kreativitetens næringskjede forsøker å vise at det kan finnes en sammenheng mellom lærerutdanneres praktisering av estetiske arbeidsformer og lærerstudenters kreativitet og videre læreres praktisering av estetiske arbeidsformer og elevers kreativitet. Denne sammenhengen kan verken bekreftes eller avkreftes, noe som heller ikke var denne studiens formål. Studien har derimot forsøkt å belyse hvordan estetiske arbeidsformer kan være et bidrag til å fremme kreativitet i undervisningssammenheng og å skape bevissthet og inspirasjon rundt dette.

Studiens formål og problemstilling har blitt belyst gjennom ulike forskerspørsmål.

Lærerutdannere og lærerstudenter kan sies å ha en forståelse av estetiske arbeidsformer som en aktiv, deltagende og skapende arbeidsmåte hvor den lærende kan uttrykke seg selv og sin forståelse gjennom ulike formspråk som tegning, tekst og tale, men også sin egen kropp. Symbolske og ikoniske erfaringsformer synes begge å være mest dominerende i første ledd av kreativitetens næringskjede. Dette innebærer ikke at disse formene hindrer utvikling av kreativitet. Man kan likevel argumentere for at dersom lærerstudenter også møter enaktive erfaringsformer hvor de fysisk og handlende kan uttrykke seg, vil kunne være et bidrag til en mer nyansert og kreativ lærerutdanning, noe som også kan videreføres til neste ledd i kreativitetens næringskjede.

Studien finner videre at de estetiske arbeidsformene innehar elementer som er sentrale i forbindelse med en skapende, kombinatorisk og kreativ evne. For det første bygger estetisk aktivitet på innbilningskraften og fantasiens skapende kraft, som tillater studenter å kombinere fagstoffet med sine egne erfaringer og opplevelser for å skape noe nytt. Denne aktiviteten åpner dermed for studentenes frihet og tolkning, som vil være avgjørende dersom kunnskap ikke kun skal være reproduktiv. Ved at studentene gjennom estetiske arbeidsformer

får mulighet for å bruke sansene og følelsene i møte med faginnholdet kan dette også gi gode forutsetninger for en eksemplarisk og dannelsesfremmende undervisningsform.

Analysen viser at det kan finnes elementer i lærerutdanningen som kan virke hemmende for kreativitet. Universitetsjangeren og miljøet kan ha strenge normer og krav til hva som regnes som kreativt, samtidig som lærerutdannere kan oppleve lærerstudenter som redde og tilbakeholdende i undervisningssituasjoner hvor de utfordres til å gjøre noe de ikke er vant med. Kreativitet avhenger at man tør å bevege seg inn i et ukjent felt. At man tør å utforske og skape noe nytt, samtidig som det nye må legitimeres av miljøets krav og forventinger (Kupferberg, 2004). I det pedagogiske kreativitetsregimet vil kreativitet blant annet kunne legitimeres basert på skolens kultiveringsoppdrag. Kreativitet handler dermed om å skape betydning og mening for studenter og elever i undervisningssammenheng og i livet forøvrig. De estetiske arbeidsformene vil kunne gi studenter mulighet til å bevege seg ut i det ukjente hvor man tør å være skapende. De estetiske arbeidsformene vil kunne utfordre de vante strukturene hvor man frigjøres fra ytre og indre tvang og begrensninger (Schiller, 1991).

Basert på styringsdokumenter kan man se at det finnes en politisk forståelse av kreativitetsbegrepet som gjenspeiler et systemfokus. Her betraktes kreativitet som en ytre, observerbar og målbar evne som skal resultere i et produkt av verdi for samfunnet. De estetiske arbeidsformene, som synes å ha et mer individfokus på kreativitet, vil muligens ikke være den beste og eneste løsningen på hvordan man kan utvikle kreativitet som nøkkelkompetanse i dagens kunnskapssamfunn. Men at estetiske arbeidsformer gir lærerstudenter muligheten til å være skapende og tar deres fantasi, frihet og danning på alvor, kan være noe som man (inspirert av Schiller) etter århundreder står med åpne øyne midt på lyse dagen å undres over hvorfor man ikke har innsett tidligere.

6.1 Perspektiver

Da denne studien har et allmendidaktisk utgangspunkt har den hovedsakelig ikke undersøkt estetiske arbeidsformer innen spesifikke fag med et spesifikt innhold, selv om noen av eksemplene kan knyttes til innhold og fag. Da dybdelæring i basisfagene og varierte arbeidsformer er en stor politisk satsning, kan det tenkes at behovet for mer kunnskap om estetiske arbeidsformer i en fagdidaktikk sammenheng kunne vært relevant. For eksempel hvordan kan estetiske arbeidsformer komme til uttrykk i matematikk, norsk, engelsk og naturfag.

Basert på fokusgruppeintervjuene kan man se at denne studien retter hovedfokuset mot de to første leddene i kreativitetens næringskjede. Det undersøkes lærerutdannere og lærerstudentenes forståelse av og erfaringer med estetiske arbeidsformer. Det rettes fokus mot lærerens perspektiv og ikke den lærende. Et potensielt område for videre studier vil kunne være den lærenes opplevelse av estetiske arbeidsformer og hvilken betydning dette gir for dem i undervisningssammenheng.

Studiens empiri baserer seg på fokusintervjuer fra 25 lærerstudenter og fem lærerutdannere. Dette har gitt meg flere perspektiver på lærerstudenter og lærerutdanneres forståelse av estetiske arbeidsformer og kreativitet i undervisningssammenheng. Samtidig kunne det vært hensiktsmessig å fått flere lærerutdanneres opplevelser og erfaringer knyttet til dette eller en nærmere studie av ”lærerutdanner rollen”. Forskningsfeltet er mangelfullt på området som tematiserer lærerutdannere der fokuset er rettet mot som de som skal ”undervise andre om å undervise” (Lunenberg et al., 2007; Ulvik & Smith, 2016).

Jeg opplever at studiens teoretiske bidrag har gitt et spennende utgangspunkt for å si noe om kreativitet gjennom estetikk. En kombinasjon av Vygotskys allmenne og sosiale kreativitetsbegrep, sett opp mot estetisk teori og Klafkis allmendidaktikk, har gitt hensiktsmessig innsikt i temaene studien undersøker. Som et perspektiv til videre studier kan dette også være en interessant kombinasjon av teorier for å skape ny innsikt og kunnskap om betydningen fantasi og kreativitet har for læring og undervisning.

Avslutningsvis vil jeg også nevne at de estetiske fagene og arbeidsformene fremdeles er et marginalisert område i norsk lærerutdanning og grunnskole. På bakgrunn av dette stiller jeg meg bak flere andre i køen som etterlyser mer forskning og argumentasjon for det estetiskes betydning i skole- og undervisningssammenheng (Allern, 2011; Bamford, 2012; Dale, 1991; Østbye, 2007).

7.0 Litteratur

- Allern, T.-H. (2011, 29.05). Er det plass for kunstfag i skolen etter Pisa?. Hentet 29. 09, 2015, fra <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-allern-maitekst>.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Ayob, A., Hussain, A., & Majid, R. A. (2013). A Review of Research on Creative Teachers in Higher Education. *International Education Studies*, 6(6), 8-14.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Bamford, A. (2012). Arts and cultural education in Norway. Hentet fra <http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/8cd9198d7e338e77556df2ff766a160f.pdf>.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. I P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Red.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 17-67). New York: Springer.
- Birkeland, N. R. (2008). Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen - Politiske og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen damm.
- Birkeland, N. R. (2010). Analogi: Perspektiver på Klafkis didaktikk. I I. Willbergh & J. H. Midtsundstad (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 63-75). Oslo: Cappelen akademisk.
- Bloch, D. (2007). *Aristoteles om hukommelse: en oversættelse af om hukommelse og genkaldelse med indledning og kommentar*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J: Pearson.
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Dewey, J. (2008). "Å gjøre en erfaring" fra Art as experience. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori - en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K., & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*. Stord (HSH-rapport 2011/1). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152128/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Fasko, D. (2000–2001). Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, 13(4), 317–327.
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66-77.

- Griffiths, M. (2014). Encouraging Imagination and creativity in the teaching profession. *European Educational Research Journal*, 13(1), 117-129.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 105-117). Thousand Oaks, California: Sage.
- Haug, P. (2008). Lærerutdanning i endring. *Nordisk pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 100-111.
- Hentig, H. v. (1999). *Kreativitet Kreativitet Kreativitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2004). Friedrich Schiller: Om å tenke med hjertet og leke fritt. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 172-184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11.
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Oslo: Cappelen akademisk.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften: (i utvalg)*. Oslo: Pax.
- Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(06), 402-416.
- Klafki, W. (2000a). Didaktik Analysis as the Core of Preparation Instruction. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practise: The German Didaktik Tradition* (s. 139-159). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2000b). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 85-105). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2004). *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst: udvalgte studier*. København: Hans Reitzel.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Kupferberg, F. (2004). Læring eller Kreativitet? - pedagogisk professionalitet i den kreative økonomi. I K. Hjort (Red.), *De professionelle* (s. 43-56). København: Roskilde Universitetsforlag.
- Kupferberg, F. (2006). *Kreative tider : at nytænke den pædagogiske sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Livingston, L. (2010). Teaching Creativity in Higher Education. *Arts Education Policy Review*, 111, 59-62.

- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments*. OECD Education Working Papers, No. 86 OECD Publishing. Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/ceri/5k4dp59msdwk.pdf>.
- Lund, B. (2011). Hvordan utfordrer innovationspolitikker uddannelsessystemet og etablerende dannelsesidealer?. I J. H. Midsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i norden* (s. 81-99). InPrint, Latvia: Portal forlag.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Løvlie, L., & Steinsholt, K. (2004). Prolog IK. S. o. L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter, pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne Oslo* Universitetsforlaget.
- McWilliam, E., & Dawson, S. (2008). Teaching for creativity: towards sustainable and replicable pedagogical practice. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 56(6), 633–643.
- Meld. St. nr. 11. (2008-2009). *Læreren, Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 27. (2000-2001). *Gjør din plikt - Krev din rett*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Midsundstad, J. H., & Hopmann, S. T. (2011). Didaktiske posisjoner i et nordisk perspektiv. I J. H. Midsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (s. 47-65). InPrint, Latvia: Portal forlag.
- Moll, L. C. (1990). Introduction IL. C. Moll (Red.), *Vygotsky and education*. Cambridge: University Press.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Zoom Grafisk AS.
- Newman, F., & Holzman, L. (2014). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. New York: Psychology press.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og forskrifter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2005). The definition and selection of key competencies - Executive Summary. Hentet 03.02, 2016, fra <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- OECD. (2014). Education at a Glance 2014 OECD indicators. Hentet 29.09, 2015, fra <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9614011e.pdf?expires=1443279351&id=id&accname=guest&checksum=C2EF1430C49262737DA03A8F8CCE4A0E>.
- Regjeringen. (2010). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Hentet 02.10, 2015, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>.
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum forlag.

- Smestad, B. (2014). Hvilke fag får GLU-studentene kompetanse i? – En analyse av grunnskolelærerstudentenes studiepoengproduksjon 2012/13. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 140-148.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B., & Allern, T. H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244-255.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise: Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 39(1), 61-77.
- UNESCO. (2006). Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education- Building Creative Capacities for the 21st Century. Hentet fra http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.
- UNESCO. (2015). Art Education. Hentet 13.11, 2015, fra <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>.
- Utdanningsdirektoratet. (1993). Den generelle delen av læreplanen. Hentet 20.04, 2016, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. I D. S. Rychen & L. H. Salganik (Red.), *Defining and selecting key competencies* (s. 45-65). Kirkland, Wash: Hogrefe & Huber.
- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354.
- Østbye, G. L. (2007). *Barn + kunst = danning: fabulering og filosofering i kunstmøter*. Oslo: Gurilo forl.

Vedlegg 1: Informasjonsbrev og forespørsel om deltagelse i studien

«Kreativitet og estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen»

Borghild Brekke
Masterstudent ved Universitetet i Agder

Kristiansand 11.01.16

Informasjon om studien og metode

Jeg holder for tiden på med å skrive min masteroppgave i pedagogikk og ønsker i den forbindelse å spørre deg om du vil delta i et fokusgruppeintervju sammen med fire andre lærerutdannere. Et fokusgruppeintervju innebærer vanligvis en samtale/diskusjon blant deltakerne, rundt ulike temaer. Dette intervjuet vil foregå litt annerledes da temaet jeg skriver om, fordrer en viss bakgrunnskunnskap eller innsikt om temaet som skal diskuteres blant deltagerne. Jeg vil derfor forsøke å gi en kort avklaring/innføring i temaet fokusgruppesamtalen vil ta utgangspunkt i.

Min masteroppgave undersøker hvordan lærerstudenter og lærerutdannere opplever kreativitet og kreative/ estetiske undervisningsmetoder, hvilke erfaringer, eksempler, opplevelser og holdninger de har rundt dette. Kreativitet i undervisningssammenheng kan være vanskelig å definere å gi en avklaring på. I noen sammenhenger kan det defineres med varierte undervisningsmetoder, i andre vil det kunne knyttes til kunstfaglige arbeidsmetoder (estetiske arbeidsformer), og ulike fag kan ha helt forskjellige forståelser eller tilnærminger til begrepet. I denne sammenhengen vil det være ønskelig å lytte til deres eksempler og oppfatninger. Det vil dermed være fordelaktig at dette er noe deltakerne kan tenke igjennom i forkant av intervjuet. Intervjuet vil foregå på følgende måte:

Jeg vil starte med å gi noen eksempler på hva jeg opplever som estetiske undervisningsmetoder, deretter ønsker jeg å spørre om dere kan dele noen eksempler. Videre vil jeg legge frem noen spørsmål eller tema som jeg ønsker at dere vil komme med deres synspunkter på og gjerne drøfte og diskutere. Sentrale begreper i fokussamtalen vil være: kreativitet, undervisningsmetoder, estetiske arbeidsformer, kunnskapsformidling og lærerutdanning.

Deltagerens rettigheter

Det er frivillig å delta i studien og deltagerne vil når som helst ha mulighet til å trekke seg, uten å oppgi grunn, hvis det er ønskelig. Fokussamtalen vil bli tatt opp med lydopptaker, som vil bli transkribert i etterkant og behandles konfidensielt. Dette innebærer at transkripsjonen vil utelate navn på personer, skoler etc. Samtidig som opptakene vil bli slettet når studien avsluttes (beregnet tid: 15.05.16). Studien er ikke personidentifiserende.

Kontakt

Håper du har mulighet og lyst til å delta i dette fokusgruppeintervjuet! Det vil foregå i løpet av uke 5 eller 6 og vare i ca. 1 til 1,5 time. Nærmere dato og tidspunkt kommer. Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål til studien.

Borghild Brekke
Epost: borghildbrekke@hotmail.com
Tlf: 40602940

Holdninger til undervisning

1. Hva er god undervisning i grunnskolen?

- Eksempler
- Fra praksis
- Erfaringer
- Når en er fornøyd med en time/ikke fornøyd
- Elevdeltakelse

2. Hva slags betydning har praksisperiodene hatt for forståelse og praktisering av undervisning?

- Hvorfor?
- I hvilket fag var dette?
- Eksempler

3. Hva slags betydning har teorier og forskning hatt for forståelse og praktisering av undervisning?

- Hvorfor?
- I hvilket fag var dette?
- Eksempler

4. Når diskuterer dere undervisning i studiet?

- i fagdidaktikk, pedagogikk, i undervisning, seminar, forelesning, kollokvier, praksis, annet
- eksempler
- endringer over tid gjennom studiet

5. Praksissamtalen – hva slags temaer har vært sentrale i de tilbakemeldingene dere har fått av praksislærer på egen undervisning?

- Eksempler

6. Hva legger dere i ‘kreative undervisningsmetoder’?

- Erfaringer
- Eksempler
- Drama/kunstfag
- Undervisning/praksis

7. Hva tenker dere om den lærerrollen dere skal fylle i framtida?

- Eksempler på den ideelle lærer
- Handlingsrom – kreativitet
- Skolens samfunnsoppdrag
- Ulike lever

Holdninger til kunnskap

8. Har lærerutdanninga bidratt til å gi dere noen bestemte syn på kunnskap?

- Eksempler
- Pugg, øvelse, tolkning, relevans for elevens egne erfaringer
- (Positivistisk eller konstruktivistisk?)
- Forskjeller på fag?

9. Har dere noen ideer om hva en kan bruke tester til? F. eks. PISA, nasjonale prøver

INTRODUKSJON

Presentasjon av moderator

- Gjennomgang av informasjonsbrev: studiens formål, deltageres krav om anonymitet og forpliktelser tilknyttet lydopptak.

Bakgrunnsopplysninger av deltagerne

- Navn og utdanningsbakgrunn (valgfag)
-

BEGREPSAVKLARING OG EKSEMPLIFISERING

Jeg legger frem 2 eksempler på estetiske arbeidsformer for fokusgruppedeltagerne.

Kort beskrivelse av min egen forforståelse angående kreativitet og estetiske arbeidsformer .

INTERVJUSPØRSMÅL

Har dere noen eksempler på kreative, estetiske eller varierte undervisningsmetoder fra deres praksis?

- Skapende arbeid
- Sansemessig
- Enaktiv, symbolsk, ikonisk

Hvordan vil dere definere kreative undervisningsmetoder?

- Variert undervisning
- Utenom det vanlige
- Estetisk (symbolsk, ikonisk, enaktiv)

Hvordan vil dere definere estetiske undervisningsmetoder?

- Kunstfaglig
- Sanser
- Estetisk teori /Læringsteori

Hvordan ser dere for dere at kreativitet kan utvikles hos studenter/elever?

- Hvilken grad av frihet må tillegges studenten/eleven
- Noe målbart?

Hvilken plass bør estetiske undervisningsmetoder ha i skolen/lærerutdanningen?

- Intensjoner for metodenes plass i utdanning

Hvordan opplever dere et økende fokus på begreper som innovasjon og kreativitet i utdanningssammenheng?

- Estetiske fag
- Danning