



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE

Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Kreativitet i skolen

Hvordan tenker og praktiserer lærere kreativitet i skolen?

**Jenny Herwig Abelson**

Veileder

Professor Jan-Olav Henriksen

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave i religion og etikk (45 ECTS), høst 2019/vår 2020

Antall ord: 32393



## Sammendrag

Denne avhandlingen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan forstår og praktiserer lærere kreativitet i skolen?* For å finne svaret på problemstillingen har to kvalitative metoder blitt tatt i bruk. Jeg har utført tre semistrukturerte intervjuer med tre ulike lærere, samt gjort observasjon av undervisningstimene deres. Studien har derimot hovedvekten på intervjuene med fokus på hva som er fremtredende i informantenes beskrivelse av sin opplevelse av ordet kreativitet, dens plass i skolen og i hvilken grad de selv føler de implementerer det i sin undervisning. Hensikten med oppgaven er å få en dypere innsikt i hvordan tre lærere forstår kreativitet og har selvinnsett på egen undervisning, samt om det de uttrykker i intervjusituasjon sammenfaller med hva de faktisk gjør i undervisningssituasjon. Oppgaven er knyttet til tre forskningsspørsmål som går på hva betingelsene for kreativitet i skolen er – her legges det frem hva læreplanen og ledelsen sier om kreativitetens plass i skolen. Videre tar den opp hvordan lærere forstår kreativitetens plass i skolen og hva de gjør, eventuelt ikke gjør, for at det får en sentral plass. Her reflekterer de over egen praksis som kreative lærere. Til slutt tar den opp hva kreativitet i skolen viser seg å være ut ifra studien som er gjort og tidligere forskning og teori.

Oppgavens teoretiske perspektiv er knyttet til disse tre forskningsspørsmålene over. Den første delen tar for seg primært hva læreplanen og Utdanningsdirektoratet sier om kreativitetens plass i skolen, samt flere ulike tanker om dette fra andre teoretikere. Den andre delen handler primært om hvilke metoder man kan ta i bruk for å bli en kreativ lærer og skape rom for det i undervisning. Her snakker Cecilie Pedersen og Haakon Thaule-Hatt (2017) primært om varierte undervisningsmetoder som kan være til hjelp i forberedelse og gjennomføring av kreativ undervisning. De tredje delen tar for seg hva definisjonen av kreativitet kan være, blant annet gjennom J. P. Guilford (1967) sin tanke om divergerende tenkning og Lev Vygotskys (2004) syn på kreativitet som originalitet.

Et gjennomgående trekk av det empiriske materiale i oppgaven er tre lærere som er usikre på hva kreativitet er og hvilken plass den har i skolen. Det kommer frem at de alle tar i bruk kreative undervisningsmetoder, men at de selv ikke er klar over at de gjør det.

## Forord

Endelig kan jeg levere fra meg en ferdigstilt masteravhandling. Det siste trekvart året har vært både utfordrende, spennende og gøy. Jeg har tilegnet meg mer kunnskap om et tema jeg interesserer meg for og brenner for som lærer. Samtidig har jeg fått muligheten til å fordype meg i forskning rundt hvordan lærere jobber med kreativitet i hverdagen. Jeg synes det har vært tungt å skrive en akademisk tekst til tider, men med god hjelp og veiledning samt positive tilbakemeldinger og gode råd fra folk rundt meg er jeg endelig i mål.

Jeg vil rette en stor takk til de flotte lærerne som har deltatt i denne undersøkelsen. Takk for at dere har vært fleksible og ærlige så jeg kunne få frem gode, kloke og ærlige svar i intervju og i observasjon. Takk for at dere har latt meg skrive om deres hverdag og at jeg har fått lov til å følge dere så tett. Dere er dyktige og flinke fagpersoner som jeg ser opp til, og takk for at dere viste meg og de som leser oppgaven at det ikke er én måte å være lærer på, vi er alle unike og tar med oss den vi er inn i undervisning.

Takk til min veileder professor Jan-Olav Henriksen for inspirerende samtaler, mange gode råd, tett oppfølging og oppmuntring underveis i arbeidet. Uten deg hadde ikke dette gått. Du er klok, ærlig og positiv, noe som har gitt meg troen på at dette er noe jeg får til, og dette har vi klart sammen. Jeg er så takknemlig for ditt engasjement og for at du har vært tilgjengelig for meg til alle døgnets tider gjennom hele prosessen.

Jeg vil også takke min kjære mann for tålmodigheten du har vist og for hjelpen du har gitt meg underveis. Takk også til familie og venner for oppmuntringer.

Oslo, våren 2020

## Innholdsfortegnelse

<b>Innledning</b> .....	<b>7</b>
<i>Begrunnelse og bakgrunn for studien</i> .....	7
<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	8
<i>Avgrensning</i> .....	9
<i>Studiens aktualitet</i> .....	9
<i>Oppgavens disposisjon</i> .....	10
<i>Tidligere forskning</i> .....	10
<b>Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>12</b>
<i>Betingelser for kreativitetens plass i skolen</i> .....	12
En kreativ skole.....	13
Å forberede elevene på fremtidens arbeidsplasser.....	13
Læreplanene .....	14
Tilpasset opplæring.....	16
Kan kreativitet læres? .....	16
<i>Praksiser for å ivareta kreativitet i skolen</i> .....	17
Forskning på kreativitetens plass i skolen .....	17
Metoder for å bli mer kreativ som lærer.....	18
Selvinnsikt på egen kreativ undervisning.....	21
<i>Hva er kreativitet?</i> .....	24
Divergerende tenkning.....	24
Originalitet.....	25
Relevans.....	25
<i>Kapitteloppsummering</i> .....	25
<b>Metode</b> .....	<b>27</b>
<i>Forskningsmetode</i> .....	27
<i>Utvalg</i> .....	28
<i>Presentasjon av informantene</i> .....	28

<i>Observasjon som metode</i> .....	29
<i>Gjennomføring av observasjoner</i> .....	29
<i>Transkribering av observasjoner</i> .....	30
<i>Intervju som metode</i> .....	30
<i>Intervjuguide og semi-strukturerte intervjuer</i> .....	30
<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	31
<i>Lydopptak av intervjuene</i> .....	31
<i>Transkribering av intervjuene</i> .....	32
<i>Reliabilitet</i> .....	32
<i>Validitet</i> .....	33
<i>Generalisering</i> .....	34
<i>Etiske refleksjoner</i> .....	34
<i>Informert samtykke</i> .....	34
<i>Medførende konsekvenser for informantene</i> .....	35
<i>Konfidensialitet av informanter</i> .....	35
<i>Egne refleksjoner om forbedringspotensialer</i> .....	35
<i>Kapitteloppsummering</i> .....	36
<b>Presentasjon av empiri og analyse</b> .....	<b>36</b>
<i>Presentasjon av kategorier</i> .....	37
<i>Hvilke betingelser er satt som rammer for læreren?</i> .....	38
«Kreativitet og kunnskap går ikke nødvendigvis sammen» .....	38
«Poenget er at de må lære å lære» .....	40
«Har ikke tid, er bullshit» .....	42
<i>Drøfting av sentrale punkter</i> .....	45
<i>Hvilke konkrete praksiser utvikler lærere for å ivareta kreativitet i skolen?</i> .....	47
«Tenker ikke på det» .....	47
«Jeg er ikke en kreativ person» .....	48

«Jeg prøver å variere og ikke være lik gjennom hele økta» .....	49
«Tid, tid og tid» .....	53
«Fort gjort å havne i samme spor» .....	57
<i>Drøfting av sentrale punkter</i> .....	59
<i>Hva er kreativitet?</i> .....	61
«Kreativitet er å skape noe» .....	61
«Kreativitet i skolen er lek» .....	63
<i>Drøfting av sentrale punkter</i> .....	64
<i>Observasjoner</i> .....	66
Skaperglede .....	67
Selvinnsikt på kreativitet .....	68
Gjennomføring av kreative undervisningsopplegg .....	69
<i>Oppsummering</i> .....	73
<b>Hovedfunn og svar på problemstillingen</b> .....	<b>74</b>
<i>Hvilke betingelser er satt som rammer for læreren?</i> .....	74
<i>Hvilke konkrete praksiser utvikler lærere for å ivareta kreativitet i skolen?</i> .....	76
<i>Hva viser kreativitet seg å være?</i> .....	79
<i>Avsluttende tanker</i> .....	81
<i>Veien videre</i> .....	81
<b>Vedlegg 1 - Intervjuguide</b> .....	<b>83</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>84</b>

## Innledning

Høsten 2019 fikk jeg i forbindelse med mitt studieprogram muligheten til å skrive masteravhandling knyttet til faget religion. Da jeg er ferdig utdannet lektor våren 2020 skaper man seg mange tanker om hva som ligger foran i læreryrket og prøver å lande i hva slags lærer man har lyst til å bli. I løpet av snart fem års skolegang kan man bli lei av alle teorier som finnes om hvordan lære bort, alt av faglig innhold og rammer man må forholde seg til, og som den praktikerer jeg er begynte jeg å tenke på i hvilken grad jeg som lærer kan få lov til å bruke mine kreative sider i møte med læreryrket jeg snart skal bli kastet ut i.

## Begrunnelse og bakgrunn for studien

I den norske skolen er det pålagt fra læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 at man som lærer har et ansvar om å utdanne elever gjennom varierte og kreative undervisningsmetoder.

Generell del av læreplanen fra 2006 sier blant annet:

Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst. Læring og opplevelse må sveises sammen. (s. 29)

Å lære å lese og skrive, regne og tegne, prøve, agere og analysere skal utløse kreativ trang, ikke innsnevre den. (s. 29)

Oppfostringen skal fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land. Da må den gi både praktisk ferdighet og innsikt – trene både hånd og ånd.

Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter (s. 23)

Disse sitatene fra den generelle delen av Kunnskapsløftet (heretter K06) sier noe om hvordan lærere er pålagt å tilpasse opplæringen slik at elevenes kreative evner kan bli brukt gjennom å ikke bare øve for å gjengi stoffet, men å lære gjennom forskjellige arbeidsmetoder, kreative og praktiske tilnærminger, og for å gi de muligheten til å sette sammen nye perspektiver og tørre å bryte rammer for hvordan man lærer rent tradisjonelt. Den generelle delen av læreplanen er det lærere har måttet forholde seg til frem til 2019 da den nye overordnede delen av læreplanen kom ut. Det ble derfor viktig for meg, med tanke på forståelsen av profesjonell praksis og dens betingelser, å se på hvilken måte lærere individuelt forholder seg til kreativiteten som den generelle del snakker om, om de forstår begrepet, hva som legges i

det og om de klarer å ta dette med seg inn i planlegging av undervisning og i selve undervisningssituasjon i fag som ikke alltid regnes som de mest kreative. Det kommer også nye læreplaner i 2020 og jeg skal studere i hvilken grad lærerne kommer den nye læreplanen i møte og deres tanker rundt denne.

### Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven er teamet hvordan lærere ser på kreativitet i skolen og i hvilken grad de velger å praktisere det i sin undervisning. Den overordnede problemstillingen for oppgaven er derfor:

*Hvordan tenker og praktiserer lærere kreativitet i skolen?*

Problemstillingen delt i to, der den ene delen fokuserer på hva lærer tenker kreativitet er ut ifra et eget perspektiv, men også innenfor rammene som er satt i læreplanverket og i nye læreplaner. Den andre delen fokuserer på i hvilken grad lærere praktiserer kreativitet i sin undervisning med elever. For å klare å få frem tydeligere svar har jeg valgt å formulere tre forskningsspørsmål som kan hjelpe å konkretisere og systematisere svarene jeg får:

#### 1. Hvilke betingelser er satt som rammer for læreren?

Her vil jeg forske og se nærmere på noen av de tingene som forteller læreren at det er pålagt dem å ha med kreativitet inn i undervisningen. Samtidig vil jeg forske på om lærere er klar over disse og i hvilken grad de velger å forholde seg til dem:

#### 2. Hvilke konkrete praksiser utvikler lærere for å ivareta kreativitet i skolen?

Her vil jeg høre med hver enkelt lærer hvordan de jobber aktivt/passivt for å fremme kreativitet inn i spesifikk undervisning. Jeg vil også se på i hvilken grad de bruker det handlingsrommet de har fått fra de satte rammene til å faktisk ta kreativitet i bruk i møte med elevene og hvordan de opplever resultater av kreative undervisningsmetoder, og hva som eventuelt hindrer dem i dette.

#### 3. Hva er kreativitet i skolen?

Her vil jeg se på hva kreativitet faktisk viser seg å være gjennom teori, egen observasjon og gjennom å analysere intervjuene. Jeg vil høre hva lærerne tenker rundt begrepet og hvordan



de velger å forstå det. Jeg vil også forske på i hvilken grad kreativitet er en nødvendighet i skolen.

### Avgrensning

I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å avgrense oppgaven min til KRLE-faget på ungdomsskolen og høre fra lærere om hvordan de tenker rundt kreativitet innenfor dette faget. Dette ble litt vanskelig å få til i praksis, noe jeg forklarer nærmere i kapittel tre. Uansett ble det valgt ut tre lærere som ikke har «kreative fag» som kunst og håndverk, mat og helse og musikk, for å se om lærerne med akademiske fag inkluderer kreativitet og praktiske øvelser i sine undervisningsopplegg. Oppgaven tar utgangspunkt i lærernes forståelse av begrepet og i hvilken grad de implementerer det i skolehverdagen i fagene de selv har. Teorien i kapittel to legger et bakgrunnsteppe for hva kreativitet er, hvilken plass den har i skolen, hvorfor det er viktig og hva man kan gjøre for å gjøre undervisningen mer kreativ.

### Studiens aktualitet

Hensikten i denne delen er å kontekstualisere og aktualisere mitt forskningsprosjekt. Dette ønsker jeg å gjøre ved å legge frem egen oppfatning av lærerens virke og henviser til kilder som legger et bakgrunnsteppe for tanker rundt dette.

Jeg har de siste fem årene jobbet som vikarlærer og assistent ved en ungdomsskole i Oslo og har gjennom disse årene fått oppleve hvordan det er å være lærer, men også vært tilstede i mange undervisningstimer og observert lærere i aksjon i mange forskjellige fag. Jeg opplever stadig større vektlegging av teoretisk tilnærming til læring i fagene. Dette er ikke bare noe jeg «føler,» men er en utvikling vi får bekreftet på både nasjonalt og globalt plan. Både den engelske professoren Ken Robinson og den australske professoren Anne Bamford stiller seg bak at skolen teoretiseres basert på egen forskning. Målet for alle skoler er «bedre læring,» men man kan stille spørsmål rundt hvordan dette målet best kan nås og fremmes. Svarene dagens skole kommer med synes å være: Mer testing og mer teori i alle fag. Det nærmest pålegges å pugge til prøver for å gjengi kunnskap. Selv sitter jeg med den oppfatningen av at elevene fort kjeder seg i undervisningen, og at mange av lærerne ofte havner i et spor med undervisningen sin. Det går mye i å lese teksten, skrive av, svare på oppgavene i boken og pugge til prøver. Jeg har observert lite diskusjon og rom for at elevene skal få bidra faglig og praktisk utenom å rekke opp hånda og svare på spørsmålet gitt i timen og få tilbakemelding på om det er rett eller galt.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å forske på i hvilken grad kreativitet rent praktisk får en plass i timene lærerne jobber daglig med å legge opp. Vet de hva som forventes av dem? Og i hvilken grad velger de å inkludere det når de jobber, sammen tverrfaglig eller selvstendig? Og hva legger de egentlig i begrepet «kreativitet?»

### Oppgavens disposisjon

Jeg har til nå, i kapittel én, gjort rede for avhandlingens problemstilling med de tilhørende forskningsspørsmålene og dens hensikt samt avgrensning. Studiens aktualitet er også blitt skissert da dette er viktig for å forstå hvorfor jeg skriver om temaet jeg gjør. Jeg skal videre i kapitlet gjøre rede for tidligere forskning. I kapittel to presenteres teoretiske perspektiv knyttet til problemstillingen jeg har valgt. I kapittel tre gjør jeg rede for metode samt legger frem noen etiske refleksjoner rundt valgene mine. I kapittel fire blir analysen av det empiriske materiale jeg har samlet inn presentert, og i kapittel fem blir de viktigste funnene fra analysen drøftet i lys av teorien fra kapittel to. I kapittel seks avsluttes det med hovedfunn og oppsummering av avhandlingen.

### Tidligere forskning

I denne delen av kapitlet ønsker jeg å presentere tidligere forskning innen feltet oppgavens problemstilling befinner seg i. Etter søk i både litteratur og i databaser på nettet har jeg funnet ut at det finnes lite på området om kreativitet i skolen fra et lærerperspektiv. Det er skrevet mye teori om kreativitet i undervisningssammenheng og om det har en plass i skolen, mens empiriske klasseroms studier innen emnet er mindre utbredt etter min erfaring. Mye av forskningen som er gjort omhandler hvordan kreative barn lærer og om kreativitet har en plass i skolen, ikke fra lærerperspektivet og hvordan de tenker rundt kreative arbeidsmetoder rent spesifikt. Mitt fokus er på lærerens tanker rundt kreativitet, ikke konsekvensene det har for barna som har kreative evner eller ikke. Selv om det er gjort lite forskning på feltet, har jeg likevel funnet noe som inngår i temaet problemstillingen min dreier seg rundt.

I databasesøkene mine fant jeg to masteroppgaver som tok for seg kreativitet i skolen vinklet annerledes enn min, men innenfor samme felt. Begge handler om kreativitetens plass i skolen og om vi som norsk skole klarer å holde på kreativitetens i undervisningen og ivareta den.

I 2013 utførte Margareth Birkeland Kløw en lærebokanalyse som skulle forske på engasjerende og varierte arbeidsmetoder i det daværende faget RLE - religion, livssyn og etikk. I sin oppgave valgte hun å undersøke oppgaveformuleringer i noen utvalgte RLE-bøker

på blant annet ungdomstrinnet for å kartlegge om det fantes kreative og praktiske arbeidsmåter i faget. Hensikten med denne oppgaven var mer eller mindre å få dypere innsikt i om lærebøkene la opp til kreative måter å lære bort på eller om det fort blir teoritungt og noe som må pugges og gjengis i sluttvurderinger. Hun beskriver kritisk en skole som blir mer og mer teoritung og lærere som jobber mot og for testing av kunnskapen, og at det er dette som blir målet i den norske skolen - at elever lærer ved å pugge og gjengi informasjon (Birkeland Kløw, 2013 s. 7). I oppgaven kommer det frem at det er manglende variasjon i pedagogiske opplegg, og vi trenger lærere som ønsker å lære elevene å bruke «hele seg» og også få lære gjennom kreative arbeidsmåter der de er aktive og engasjerte (Birkeland Kløw, 2013 s. 72). Hun kommer frem til at lærebøkene på ungdomstrinnet legger opp til varierte og engasjerende oppgavetyper som burde legges godt til rette for at lærere faktisk kan være mer kreative i sin undervisning, altså bruke flere praktiske og kreative arbeidsmetoder for å tilpasse seg forskjellige elever og deres læremåter (Birkeland Kløw, 2013 s. 73). Hun argumenterer likevel for at lærere må velge å ta i bruk det lærebøkene legger opp til og ikke bare forholde seg til målene, selv om det er mye press på det å være en god lærer som får elevene gjennom pensum. Hun mener at RLE spesielt er et fag der kunnskap, opplevelser og holdninger skal stå sentralt, og at dette fremmes om læreren tar i bruk kreative og praktiske undervisningsopplegg. Hun sier at «det handler ikke om å fylle tomme bøtter, men om å tenne gnister og oppildne flammer, slik at hver enkelt elev får sjansen til å la sitt eget lys skinne» (Birkeland Kløw, 2013 s. 74).

Finn Arne Melhus (2015) gjør i sin masteroppgave en kvalitativ studie om hvordan arbeidsmåter i naturfag kan kobles opp mot kreativ tenkning. Han forsker på om utforskende arbeidsmetoder ivaretas i faget og om elevers kreativitet får blomstre i møte med det. Han finner ut at kreativitet kan ivaretas i utforskende naturfagundervisning ved at undervisningen skjer i et læringsmiljø der elevene ikke er redde for å gjøre feil, der elevene kjenner hensikten med det det gjør (at lærer har lagt tydelige rammer for undervisningen, men frihet til å skape på egen hånd) og at de får diskutere faget. Læreren burde også legge til rette for elevenes bruk av forestillingsevnen og gi de verktøy for hvordan de kan tenke nytt og få nye ideer (Melhus, 2015 s. 4). Melhus mener undervisning skal utvikle den enkelte elevs kreative evner og han mener kreativitet i seg selv kan forstås som ny kombinasjon av allerede etablert kunnskap. Derfor er det sentralt i hans konklusjon i oppgaven at man som lærer må skape rom for diskusjon som en faktor som fremmer kreativitet. En slik muntlighet i timene skaper rom for kritiske vurderinger av hverandres ideer og er potensielt med på å forbedre elevens

forklaringer - noe som kjennetegner kreativ tenkning (Melhus, 2015 s. 67). Melhus argumenterer for at lærere må jobbe for å skape et idémangfold i klasserommet. Det skal ikke alltid handle om hva som er rett eller galt og at lærer må styre dette, men at elevene får gå gjennom en prosess der de lærer gjennom egne refleksjoner, ikke bare av å få fasiten på tavla før man i det hele tatt rekker å tenke seg om (Melhus, 2013 s. 68).

Den australske professoren Anne Bamford utførte i 2012 en kartleggingsundersøkelse i Norge som omhandlet de praktiske estetiske fags stilling i den norske skole, og den praktisk estetiske dimensjonen i andre vanlige skolefag. Hun konkluderer med at den norske skolen teoretiseres, altså praktiske estetiske dimensjoner i fagene nedprioriteres. Undersøkelsen viser også, i samsvar med mine observasjoner, at stadig flere elever kjeder seg på skolen, spesielt på videregående der det generelt er stort frafall. I rapporten stadfestes det også at elever, lærere og skoleledere peker på kreativ og praktisk læring som en bedre vei til trivsel i de ulike fagene, noe som er interessant da resultatene viser at dette inkluderes lite i undervisning (Bamford, 2012).

## Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven skal jeg legge frem teori som blir relevant for oppgavens problemstilling. Da det er gjort lite forskning på om lærere faktisk gjennomfører kreative undervisningsopplegg i klassen, selv om det kanskje «pålegges» dem å gjøre det, så vil teoridelen bygge opp under kreativitetens plass i skolen og se på noen undersøkelser gjort rundt om dette faktisk gjennomføres og hva som kan gjøres for å gjennomføre det. Til slutt vil jeg legge frem teori om hva kreativitet kan være. Målet er å etablere et klart fokus med tanke på hva jeg skal se etter som et grunnlag for analysen.

### Betingelser for kreativitetens plass i skolen

Å være lærer innebærer mye, og hverdagen går sikkert i å legge opp undervisning etter læreplanmålene, følge opp elevene og snakke med slitsomme foreldre. Det kan være liten tid til å faktisk tenke over hvilke krav som stilles til deg fra skolen sin side, men også fra staten sin side når det kommer til kreativitetens plass i skolen.

## En kreativ skole

Sir Ken Robinson har jobbet som lærer, forsker og forfatter og i 1999 var han leder for den nasjonale kommisjonen for kreativitet, kultur og utdanning i Storbritannia som jobbet blant annet for å sikre kreativitet i skolens utdanningsløp. Sir Ken Robinson publiserte blant annet «The Robinsen Report,» en rapport som kom med forslag til en bredere nasjonal strategi for kreativ og kulturell utdanning (Robinson, 2019). Robinson peker på at den menneskelige intelligens kjennetegnes ved sin kreativitet. Det er når mennesket utøver sin kreativitet at det er i sitt rette element (Robinson, 2011). Han mener skolesystemet tar lite hensyn til dette og at den motarbeider det fremfor å legge til rette ved å presse elever inn i mønstre som heller bygger på gamle tiders behov og idealer (Robinson, 2011). Det er en utfordring at barn anser seg som kreative men voksne gjør det ikke, mener Robinson, for det er lærere som legger opp undervisningen og de er voksne (Robinson, 2011). Robinson mener den rasjonelle skole tradisjonen med sin rot i opplysningstiden setter akademiske ferdigheter i forsetet og mislykkes med å klare å verdsette andre talenter og aspekt. Dette går igjen utover de barna som ikke får hjelp til å utvikle andre egenskaper enn å gjøre det bra på prøver, egenskaper som skolen velger å ikke gjøre rom for (Robinson, 2011).

Robinsons hovedmål er at man ikke skal knytte kreativitet i hovedsak til praktiske estetiske fag i skolen, men at det skal gjennomsyre alle fag i skolen (Robinson, 2011). Han mener også at det ikke betyr at alt skal «flyte» i undervisning så det ender i kaos, men at det er hardt arbeid og at man innenfor visse rammer skal klare å fremme fleksible og tilpasningsdyktige mennesker som kan klare å komme frem til egne løsninger på egenhånd (Robinson, 2011).

### Å forberede elevene på fremtidens arbeidsplasser

På skolen har det i mange år vært stort fokus på å klare å sitte stille, klare å pugge og gjengi kunnskap, og de som ikke har fått dette til mestrer ikke skolen i sin helhet. Skolens oppgave har vært å tilpasse seg hver enkelt elev, men dessverre ser man at flere og flere elever «settes i bokser» som definerer hvem de er og om de mestrer skolen eller ikke. For elever å få en slik merkelapp mener Robinson er med på å ødelegge for barna, og at når elevene først, når de blir eldre, klarer å frigjøre seg fra denne merkelappen de fikk på skolen, da oppnår de suksess. Robinson mener at om man fortsetter å sette barn i bås på skolen går samfunnet glipp av mange talenter (Robinson, 2011). Han mener vi må skape en skole som verdsetter elevenes forskjellige evner og hjelpe de å klare å utvikle sine talenter så det blir nytte for dem i samfunnet, men også så de føler suksess selv. Elevene må fortsatt utvikle lese- og

skriveferdigheter, men også utvikle entreprenørskap, innovasjon og kreativitet side om side med det. Derfor mener Robinson det trengs en forandring i skolesystemet, ikke bare reformer (Robinson, 2011, s. 10). Ved å inkludere kreativitet i skolesystemet kan man utdanne mennesker som det moderne samfunnet trenger og gjøre mennesket trygg på å kunne utvikle sitt fulle potensiale (Robinson, 2011). Han mener at når vi går fra et samfunn der folk flest var håndverkere til et samfunn der de fleste har lengre utdanning, er ikke lenger utdanning en garanti for å få seg jobb og få det til. Derfor endres hele synet på hva som forventes av elever utdanningsløpet, og dette må skolen følge opp. Mennesker er intelligente og de har akademiske ferdigheter, men det er ikke den eneste bestanddelen. Utdanningen må derfor klare å verdsette andre ferdigheter for å yte rettferdighet ovenfor de andre elevene og også gjøre dem i stand til å møte det moderne samfunnet og jobbene som kreves der (Robinson, 2011). Han skriver:

It is often said that education and training are the keys to the future. They are, but a key can be turned in two directions. Turn it one way and you lock resources away, even from those they belong to. Turn it the other way and you release resources and give people back to themselves (Robinson 2011, s. 286).

Den generelle delen av læreplanen legger også opp til at undervisningen må vise hvordan oppfinnsomhet og skaperkraft har formet fortiden vår og vært en sentral påvirkningskraft for menneskers levekår og livsinnhold. Dette viser også at fremtiden er åpen, og at dagens unge kan få være med å forme den med sin innsats og sin fantasi. Kulturarven er en skapende prosess, og dermed er skolen en viktig deltaker og har et ansvar om å utdanne elever som har disse ferdighetene til å forme fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2015).

### Læreplanene

Den generelle delen av læreplanen ble skrevet til L-97 men er blitt værende uendret i K06. I denne legges det vekt på utvikling av kreativitet og skaperkraft som en viktig del av barns allmenndannelse (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette går under overskriften «Det skapende mennesket» i kategorien «kreative evner.» Den norske skolen har fått en ansvar om å gi elevene erfaring med bruk av slike evner for at de skal se potensiale i seg selv og de rundt seg. En slik oppfostring skal gi elevene lyst på livet, ha mot til å ønske å angripe det og kunne bruke og videreutvikle det de lærer. Skolen er starten på et livsløp og det er deres ansvar å lære dem å ikke være redde, men å møte nye ting med forventning og lyst. Denne starten av livet som elever er en del av er kun starten på en kompleks virkelighet som er i konstant

endring. Derfor er jobben til skolen å hjelpe elevene å mestre uforutsigbare krav i fremtiden og for å mestre dette må de ha kreative egenskaper (Kind og Kind, 2007). Derfor må det også stilles krav til undervisningen. I verste fall kan man som lærer være med på å kvele den kreative selvtilliten, mener Ken Robinson, ved å gjennomføre metoder som ikke fungerer i klasserommet (Robinson, 2011). Kreative evner er viktige for å håndtere både små og store utfordringer i elevers liv (Craft, 2005). Det er også viktig for jobblivet der mange sektorer krever at de ansatte har kreative evner (Jeffrey og Craft, 2001). Derfor bør man som lærer jobbe bevisst for å legge til rette for kreative øvelser og undervisningsopplegg i klasserommet.

I K06 slås det fast i den generelle delen at eleven skal få utøve sine kreative og skapende sider, og det skrives at «både hånd og ånd» må trenes for at de skal klare å nå opplæringens mål (Generell del, s. 5):

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringer saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (L97-Generell del s. 1). Oppgåva er allsidig utvikling av evner og eigenart: til å handle moralsk, til å skape og verke, til å arbeide saman og i harmoni med naturen. (L97-Generell del s. 8)

Den generelle delen har vært med på å danne et overordnet rammeverk som skolen skal forholde seg til. Den generelle delen fra K06 har lærere måtte forholde seg til de siste årene, men i hvilken grad de bevisst har forhold seg til den med tanke på egen undervisning inn i mindre praktiske fag er uvisst da man har liten innsikt i hverandres undervisningsmetoder som lærer i praksis.

Den overordnede delen av den nye læreplanen legger overordnet vekt på dybdelæring i skolen. Utdanningsdepartementet definerer dybdelæring som det å «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Udir, 2019). Dybdelæring er viktig for at elever skal utvikle kompetansen de trenger i et fremtidig moderne samfunn som endrer seg raskt. Den overordnede delen løfter frem opplæringens verdigrunnlag og at den skal prege dybdelæringprosesser slik at elevene utvikler gode holdninger, god dømmekraft og evnen til

refleksjon og kritisk tenkning så de selv lærer å foreta etiske vurderinger (Udir, 2019). Om man velger å definere kreativitet som originalitet, altså å sette sammen nye ideer og å skape noe nytt ut ifra det man allerede har kunnskap om, kan man si at dybdelæring er måten å lære elevene dette på.

### Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er gjennomgående som prinsipp i hele opplæringen i skolen. Det er nedfelt i opplæringsloven paragraf 1-3 der det står at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998). Denne stadfester at lærere er forpliktet til å tilpasse opplæringen sin til den enkelte elev, men det er ingen krav til føringer for hvordan dette skal gjøres. Samtidig finner vi denne ordlyden i Læringsplakaten: «Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder» (Kunnskapsløftet s. 14). Her understrekes kravet om at alle elever er forskjellige og trenger ulike og varierte måter å lære på slik at ingen faller utenfor. Om lærer observerer elever som ikke tar til seg kunnskap gjennom å pugge og gjengi, er han da altså pliktet fra læreplanens og læringsplakatens side å legge til rette undervisningen sin slik at eleven får andre verktøy og metoder å lære på som passer dens stil. I følge Hermandur Sigurdsson (2010) er det fire prinsipper som er viktig når det gjelder læring av ferdigheter for barn. Det er intensitet - eleven må øve mye og ofte, progresjon - eleven må få utfordringer i samsvar med egne ferdigheter, men som gradvis blir mer nyanserte og komplekse, positive tilbakemeldinger - elevene må få positive tilbakemeldinger når de lykkes og gjennomfører og selvmonitorering - elevene må få oppgaver de selv kan se om de mestrer eller ikke (Sigurdsson, 2010).

### Kan kreativitet læres?

Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) beskriver elever som er nysgjerrige, utholdende og fantasifulle, men det er kanskje ikke alltid alle elever føler de er det. Hattie (2010) og Kaufman (2015) mener at å bruke ulike teknikker og programmer som legger til rette for kreativ tenkning kan vise seg å ha positiv effekt på utviklingen av menneskets kreative evner. Gjennom trening, øvelse og oppmuntring kan du som lærer, kollega eller elev forbedre og utvikle muligheten til både å tenke kreativt og dermed arbeide kreativt (Hattie, 2010). Bruken av kreativitet i undervisningen kan tvinge elevene til å tenke annerledes og nytt. Ved å skape rom for at elevene får reflektere, lage koblinger og benytte fantasi, kan de også bli mer utholdende i undervisningssituasjonen. Dette kan være fordi de da blir drevet av en indre motivasjon som gir de et oppriktig ønske om å lære. Denne motivasjonen kan igjen føre til at



de tar mer initiativ i timene og deltar mer (Pedersen D. og Thaule-Hatt, 2017). Når man kobler sammen noe som aldri har blitt koblet sammen før slår det gnister mellom hjernecellene våres. Når dette skjer viser forskning at det også utløses en god følelse, en følelse av mestring (Christensen, 2015):

Se for deg at du fyrer opp en rakett. Den farer opp og eksploderer i en fantastisk fargeprakt. På samme måte som raketten eksploderer i farger og vakre formasjoner, slår det gnister i hjernen din når du er kreativ. når du ser løsninger på et problem, når du har ”funnet” opp et produkt, og når du kobler sammen noe du ikke har koblet sammen før, eksploderer det. Ta deg derfor tid til å tenne raketten. Det vil selvfølgelig ta litt tid fra du tenner lunten til raketten eksploderer. Det kalles inkubasjonstid. Det å la noe få modnes, altså inkubasjonstid, er viktig (Pedersen D. og Thaule-Hatt, 2017 s. 26-26).

Å være lærer er tålmodighetsarbeid, men tenk hvilke resultater man får om man faktisk setter i gang noe kreativt i undervisningen og så viser det seg på sikt at elevene har fått kunnskap som fester seg i lang tid og som motiverer de til å fortsette. En slik god følelse er i mange tilfeller det eneste som kan motivere - følelsen av å ha skjønnet det (Pedersen D. Og Thaule-Hatt, 2017).

### Praksiser for å ivareta kreativitet i skolen

Så hvordan kan man klare å jobbe for å legge opp til mer kreativ undervisning i klasserommet? Og hvor viktig er det egentlig?

### Forskning på kreativitetens plass i skolen

Anne Bamford, som er nevnt over, gjennomførte kartleggingsundersøkelsen «Arts and cultural education in Norway 2010-2011» for å se på i hvilken grad kreativitet hadde en plass i skolen og i undervisningen på oppdrag fra UNESCO. Rapporten er skrevet på bakgrunn av intervju med voksne og barn i skolen, samt politikere og representanter i næringsliv og media, og alle fylker ble representert da hun bygget rapporten på nettbaserte spørreundersøkelser. Hovedproblemstillingene for rapporten er: 1) Hva gjøres innenfor kunst- og kulturopplæringen, og på hvilken måte gjøres det? 2) Hvordan er kvaliteten i kunst- og kulturopplæringen i Norge? 3) Hvilke muligheter og utfordringer står vi overfor nå og i fremtiden (Bamford, 2011)?

Gjennom intervjuene får hun vite at mange har større interesse for kunst og kultur enn før, men rapporten viser at skolen er lite tilrettelagt for å inkludere praktisk undervisning i alle fag utenom estetiske. Det er også utbredt oppfatning blant dem som er lærere at fagene blir mer og mer teoretisert. Lærere føler seg usikre på å lære bort «utenfor boksen» og at de synes det er vanskelig å bruke varierte undervisningsmetoder, hvertfall i kjernefagene. Tid og penger har tatt fokuset bort fra å gjennomføre kreative aktiviteter i undervisningssituasjon, men at de igjen veier opp med å gjøre det bra på PISA-prøver internasjonalt. I rapporten legger Bamford vekt på at kreativitet kan lede til bedre resultater og større grad av mestring, men elever klager på mangel av praktisk undervisning med kreative øvelser og generelt flere kreative måter å lære på. Ifølge rapporten hennes mente både lærere, elever og ledelser at økt bruk av kunst- og kulturaktiviteter ville bidra til bedre trivsel og bli en motivasjon for å fullføre skolen. Dette gjaldt spesielt elever over 14 år som mente dette kunne bidra til å gjøre skolen mindre kjedelig. I rapporten konkluderer Bamford blant annet med at lærere trenger bedre læremidler med veiledningsmateriell for å kunne forbedre seg på disse tingene (Bamford, 2011).

#### Metoder for å bli mer kreativ som lærer

I boka «Kreativitet i skolen» snakker Cecilie Pedersen Dalland og Haakon Thaulé-Hatt om kreativitet sin plass i skolen og hvordan du som lærer kan være kreativ for elevene dine sitt beste. De mener kreativitet i undervisning er viktig, og at lærere og elever må gis nok rom, tid og muligheter for å utvikle sine kreative evner. Alle lærer jobber forskjellig. Der noen planlegger forlengs, altså starter med læreboka og blar deg fremover, starter andre med baklengs planlegging som betyr å begynne med kompetansemålene og legge opp undervisningen slik. Noen planlegger alene, andre med kollegaer. Men de spør også: «er det mulig å begynne planleggingen din med å tenke på kreative innfallsvinkler du vil benytte for å motivere elevene til læring» (Pedersen D. og Thaulé-Hatt, 2017 s. 80)? Pedersen Dalland og Thaulé-Hatt legger vekt på kreative øyeblikk som noe man husker som elev. Kreative øyeblikk kan bidra til gode læringsopplevelser for elevene. Læringsopplevelser er opplevelser der elevene føler seg engasjerte og motiverte i selve læringen, og de mener at for å skape slike øyeblikk må det settes av tid til det i planleggingen. Det er derfor essensielt at du bruker dine egne evner til å skape en kobling mellom kreativitet og faget du underviser i.

I boken legger de frem ulike kreative metoder som skal være en mal for hvordan du kan innlemme kreativitet i undervisningen din som lærer. De kommer med forslag til hvordan gjøre undervisningen mer kreativ, som for eksempel å starte en time med et bilde av en

gammel dame, som kanskje er et kjent maleri, og skrive bildeteksten «la oss spise farmor» til. Slik kunne man startet en norsktime om kommaregler som hadde vekket sansen for humor i klasserommet. I boken legger de frem en metode som de mener alle lærere må lære seg for å inkludere kreativitet i undervisning. «Den kreative metoden,» som de kaller den, tar for seg tre faser; innsikt, idéutvikling og gjennomføring. Jeg skal kort skissere disse tre som skal være en hjelp til å starte kreative undervisningstimer for å fremme kreativitet hos elevene (Pedersen D. og Thaule-Hatt, 2017):

### Fase 1 - Innsikt

Pedersen Dalland og Thaule-Hatt skriver at det er viktig å forberede seg godt før undervisning og skrive ned hva som er hensikten med det man gjør samt målsettingen med det kreative arbeidet. Man skal som lærer stille seg spørsmål som «hvem er målgruppa og hvem ønsker vi å nå med å gjøre dette, hele klassen eller noen enkeltelever» samt «hva ønsker vi at eleven skal erfare?» Samtidig må man tenke over rammefaktorene for det man skal gjøre, som hvor lenge dette skal vare, en undervisningstime eller som et prosjekt? Og også spørsmål rundt hvilke ressurser man har til rådighet som verktøy, tid osv. Til slutt må man tenke på hvilke suksessfaktorer man har mulighet til å nå, hva er måle og kriterier for et vellykket arbeid?

### Fase 2 - Idéutvikling

Gode ideer kommer etter man har definert problemet, derfor må man sette seg sammen med andre lærere, eller sammen med elevene sine, og ha en «brainstorming.» Målet da er å produsere så mange ideer som mulig og notere ned absolutt alle ideforslag. Ved bruk av post-it lapper kan man sette sammen ideer fysisk ved siden av hverandre og se om noen ting kan fungere bedre sammen eller alene. I en slik prosess snakker de også om å trykke på følelsesknappe - å komme på et bilde, en lukt eller en opplevelse som får deg til å føle seg bra og som får frem visse følelser i deg. Dette gjør man for å trigge følelser hos enten lærere eller elever for å skape spenning inn i fagene. Til slutt må man lande på hvilke ideer som virker gode og som man burde gå for i undervisningen, som enten lærerne er enige seg imellom eller i samstemthet med elevers ønske om å ha mer spennende og kreativ undervisning. Etter dette må ideen videreutvikles til å passe inn i undervisning, og det må vurderes om ideen kan brukes til å nå visse mål i fagene og løse problemer.

### Fase 3 - Gjennomføring

I denne fasen skal ideene gjennomføres i klasserommet. Når det er gjort kan man gå tilbake å se på fase 1 om innsikt og se om målene dere satt er nådd og om det var produktivt og “verdt” å bruke tiden på. Her kan man se på hva man kan gjøre annerledes, men også se på suksessfaktorer om man føler det fungerte.

Pedersen Dalland og Thaulé-Hatt konkluderer med at det ofte kan føles tidkrevende å bruke tid på å lage kreative undervisningsopplegg, og for noen tar det litt trening til for å bli trygge på å sette av tid til å utvikle det. Men jo mer trygg man blir på for eksempel en kreativ metode som denne, jo lettere blir det å bruke det til vanlig når man planlegger undervisning. De understreker noen viktige faktorer som er sentrale i disse tre fasene av kreativ forberedelse. Det er å være entusiastisk og positiv, unngå å dømme andres ideer, prøve å lage rare assosiasjoner og koblinger mellom tema og kreativitet, klare å visualisere det som skal gjennomføres, klare å samarbeide og å være utholdende i arbeidet. De skriver også at ideutviklingsfasen kan gå tregt i starten. Her er det essensielt at lærere som idemyldrer eller om du gjør det med elevene dine er trygge på hverandre, ingen skal få høre at de kom med dårlige forslag (Pedersen D. og Thaulé-Hatt, 2017).

Om lærere skal klare å tilrettelegge for kreativ undervisning kan de kanskje lære av Johannes Vig, hovedpersonen i romanen *Løgneren* fra 1949 av den danske forfatteren Martin A. Hansen (1909-1955). Johannes er lærer på en skole på en øy i Danmark. Hver dag før elevene strømmer inn til timen sitter han enten i klasserommet eller går rundt på øya og undrer seg over livet og naturen:

Jeg liker å bare sitte her om morgenen før barna kommer og undre meg over et eller annet. Det er kanskje en slags teknikk. Jeg kaller det min forundringstime. Og den kan være meget nyttig. Da får jeg lettere små nyttige ideer, små påfunn som kan være gode for en lærer (s. 21-22).

Johannes mener kreativitet oppstår ved å forundre seg, det oppstår ikke bare av seg selv. Han mener man må legge til rette for at kreativitet kan skje og eventuelt spørre seg «hva skal man finne på nå» (Hansen, 1949)? I boken gir Johannes forslag til hva man kan gjøre:

Jeg liker å finne på et eller annet nytt om morgenen. Til barna. Noe overraskende å henge på veggen. Et nytt bilde. Det må gjøres noe så forundringen blir vakt. Da gjør de nytten selv de kjedsomme bildene som fremstilles til skolebruk. De blir hengt opp

med et teppe foran, så bildet er skjult. Slik henger de hele dagen. Noen lurer seg til å kikke under teppe. I frikvarteret blir bildet grundig studert. Nå ser de det, og vi kan snakke om det (s. 26).

Se for deg at du gjør noe kreativt som elevene ikke er forberedt på. Det skaper nysgjerrighet og interesse med én gang. Men det tar også ekstra tid. Derfor må man komme inn i mønstre og metoder som du har kjennskap til og vet fungerer (Pedersen D. & Thaulé-Hatt, 2017). Kanskje skal man også gi elevene oppgaver som går over lengre tid slik at de har tid til å undre seg over ting og reflektere rundt det. Og husk på inkubasjonstiden, tiden man bruker fra man tenner raketten til det eksploderer. Både lærer og elev har bruk for denne inkubasjonstiden. Gi elevene tid til å reflektere over en oppgave, og ta deg tid til det selv, som lærer, å tenke over hvilken plass kreativitet har i din undervisning og legg deretter til rette for den (Pedersen D. og Thaulé-Hatt, 2017).

#### Selvinnsikt på egen kreativ undervisning

«For å bli en mer kreativ lærer må du systematisk jobbe med deg selv» (Pedersen D. & Thaulé-Hatt, 2017 s. 101). Det kan være vanskelig som lærer å endre vaner og det er lett å falle tilbake til en undervisningspraksis du er komfortabel med, noe som er kjent og trygt og som du kanskje har praktisert de siste ti årene som lærer. For å klare å gjennomføre en undervisnings økt med mer kreative undervisningsmetoder må man tørre å tenke nytt og ikke være redd for å gå utenfor boksen. Kanskje går det ikke helt etter planen første gang man prøver, men man må være tålmodig (Pedersen D. og Thaulé-Hatt, 2017).

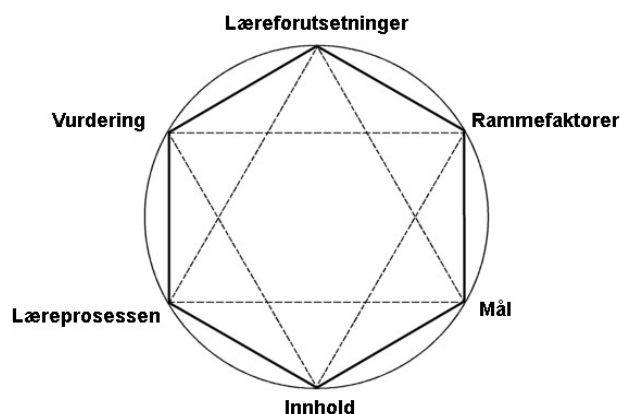
Figuren under er en didaktisk praksistrekant som viser til tre ulike nivåer en lærer må jobbe på (Engelsen, 2008):



*Figur 1: Veiledningsmodell (Hoffgard Lycke, Handal & Lauvås 2005)*

Nivå P1 symboliserer lærerens praksis, hva som faktisk gjennomføres i klasserommet. Om man som lærer skal kunne bli trygg på gjennomføringen av kreativ undervisning i klasserommet, må man først tørre å prøve.

Nivå P2 symboliserer planleggingsfasen en lærer må gjennom for å gjennomføre undervisning. Her fokuserer man på hvilke metoder man vil bruke, hvilke hensyn man må ta og hvordan man tenker at man skal gjennomføre øktene som ligger foran. I denne fasen burde lærer bruke den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen tar utgangspunkt i seks gjensidige avhengige elementer når man planlegger undervisning. Modellen brukes til å legge til rette for læring.



Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen (Christiansen, B. 2013)

På nivå P2 må man derfor som lærer forholde seg til de ulike problemstillingene:

1. Læreforutsetninger, som går på å legge til rette for de elevene du har og deres forutsetninger for å lære. Her må man tenke over hva de kan fra før så de kan bygge videre på elementer de allerede har forstått og hvilke eventuelle hensyn man må til.
2. Rammefaktorer, som går på å se på hvilke muligheter og begrensninger man har når man legger opp undervisning. Hva er mulig å gjennomføre og hva er ikke mulig å gjennomføre.
3. Mål, som handler om å sette realistiske mål for undervisningen der læringsutbyttet blir bra for elevene.
4. Innhold, som må ses i sammenheng med læreforutsetninger. Hva er relevant innhold å ta inn i undervisning?
5. Arbeidsmetoder, som handler om hvilke metoder som er best for å nå de formulerte målene. I denne sammenheng handler det om å finne kreative arbeidsmetoder som er gjennomførbare.
6. Evaluering, som er med på å kvalitetssikre undervisningen og sjekker om målene er nådd og om elevene sitter igjen med noe nyttig (Hiim og Hippe, 20119).

Nivå P3 viser til reflektiv tenking som er refleksjon over egen praksis som lærer. Her skal du være forsker på egen praksis, slik lærerstudentene gjør det når de er ute i praksis. Her er det

også muligheter for å la andre lærere observere din praksis slik at de kan gi tilbakemelding på hva som fungerer og ikke (Engelsen, 2008). Noen ganger kan det også lønne seg og inkludere elevene i refleksjonen og hvordan de opplevde timen og hva som eventuelt kunne blitt gjort annerledes til neste gang (Pedersen D. Og Thaulé-Hatt, 2017).

### Hva er kreativitet?

Å velge seg en definisjon av hva kreativitet er kan være vanskelig da det finnes mange å velge mellom. De ulike definisjonene kommer av at ulike forskere har forskjellige tilnærminger til ordet og fordi det i seg selv er et vanskelig ord å definere. Noen fokuserer på det kreative produktet som et sluttprodukt, andre ser på det som en kreativ prosess mens andre fokuserer på i hvilken grad kulturen eller miljømessige faktorer påvirker produksjonen av kreative tanker og ideer. Ifølge Store Norske Leksikon (2016) og Inge Bø og Lars Helle (2008) blir kreativitet beskrevet som det å skape noe nytt, en skapende evne eller virksomhet. I følge Erik Lerdahl (2007) er kreativitet evnen til både å fantasere og å utvikle nye ideer. Geir Kaufman (2015 s. 11) tar denne ideen noe videre og hevder at «om noe skal være kreativt, er det nødvendig at produktet ikke bare er originalt, men at det også har en verdi.» Ved å lese om kreativitet på mange arenaer og innenfor flere felt har jeg valg å definere kreativitet som tre deler: Originalitet, relevans og divergerende tenkning.

### Divergerende tenkning

I psykologien og i forskningen på utdanning legger Guildford (1967) vekt på divergerende tenkning som en viktig side ved det å være kreativ. Dette er tenkning som utforsker forskjellige innfallsvinkler, og som også er åpen for andre løsninger til et problem. Det motsatte av divergerende tenkning er konvergerende tenkning. Dette er tenkning som kun fokuserer på én løsning og ikke ser på mulighetene for å avspore for å eventuelt nå nye mål (Guildford, 1967). Ofte er det vi selv som bytter på disse to problemene, altså gjør divergerende problemer til konvergente, i vår søken etter rett svar ut ifra hva vi tenker er andres forventninger til oss (Haabesland og Vavik, 2000). Det at elever omdefinierer problemet skjer ofte i skolen når de prøver å tenke slik de tror læreren forventer av dem. Da stiller de gjerne spørsmål som «er dette bra?», eller «er det sann vi skal gjøre det?» Derfor kan man si at for elever å kun ha fokus på et sluttprodukt som karakterer kan være hemmende for den divergerende tenkningen og hindre kreativ tenkning. Derfor må man ha mot til å ønske å bryte ned konvensjonelle normer og gå nye veier, noe som er vanskelig når lærer har en viss forventning til dine prestasjoner, noe de ofte har i skolen (Haabelstad og Vavik, 2000).



## Originalitet

Originalitet kan beskrives som «evnen til å skape noe nytt.» Ifølge Gardner (1993) er en ide kreativ så lenge den er ny for dens skaper. For å klare å forene disse allerede eksisterende elementer, må en kreativ tenker allerede ha god kunnskap om disse før de klarer å utvikle nye. Derfor starter kreativitet med gode forberedelser og de må «kjenne sine verktøy godt» (Gardner, 1993). Derfor kan dybdekunnskap og erfaring være av avgjørende betydning.

En annen sentral mann som definerer hva kreativitet er i undervisningsforskning er Vygotsky (1930/2004). Han ser på elevens evne til å sette sammen og kombinere etablerte elementer på andre måter utenfor «boksen.» Han mener dette er selve kjernen i kreativitet. Om man ikke tenker nytt blir resultatet kun reproduksjon av noe allerede tenkt før (Vygotsky, 2004).

## Relevans

Ordet relevans betyr at vår kreativitet ofte er målrettet. Mye av vår kreative tenkning blir utløst av problemer som skaper irritasjon. Derfor skaper vi noe fordi vi ønsker å føle oss kompetente eller fordi vi har et ønske om å kunne påvirke andre. Uansett om vår kreativitet er et resultat av egne behov eller andres, så må de nye ideene vi skaper være relevante i forhold til de målene vi ønsker å oppnå (de Bono, 1971). Sawyer (2012) deler kreativitet inn i to ulike tradisjoner; en individualistisk tilnærming og en sosiokulturell tilnærming. Den individualistiske tradisjonen definerer han som nye mentale kombinasjoner som kommer til uttrykk i verden (originalitet). Den sosiokulturelle tradisjonen på kreativitet definerer han som et produkt og som blir vurdert nyttig og relevant av en gruppe med riktig og relevant kunnskap (Sawyer, 2012). Med dette sier han at kreativitet må gi et sluttprodukt som er viktig inn i den sosiale verden vår.

## Kapitteloppsummering

Jeg har i dette kapittelet undersøkt teoretiske perspektiver som legger et bakteppe for drøftingen i kapittel fem. Den første delen tok for seg hvilken plass kreativitet har i skolen. Sir Ken Robinson (2011) publiserte en rapport som bygger under hans mening om at skolen blir teoretisert med et forslag til løsning. Han fokuserer på at kreativitet er selve kjennetegnet på menneskelig intelligens, og at kreativitet derfor ikke bare skal være en del av skolen, men gjennomsyre alle fag. Han mener akademiske fag tar over fokuset og at vi må inkludere kreativitet i alle fag da det er essensielt for å utruste elever for fremtidig arbeid og samfunnsbehov. Læreplaner legger også grunnlaget for kreativitetens plass i skolen når den

konstaterer i K06 sin generelle del at elevene må få utøve sine kreative og skapende side, mens i den nye overordnede delen av de nye læreplanene for 2020 legges det vekt på dybdelæring som kan bety læring gjennom å sette sammen allerede kjent kunnskap til ny, altså originalitet som kreativitet ble definert som tidligere i oppgaven. Denne delen tar også for seg tilpasset opplæring, og at man som lærer er pålagt et krav om å legge til rette for varierte arbeidsmetoder så alle barn som lærer på mange forskjellige måter får tilbudet og muligheten til det. Til slutt i dette avsnittet ble det diskutert om kreativitet kan læres, noe Hattie (2010) og Kaufman (2015) mente. Pedersen og Thule-Hatt (2017) bekrefter at kreativitet kan læres gjennom å etablere en indre motivasjon, og Christensen (2015) viser til forskning om at det utløses en følelse av mestring i hjernen vår når vi føler vi får til noe nytt og at det slår gnister mellom hjernecellene.

Den andre delen viser til forskning om at kreativitet forsvinner i skolen og redegjør for hva lærere kan gjøre for å bli mer kreative, og gir innspill på metoder som kan brukes for å oppnå dette. Anne Bamford (2011) har gjennomført intervjuer av elever, lærere og ledelse ved norske skoler og konkluderer med at skolen teoretiseres, elevene kjeder seg og at kreativitet må få en plass fordi det kan være med å gi bedre resultater på prøver. Samtidig mener hun lærere trenger bedre læremidler for å få dette til samt veiledningsmateriell. Det er skummelt for lærere å «gå utenfor boksen,» hvertfall på egenhånd. Derfor snakker Cecilie Pedersen Dalland og Haakon Thule-Hatt (2017) om hvordan hjelpe lærere til akkurat dette. De mener kreativitet inn i selve undervisningen er viktig og gir lærere råd til hvordan gå frem for å tørre å gi rom for det i sin lærerhverdag. De legger blant annet frem «Den kreative metoden» som et hjelpemiddel til lærere som snakker om tre faser de må gjennom for å gjennomføre, innsiktsfasen, idèutvikling og gjennomføringsfasen. De legger også vekt på det å selv ha selvinnsikt på egen undervisning for å gjøre den mer kreativ, og sette av tid til å jobbe med seg selv for å mestre det sammen med både kollegaer og elever. Her legger de også frem den didaktiske praksistrekanten som en hjelp til å planlegge undervisning, gjennomføre den og reflektere over den både underveis og i etterkant.

Den tredje delen tok for seg hva kreativitet faktisk er. Her definerer ulike teoretikere hva kreativitet er, og jeg delte inn kreativitet i tre deler; divergent tenkning, originalitet og relevans. Dette gjorde jeg med en teoretisk forankring i andres definisjoner av hva kreativitet var og hva det kunne bety. Der Guilford (1967) legger vekt på divergerende tenkning, altså å se ting fra ulike innfallsvinkler, som en viktig side ved å være kreativ, legger Gardner (1993)

vekt på originalitet, at en idè en kreativ så lenge den er ny for egen skaper. Her kommer også Vygotsky (2004) på banen med synet på elevens evne til å kombinere allerede etablerte elementer og dermed skape ny kunnskap. Til slutt legger Sawyer (2012) frem ideen om den sosiokulturelle definisjonen på kreativitet som er et produkt som blir vurdert nyttig av samfunnet og som derfor har relevans.

Før jeg beveger meg over til det empiriske materialet i kapittel fire vil jeg i kapittel tre redegjøre for min forskningsmetode.

## Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsmetoden jeg har benyttet meg av og fremgangsmåten under forskningsprosessen. Jeg vil vise til ulike deler av prosessen der jeg begrunner valgene mine og til slutt vil jeg diskutere forskningens kvalitet og gjøre noen etiske refleksjoner rundt valgene mine.

## Forskningsmetode

I denne forskningsprosessen hadde jeg et ønske om å få en viss innsikt i informantenes tanker, meninger og refleksjoner rundt temaet fordi vekten i oppgaven ligger på lærernes egne refleksjoner rundt temaet kreativitet. Jeg ønsket også å få en nærhet til hvordan lærere forstår begrepet og hvordan de i praksis bruker det i undervisningen sin. Jeg bestemte meg derfor for å basere avhandlingen på kvalitativ metode der man legger vekt på utdypende beskrivelser og ord direkte fra informantene i samhandling med dem (Bryman, 2016). Samtidig gir et slikt møte med informanten mulighet til å se på kroppsspråk (Thagaard, 2013). Jeg valgte å observere lærere i sin praksis og intervju de i etterkant om temaet knyttet til forskningsspørsmålene og stille spørsmål til observasjonene jeg hadde gjort. I transkriberingen av intervjuene og observasjonene har jeg valgt å skrive inn kroppsspråk fordi det kan være sentralt i hva slags budskap informantene vil frem med og tolkningen er ikke kun opp til meg som forsker. I samspill med stemmeleie og ulik trykk på enkelte ord tolket jeg hva informantene faktisk følte eller mente om et tema, noe som kan mistolkes, men som ga meg tydelige indikatorer på hva personene mente. Samlet ba de på et helhetlig bilde av ord, kroppsspråk og forklaringer og sikret derfor et mer helhetlig bilde av temaet (Johannessen, m.fl., 2010).

## Utvalg

Studiens forskningsspørsmål legger retningslinjer for hvilke analyseenheter som er spennende å studere (Grønmo, 2016). Avhandlingen omhandler temaet kreativitet fra et lærerperspektiv og dermed var det viktig for meg å velge ut lærere (analyseenheter) som jeg ikke kjente undervisningsstilen til og som jeg kunne tenke meg å bli kjent med, såkalt tilfeldig utvalg. Dette var for å prøve å satse på å få en spredning av nyanser innenfor temaet. Informantene forblir anonyme i hele oppgaven og jeg kommer til å referere til de med andre navn for å gjøre det lettere å følge som leser. Utvalget ble gjort på en ungdomsskole i Oslo der jeg fant tre lærere og spurte om de kunne tenke seg å delta i forskningsprosjektet. Jeg tok kontakt med de på mail slik at vi kunne diskutere hvordan dette kom til å fungere. Utvalget ble ikke så veldig stort, to menn og en kvinne, men stort nok til at jeg føler man kan se nyanser. Jeg tror dette er nyttig for oppgavens konkretisering for å tydeligere fokusere på det som er blitt sagt av den enkelte.

I begynnelsen av arbeidet med forskningsprosjektet bestemte jeg meg for å finne lærere som underviste i KRLE på ungdomsskolen slik at det var lettere for meg å avgrense oppgaven min til kreativitet i KRLE-faget. Jeg tok dette utvalget og de jeg valgte var alle KRLE-lærere, problemet var bare at tiden ikke strakk til slik at jeg fikk fulgt dem alle i KRLE-faget og observert der, blant annet på grunn av en hektisk tentamensperiode. Derfor ble det bestemt rett før vi skulle sette i gang at jeg beholdt utvalget lærere, men ikke knyttet det jeg så etter og spurte om opp mot KRLE-faget. Jeg fulgte de derfor i noen KRLE-timer men også i andre fag enn KRLE, blant annet engelsk, matte og fransk, og dro intervju spørsmålene inn i de fagene jeg hadde observert de i. Samtidig fikk de svare generelt på hvordan undervisningsstil de har i alle fag de hadde, ikke bare i de jeg observert i. Ingen av lærerne jeg fulgte hadde noen estetiske fag på timeplanen sin. Om jeg hadde valgt ut lærere som hadde hatt kunst og håndverk eller andre kreative valgfag hadde jeg nok fått et annet resultat enn det jeg fikk i denne oppgaven. Samtidig så jeg viktigheten av å se i hvilken grad lærer i ikke-estetiske fag klarte å inkludere kreative undervisningsmetoder i sine fag, og tok derfor utvalget basert på denne tanken.

## Presentasjon av informantene

Informantene skal bli holdt anonyme gjennom hele forskningsprosjektet, noe som la opp til at jeg ikke kan bruke deres egne navn i oppgaven. Derfor bestemte jeg meg for å lage egne oppdiktete navn på de ulike slik at det blir lettere for den som leser analysen å skille mellom

de ulike tre informantene og også for å klare å lese oppgaven mer helhetlig. Mannlig lærer 1.0 har jeg kalt for «Finn», mannlig lærer 2.0 har jeg kalt for «Hans» og kvinnelige lærer 3.0 har jeg kalt for «Karianne.»

### Observasjon som metode

Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen skriver i boken *Forskningsmetode for lærerutdanningene* at observasjon egner seg som en supplerende metode for å samle inn data. På en slik måte får man et større perspektiv og ser flere nyanser av dataene man samler inn. Samtidig kan det egne seg når man som forsker ønsker direkte tilgang til det han eller hun undersøker (Christoffersen og Johannessen, 2012). Derfor har jeg i min avhandling brukt observasjon i forkant av intervju og som supplerende til det slik at jeg kan metode triangulere og skaffe så korrekt data som mulig. Observasjonen var også tenkt som en fin metode for at svarene i intervjuene kunne ha noe å bygge på og at jeg kunne stille spørsmål til deres undervisning i intervjuene i etterkant. I oppgaven kommer jeg til å legge vekt på intervjuene i analysedelen, og observasjonene blir supplerende underveis.

### Gjennomføring av observasjoner

I en observasjonsituasjon er det flere faser man må gjennom for at den skal være vellykket. I den innledende fasen prøvde jeg å gjøre informantene trygge på hva det var jeg skulle gjøre og se etter i deres undervisningstimer. Når vi satt i gang hadde jeg på forhånd valgt å være en åpen og observerende deltaker. I følge Christoffersen og Johannessen går dette ut på å være en del av miljøet som blir studert, de som studeres er klar over hvem jeg er og hva jeg ser etter, men at jeg kun ser på og ikke deltar med egne kommentarer og meninger (Christoffersen og Johannessen, 2012). Jeg valgte kun å observere lærer, og trengte derfor kun lærerens samtykke før observasjonene ble gjennomført. Underveis i observasjonene satt jeg bakerst i klasserommet og tok notater. Lærerne snakket direkte til meg foran klassen et par ganger, litt for å gjøre elevene trygge på hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Dette var noe informant gjorde etter egen vilje. I observasjonen fikk jeg mulighet til å se på læreren i en naturlig setting, hvordan personen jobbet i møte med elevene og hvordan han eller hun hadde lagt opp sin undervisning. Etter observasjonene tok jeg ofte en liten avslutningsprat med hver enkelt informant og ga de beskjed om at jeg gikk. Da avtalte vi også hva som skulle skje videre i forskningen som en ny runde med observasjon eller forberedelser til det kommende intervjuet. Å avslutte på en slik måte var også med på å gjøre relasjonen til informantene trygg og forutsigbar.

## Transkribering av observasjoner

Jeg valgte å sitte bakerst i klasserommet og ta feltnotater rett inn på PC slik at jeg slapp å transkribere fra skriftlige notater i etterkant. Dette ga meg muligheten til å ta med alt jeg observerte av både kroppsspråk og kommentarer læreren kom med. Jeg valgte å ikke skrive ned alt lærer sa, men ta med det jeg syntes var viktig samt det jeg så læreren gjorde. Det er kritisk i en observasjonssituasjon å huske hva man som forsker akkurat har sett på slik at notater blir korrekte med følelsen man sitter igjen med (Christoffersen og Johannessen, 2012). Derfor tok jeg alltid en evaluering av feltnotatene rett etter observasjonen var ferdig og fylte inn om det var noe jeg husket som jeg hadde glemt å skrive ned. Dette kan ha vært med på å styrke validiteten til analysen jeg senere gjorde.

## Intervju som metode

Tove Thagaard skriver i boken *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode* om intervju som en viktig metode for å tilegne seg nok innsikt i informantenes erfaringer, følelser og tanker. Hun mener informasjonen vi kan få fra intervjuer er informantenes egne forståelser og gjenfortellinger av ting de har opplevd og hva de mener om ulike temaer (Thagaard, 2013). Derfor må man ta hensyn til at ting kan være pyntet på og erfaringer som snakkes om kan være sider av det aktuelle temaet man husker og at andre ting blir utelatt. I intervjuene er det informantenes tanker som har stått i sentrum og derfor besluttet jeg å gjøre blant annet intervju som hovedmetode for å samle god datainformasjon om temaet. Dette var sentralt på grunn av problemstillingen min - å se på kreativitet fra et lærerperspektiv.

## Intervjuguide og semi-strukturerte intervjuer

Intervjuguiden skulle hjelpe å sette en retning i intervjusituasjonene. Den beskriver hva samtalen skal handle om i grove trekk (Grønmo, 2016). Når jeg la en plan for hvordan tilnærming jeg ønsket for min avhandling kom jeg frem til at jeg ønsket semi-strukturerte intervjuer/samtaler som metode fordi jeg ønsket å legge til rette for at andre temaer og tanker kunne komme frem og få spillerom dersom det skulle skje naturlig underveis i intervjuene. Ved å ha en slik type struktur i intervjuene måtte jeg tilpasse intervjuguiden etter dette, og jeg brukte mye tid på å utforme intervjuguiden for å finne en balanse mellom å ha en plan, men også for å gi rom til åpenhet. Jeg endte opp med én intervjuguide som alle informantene måtte forholde seg til. Spørsmålene var delt inn i de tre kategoriene som forskningsspørsmålene mine var delt inn i; hva er kreativitet, kreativitetens plass i skolen og kreativitet i undervisning. Den siste delen hadde jeg åpen slik at jeg kunne stille spørsmål til

observasjonene jeg hadde gjort i timene deres. Samtidig kunne noen av spørsmålene være litt gjentakende, noe jeg gjorde informantene oppmerksomme på. Dette var for å styrke validiteten i svarene de ga. Se vedlegg 1.

### Gjennomføring av intervjuene

I intervjusituasjoner er det informant og intervjuer og deres kommunikasjon som er i fokus, derfor er det viktig å legge godt til rette for en god kommunikasjonssituasjon (Grønmo, 2016). Jeg som intervjuer ønsket å prøve å legge til rette for dette så godt som mulig og tok meg tid til å tenke over hensynene som måtte tas før, underveis og etter.

Å føle seg komfortabel er en viktig faktor i det å bli intervjuet om hvordan du tenker og ter deg som enkeltperson. Derfor er det viktig å etablere en trygghet i relasjonen tidlig (Johannesen, m.fl., 2010). For å tilrettelegge for dette prøvde jeg å få informantene trygge på meg ved å ta hensyn til deres situasjon, jobbet rundt deres timeplan og la opp til at de kunne bestemme hvor vi skulle holde intervjuet i forkant. Dette gjorde jeg for at rammene for intervjuene skulle foregå på deres premisser fordi en faktor som kan spille inn er informantens opplevelse av tid og sted (Grønmo, 2016). Videre informerte jeg informantene tydelig hva som skulle skje muntlig og gjennom et godt beskrevet samtykkeskjema så de kunne føle seg trygge på hva som lå foran. Underveis i intervjuene ga jeg tid og rom så informantene følte at jeg hadde tid til å lytte til det de hadde å si. Samtidig stilte jeg oppfølgingsspørsmål jeg følte var relevante. På slutten av intervjuene passet jeg på å forberede informantene på at jeg gikk mot en slutt og spurte om de hadde noen avsluttende kommentarer. Dette er viktig så informant ikke sitter igjen med ting på hjertet som han eller hun ikke føler har kommet klart frem i svarene allerede gitt (Christoffersen og Johannessen, 2012). Etter intervjuene passet jeg på å takke for deltakelse og informere om hva som skjer for deres del videre, at de kan få tilgang til oppgaven underveis mens jeg skriver og at de selvfølgelig skal få se sluttproduktet og godkjenne før det leveres.

### Lydopptak av intervjuene

For å ta opp datamaterialet benyttet jeg meg av lydopptak lånt ut av skolen. Dette gjorde jeg som intervjuer for å kunne være fri til å følge godt med, vise at jeg var tilstede og delta sammen med informantene (Thagaard, 2009). Dette ble informantene opplyst om før vi startet og jeg la den litt gjemt så ikke de skulle føle seg hemmet av instrumentet, noe som kunne ha påvirket hva de ønsket å fortelle (Grønmo, 2016).

## Transkribering av intervjuene

Lydopptakene som ble tatt i intervjusituasjon kan ikke brukes i analysen direkte, og må dermed omgjøres til tekst. Intervjuene måtte transkriberes. Disse tekstene som analyseres utgjør det datamaterialet som analysen skal bestå av (Grønmo, 2016). Jeg valgte å transkribere intervjuene etterhvert som de ble gjort for å få god innsikt i materialet som jeg synes ble en fordel i analysearbeidet mitt. Jeg utelot å inkludere småord som «hmm» og «ehm» i transkriberingen fordi jeg følte jeg fikk den informasjonen jeg trengte i selve intervjusituasjon og turte å stole på min egen tolkningskraft, men store kroppslige bevegelser og kroppsspråk jeg tenkte viste meg noe av hva de prøvde å formidle skrev jeg inn fordi det kunne ha betydning for validiteten i oppgaven som jeg ønsket å ha så transparent som mulig.

## Reliabilitet

Kvaliteten på studien må reflekteres rundt for å se om svarene man sitter igjen med er av beste kvalitet og sikre. Dermed må det studeres om oppgavens reliabilitet og validitet holder mål. Her skal jeg prøve å skissere hva jeg gjorde underveis for å sikre dette i oppgaven.

Reliabilitet handler om forskningen er gjort på en pålitelig måte som er tillitsvekkende (Thagaard, 2009). Dette legger vekt på om man som forsker klarer å gjøre rede for valgene som er tatt underveis ved innsamling av data og ved analyse av data. Her er det fare for at flere ledd i prosessen kan være utsatt for reliabilitetssvikt, i f.eks transkriberingen og analysen av materialet. Dette kan skje om forskerens forforståelse eller teoretiske bakgrunn påvirker hva den leter etter (Kvale og Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i et ønske om å styrke reliabiliteten i denne studien forsøkte jeg dermed å gjøre denne forskningsprosessen så gjennomsiiktig og presis gjengitt som jeg bare kunne i både transkriberingen og i analysen av data og samtidig ikke lese meg opp på all teori i forkant slik at jeg klarte å unngå å stille ledende spørsmål i intervjuene.

Jeg har også gjort synlige grep for å øke reliabiliteten i oppgaven. Et av dem er at jeg konsekvent gjennom hele analysedelen har uthevet alle sitatene fra intervjuer og skrevet tilhørende avsnitt med min tolkning av utsagnene. Slik blir det enkelt å se sitatet samt se hvordan jeg har tolket det. Videre har jeg også gjennomgående i oppgaven henvist til ekstern litteratur slik at det er enkelt å forstå meningsinnholdet og hvor det kommer fra. Jeg håper uthevingen og henvisningene har vært med på å lage en struktur som gjør det litt enklere for lesere å følge konklusjoner som blir trukket underveis.



Selv om oppgaven har flere mulige reliabilitetssvikt vil jeg påstå at oppgaven bærer preg av høy reliabilitet da jeg gjennomgående har hatt god intern reliabilitet. Gjennom forskningsperioden har jeg hatt en engasjert veileder som har fulgt godt med på hvordan jeg har jobbet og samtidig hatt innsikt i datamaterialet mitt. Han har hele tiden gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og vært en dyktig veileder, og ved å ha hatt en slik fagperson ved min side hele veien har det vært med på å sikre reliabiliteten i avhandlingen.

## Validitet

Validitet handler om å studere oppgavens gyldighet og om man måler det man faktisk har til hensikt å måle (Thagaard, 2009). For å øke studiens validitet har jeg derfor både intervjuet og observert, noe som kalles metodetriangulering. Dette for å sikre at jeg får svar på det jeg lurer på. Validitet handler om i hvilken grad datamateriale svarer på det forskningsspørsmålet etterspør (Grønmo, 2016). God validitet betyr en god sammenheng mellom problemstilling og datamaterialet. Validitet kan best oversettes til gyldighet eller relevans. Det finnes flere ulike typer for validitet, herav den deskriptive validiteten og fortolkningsvaliditet.

Deskriptiv validitet handler om nøyaktigheten av forskerens gjengivelser (Maxwell, 1992). Denne studien tar utgangspunkt i observasjon og intervju, og fordi man under observasjon fort kan gå glipp av informasjon er det gjort intervjuer i etterkant. Dette gir informant mulighet til å gi tydelige svar på spørsmål stilt men også å utdype det som foregikk i observasjonen. Fordi intervjuene er tatt opp på lydopptak kan man også gå tilbake og høre over om noe er blitt utelatt. Transkripsjonen av datamaterialet forsøker i seg selv å gjengi nøyaktig det som er blitt sagt og observert. De non-verbale handlingene kan være lett å overse, men her må man som forsker stole på egen dømmekraft og ta med det man ser som nødvendig.

Fortolkningsvaliditet handler om gyldigheten til forskerens tolkning rundt hva som observeres både i klasserom og i intervjusituasjon (Maxwell, 1992). Forskningsspørsmålene er ikke rent deskriptive når de prøver å legge opp til svar på hva kreativitet og kreative undervisningsopplegg er, og derfor representerer analysen ulike fortolkninger av det som faktisk studeres. I dette prosjektet er det forsøkt å tydeliggjøre tolkningene gjennom å se på både empiri og teori i analysen. Samtidig er de ulike tolkningene diskutert med oppgavens veileder som ytterligere kan sies å være med på å styrke validiteten (Thagaard, 2009).

## Generalisering

Studiens eksterne validitet handler om i hvilken grad datamaterialet kan overføres til liknende fenomener (Johannesen, m.fl., 2010). Selv om kvalitative metoder ikke har til hensikt å generalisere funn, kan de uansett være med på å si noe interessant om tendenser i landskapet. Derfor kan man diskutere i hvilken grad materialet kan sies å ha en overføringsverdi (Johannesen, m.fl., 2010). Mine informanter har vært meget samstemte både i hva jeg har observert og i hva de har gitt meg av svar på intervjuer. Fordi de svarer mye av det samme kan man på en side si at materialet kan overføres til andre kontekster og sier noe om hva tre lærere tenker, men samtidig er materialet lite og kan ikke snakke på vegne av alle.

## Etiske refleksjoner

Ved bruk av informanter i et forskningsprosjekt er det noen hensyn en må ta i betraktning. Forskningsetikk handler om normer som skal sikre at forskningen er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2016). Jeg har sett nærmere på tre etiske normer som har vært sentrale i utarbeidelsen av avhandlingen, og jeg skal redegjøre for etiske refleksjoner jeg har gjort rundt disse for å klare å ivareta informantene på best mulig måte.

## Informert samtykke

Informert samtykke går ut på at informantene skal få riktig og presis informasjon om forskningens formål og opplegg og at deltakelsen skal være frivillig fra deltakernes side (Grønmo, 2016). I starten ga jeg informantene mine muntlige beskjeder om hva det ville si å delta rent praktisk og forklarte for dem hva jeg ønsket å se nærmere på. Dette gjorde jeg for å skape en tillit og lyst hos dem til å ønske å være en del av prosjektet. Videre sendte jeg en mail der jeg forklarte forskningen og la ved et samtykkeskjema som de kunne se på før vi satt i gang. Dette skjemaet ble skrevet under på før observasjon og intervju slik at de visste hva de sa ja til, og underveis i hele prosessen forklarte jeg deres rettigheter og i hvilken grad jeg ville prøve å legge til rette for dem.

I intervjusituasjon tok jeg dette arket med slik at om de hadde noen spørsmål kunne de finne svarene i arket eventuelt spørre meg, og jeg forberedte de til intervjuet med å gjøre de klar over temaet før de sa de selv var klare til å sette i gang. Jeg la det opp slik at intervjuene ble innledet i en naturlig og trygg atmosfære ved å bli litt kjent først, og også for å sette informantene på sporet av hva jeg egentlig ville frem til. Jeg informerte også om at jeg kom til å ta opp intervjuet på en lydopptaker slik at de visste at det de sa ble lagret et sted. Videre

prøvde jeg å formidle at informanten kunne ta seg betenkningstid om han eller hun ønsket det før de besvarte spørsmålene. Dette la opp til at informant skulle føle seg avslappet og at svarene kunne være gjennomtenkt.

### Medførende konsekvenser for informantene

En annen forskningsetisk norm jeg la vekt på handlet om i hvilken grad forskningen min kunne medføre ulike konsekvenser for informantene. Jeg har prøvd å reflektere rundt hvilke konsekvenser det kan ha for informantene personlig og som representanter for lærere generelt. Jeg har jobbet grundig for å unngå å feiltolke informasjon som kunne gi negative konsekvenser. Derfor satte jeg meg godt inn i datamateriale for å sikre så grundig tolkning av utsagnene som mulig, slik de var ment fra informantenes side.

### Konfidensialitet av informanter

Den siste etiske normen jeg ønsket å se på var konfidensialitet av informantene. Denne er vanlig å behandle i sammenheng med forskning, og i denne forskningsprosessen har jeg gjort det tydelig for informanter at deres navn ikke skal komme ut verken i forarbeidet av oppgaven, underveis i forskningen eller i etterkant ved en ferdigstilt oppgave. Tidlig i forskningen sendte jeg inn søknad til NSD om at jeg samlet inn sensitiv og personlig informasjon i dette forskningsprosjektet, og dette har også informanter blitt informert om slik at de vet at deres utsagn ikke kan bli sporet tilbake til dem av utenforstående. Samtykkeskjemaet de skrev under på tydeliggjør også at de er anonyme hele veien.

### Egne refleksjoner om forbedringspotensialer

I begynnelsen av forskningsprosjektet var det ikke bare enkelt å finne dager jeg kunne observere som passet inn i både min og de utvalgte lærerne sine timeplaner. Da jeg planla å sette i gang å innhente informasjon i slutten av november var jeg ikke forberedt på at jeg da satt i gang midt i tentamenstiden. Dette påvirket prosjektet på to ulike måter. På den ene siden påvirket det roen og relasjonen jeg hadde til informantene i starten. Det var mye mail frem og tilbake med hva som passet for dem og meg, og noen ganger ble observasjonen bestemt på dagen. Da følte jeg meg kastet inn i situasjon, og informanter kunne ha sittet med en følelse av å bli iaktatt uten kanskje å føle seg helt forberedt på det. Vi beholdt tilliten i relasjonen, men det kan ha påvirket hvordan jeg observerte læreren i sin naturlige setting. Kanskje den ikke ble så naturlig som forventet. På en annen side påvirket tentamen selve timene jeg observerte. Mange av timene gikk med på å forberede tentamen som skulle komme i blant

annet matte og engelsk, og en slik undervisningstime gikk da med på å forberede elevene på hva som kom til å komme. Lærerne fikk valget om å la meg se på de i en valgfri time og de kunne forberede en kreativ time om de ville, da de visste på forhånd hva jeg så etter, men slike forberedelsestimer til tentamen var nødvendige for at elevene kunne forberede seg og ofte arbeide selvstendig for å bli klare for tentamen. Derfor kan dette ha vært en sentral påvirkningsfaktor i hva jeg satt igjen med av datamateriale fra observasjon. Samtidig kunne lærere jobbet for å gjøre de timene kreative i seg selv, men ønsket mitt var å se de i sin naturlige setting, og slik var altså den naturlige settingen i denne perioden. Jeg kunne selvfølgelig ha valgt meg ut andre fag som ikke jobbet mot tentamen i denne perioden og heller utsatt prosjektet og prøvd å gå tilbake til et utgangspunkt i KRLE-faget slik som planlagt i starten, men da jeg allerede hadde satt i gang og hadde en tidsfrist på meg valgte jeg å fortsette slik og heller legge mer vekt på intervjuene i analysen av datamaterialet.

### Kapitteloppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for gjennomføringen av forskningen min. Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode med observasjoner og hovedfokus på semi-strukturerte intervjuer som måter å samle informasjon på. Først gjorde jeg rede for disse metodene og gikk gjennom hvordan det ble gjennomført. Deretter tok jeg for meg transkriberingen og la frem hvilke bevisste og ubevisste valg jeg tok underveis. Deretter fulgte en beskrivelse av kvaliteten på forskningen etterfulgt av etiske refleksjoner og tanker rundt forbedringspotensiale, en refleksjon over hvordan ting også kunne bli gjort annerledes. I avhandlingens neste kapittel blir så presentasjon av empiri og analyse lagt frem.

### Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapitlet vil det empiriske materiale jeg har samlet inn gjennom observasjon og intervjuer bli presentert, samt min analyse av det. I den første fasen av analysearbeidet gjennomgikk jeg materiale med den hensikt å sortere, kode og kategorisere ulike temaer. Dette gjorde jeg gjennom tett nærlesing. Mye informasjon kom frem, men jeg valgte ut det jeg anså som mest relevant for min problemstilling. Analysen foretok jeg innenfor de tre forskningsspørsmålene mine som allerede var etablert og som intervjuguiden også var inndelt etter; *hvilke betingelser er satt som rammer for læreren, hvilke konkrete praksiser utvikler lærere for å ivareta kreativitet i skolen og hva er kreativitet i skolen?* Analysen legger først

frem empiri fra intervjusituasjon, samt oppsummert og drøftet med de viktigste temaene i slutten av hvert tema. Når alt av empiri fra intervju og drøfting er lagt frem, presenteres materialet fra observasjon i lærernes timer med egne kommentarer og tilbakeblikk til intervjuene.

Materialet som presenteres og analyseres i det følgende er transkriberinger av intervjuene og observasjonene som ble gjort med de tre informantene. Informantene mine var tre ungdomsskolelærere, med sine fiktive navn Finn, Hans og Karianne, som alle ble stilt de samme spørsmålene i intervju etter jeg hadde observert. Jeg opplevde gjennomgående tre lærere som var veldig selvstendige i sin måte å være lærer på. På tross av tverrfaglige temaer mellom ulike fag og godt kollegialt sammenhold oppfattet jeg tre lærere som følte de alle sto på egne ben når det kom til undervisning og hvordan den ble lagt opp. Det var sjelden snakk om «vi» eller «skolen gjør slik og slik.» For det meste snakket de om hvordan de selv lagde undervisningsopplegg og gjennomførte det uten at noen andre kunne observere om det de gjorde var bra eller om det kunne bli gjort bedre. De var også samstemte i noen svar, men ikke så samstemte i andre, noe som var spennende å observere når de hadde mange av de samme fagene på skolen. Jeg satt igjen med følelsen av at læreryrket er veldig selvstendig og at hvem du er og hva du interesserer deg for har mye å si for hvordan du lærer bort til elevene. Det at de var ulike men også like var spennende, også for å se nyanser i materialet. Alt av empiri jeg samlet inn og som nå legges frem er svarene fra intervjuene med lærerne. Samtidig vil jeg kommentere de ulike utsagnene. Videre vil jeg legge frem observasjonene mine og kommentere dem i lys av svarene jeg fikk i intervjuene.

### Presentasjon av kategorier

Det første forskningsspørsmålet informantene har forholdt seg til er hvilke betingelser som er satt som rammer for læreren med tanke på kreativitet. Vet de hva de gamle læreplanene og de nye læreplanene sier om kreativitetens plass i skolen? Eller sier ledelsen på skolen noe om dette og pålegger dem å være kreative i sin undervisning? Både de gamle og de nye læreplanene kan være uklare i sin bestilling for hva de ønsker i de ulike fagene utenom konkrete mål for hvert tema. Jeg har tatt med dette forskningsspørsmålet for å se om lærere i det hele tatt tenker over kreativitetens plass i skolen og hva Utdanningsdirektoratet faktisk forventer av dem i sin praksis. Hovedpunktene som fokuseres på og drøftes i slutten av dette avsnittet er tid, prioriteringer og dybdelæring i den nye læreplanen.

Det andre forskningsspørsmålet tar opp om lærerne faktisk er kreative i sin undervisning, i planleggingen av den og/eller i gjennomføringen. Det finnes kreative elever som har rett på at undervisningen tilpasses deres behov, men det finnes også lite kreative lærere som ikke alltid tenker på kreativitet som en viktig tilpasning faktor hos elever. På barneskolen får kreativitet en stor plass da små barn trenger å røre på seg og gjøre ting utenfor boksen for å lære, men spørsmålet er om kreativitet blir en del av undervisningen på ungdomsskolen. Derfor har jeg spurt lærerne om de anser seg selv som kreative, om de er kreative i sin undervisning og hva som eventuelt hemmer de i å være kreative. I slutten av dette avsnittet drøftes det rundt kreative metoder som å lære av fellesskapet gjennom muntlighet, om å tenke utenfor «boksen,» hjelp til å selv reflektere over kreativ læring og synsing rundt om kreativitet må være noe praktisk.

Det siste forskningsspørsmålet informantene har måttet forholde seg til i intervjuene er hva kreativitet er, generelt og i skolesammenheng. Dette teamet er viktig i skolesammenheng da de nye læreplanene legger opp til at man skal utdanne elever gjennom å lære de å ha skaperglede, utforskertrang og engasjement (Udir, 2019). En sentral del av dette er å være praktisk i sin tilnærming til de ulike fagene, klare å sette seg inn i andres perspektiver og finne egne måter å løse oppgaver på. Om vi velger å definere kreativitet som en ide eller tanke man kommer opp med selv, noe man skaper selv, er dette sentralt for læringen til elevene - å klare å tilegne seg kunnskap gjennom å tenke annerledes og selvstendig. I analysen vil jeg prøve å legge frem hva lærerne selv tenker om «kreativitet» som begrep, og hva det viser seg å være. Til slutt vil det drøftes rundt temaene kreativitet som divergerende tenkning, om kreativitet må være praktisk og kreativitet som tilpasset opplæring.

### Hvilke betingelser er satt som rammer for læreren?

Innledningsvis ba jeg lærerne tenke over kreativitetens plass i skolen og hvilke rammer de er klar over at de er pålagt å forholde seg til når de legger opp undervisningen sin. Dette innebar at de selv måtte se på hvordan de oppfatter sin situasjon, hva kreativitet inn i undervisning har å si og om de vet hva som forventes av dem.

#### «Kreativitet og kunnskap går ikke nødvendigvis sammen»

Når jeg spør lærerne om hvilken plass kreativitet har i skolen svarer de alle forskjellig både om hvordan kreativitet har en plass, men også om de ser det i hverdagen sin. Karianne sier:

*Kreativitet er en naturlig del av skolen fordi kreativitet er å skape noe. Og det er jo det vi gjør hele tiden. Men det får nok en større plass på barnetrinnet enn ungdomstrinnet, vi har ikke tid til å være kreative hele tiden. Vi kan sette av tid til det, men da må du føle at det veier opp for andre ting og at læringen er like stor.*

Karianne legger vekt på at det tar tid å gi kreativitet rom og at man på ungdomsskolen har mange andre ting man må forholde seg til. Læringen må stå i fokus, men da må det settes av tid til det. Læringen og kreativiteten blir stående i motsetning til hverandre fordi det ikke er tid til begge deler. Hun fortsetter:

*På ungdomstrinnet blir det faglige og boklige litt i første rekke. Fordi man har tidspress. Kompetansemålene kan nås ved å gjøre noen av de tingene som for eks å lage en modell av en by, men det tar tid! Lettere å gå gjennom begrepene og at elevene kan diskutere det.*

Karianne mener at man må prioritere det faglige fremfor å bruke tid på å utarbeide kreative undervisningsmetoder. Med andre ord blir det en spenning mellom kreativitet og læring. Kompetansemålene som finnes i hvert enkelt fag om hva eleven skal gjennom og sitte igjen med etter ferdig skoleår tar opp tiden, og Karianne mener de hindrer henne i å ha frihet til å ta seg tid til å være kreativ. Finn sier hva han mener om kreativitet og dens plass i skolen:

*Kreativitet har en plass i skolen ja, og det ligger et press der, men kreativitet og kunnskap går ikke nødvendigvis sammen.*

Kreativitet må ha en plass i skolen, men å ha kreative arbeidsmetoder fører ikke alltid til læring eller kunnskapsinnhenting. Finn legger vekt på at det ligger et press der, et press om å være kreativ, men han sier ikke noe om hvor dette presset kommer fra. Begge lærerne løfter frem kreativitet som noe som burde få plass. Om det får en plass kommer også an på hvem du er som lærer. Hans sier:

*Å gi kreativitet en plass i skolen er læreravhengig. Det hender vi snakker om det og planlegger ut ifra et ønske om å være med kreative, men generelt synes jeg vi er dårlige på det. Det er lite kreativitet fra både læreren og skolens side.*

Hva du velger å inkludere av kreativitet i undervisningen din kommer uansett an på hvem du er som lærer, mener Hans. Han mener også at det er planleggings avhengig, at man kan klare det om man planlegger det, men dette er noe de ikke får til. Han fortsetter:

*Vi har en del ting som legger opp til kreativitet i skolen, så vi vet det burde ha en plass. Som for eksempel "samarbeidsting", tverrfaglige prosjekter osv, det er det mye mer av nå enn før, kreative prosjektsamarbeid. Men det er opp til oss lærere hvordan vi legger dette opp, derfor - læreravhengig. Og er du ikke kreativ av person blir kanskje ikke prosjektet så kreativt allikevel.*

Hans ser at kreativitet burde ha en plass i skolen, og at det i blant jobbes for det, men at det er opp til hver enkelt lærer å gjennomføre. Om lærerne vet hva læreplanen forventer av dem, hadde de kanskje tenkt mer over hva slags undervisning de er forventet å legge opp, fremfor å kun gjøre det på "sin måte" fordi det er sånn de er av natur. Karianne legger også vekt på at lærerstil og personlighet står sentralt i hvordan du legger opp undervisningen din:

*Motsatt av kreativ er jo å finne sin greie som funker. Man tar jo personligheten sin inn i det og da spiller du på dine styrker. Man er redd for å gå utenfor det personlig fordi du vet hva som funker. Men går det på autopilot blir man sløvere. Derfor trenger man noen som pusher det helt ut i noe annet fordi du ikke tør selv. Sånn er de fleste. Vi må omstille oss, men vi er alltid motvillige mot forandring og tørre å følge opp at det skjer.*

Karianne bekrefter det Hans sier ved å sette fokus på læreres personlighet. De gir alle uttrykk for at kreativitet har en plass i skolen, men at både tid og personlige egenskaper som lærer kan stå i veien for å faktisk bruke kreative arbeidsmetoder. Man kan legge planer og forholde seg til retningslinjer, men lærerne legger vekt på at det uansett er opp til hver enkelt lærer i hvilken grad de velger å implementere kreativitet inn i sin egen undervisning. Vaner og å jobbe på autopilot gir ikke rom for kreativitet, og Karianne ser at man kan trenge et «push» for å tørre å ta steget inn i nye måter å gjøre ting på.

«Poenget er at de må lære å lære»

Når jeg spør hva kreativitet har å si for elevenes fremtidige arbeidsplasser, svarer Finn:



*Ja, gamle og nye læreplan handler om det, vi må forberede elever. Men jeg mener det er en feil. Vi forbereder ikke elevene for en jobb de skal gjøre som de enda ikke vet hva er, vi forbereder de på å være voksne mennesker med kunnskap. Vi blander litt.. Skole er ikke der for at eleven skal bli rikere og at det skal bli god økonomi i landet, vi lærer dem å snakke et annet språk, regne, historie og geografi så de kan fungere som voksne mennesker, ikke for å bli kunder i et forbrukersamfunn.*

For Finn handler det om å forberede de med kunnskap om samfunnet, ikke for å skape god økonomi, men for at de skal klare seg som voksne mennesker i hverdagen ellers. Kunnskap er for Finn ikke bare noe instrumentelt, men det handler i bunn og grunn om at kunnskap også er dannelse, og at dette står sentralt i å utdanne elever. Karianne sier seg enig i at kunnskapen er viktig, men også at det er viktig å lære bort ferdigheter:

*I veldig mange jobber må du omstille deg så raskt. Man må ikke være kreativ for å omstille seg, man kan lære uten å være kreativ eller ha kreative ferdigheter. Men man må være kreativ for å tenke nytt og se nye løsninger. Bruke andre elementer på en ny måte. Men er forskjell, ikke alle jobber som krever det, men mange.*

Karianne mener det er viktig å forberede elever på arbeidsplasser, men hun mener det viktigste du kan lære elevene dine er å omstille seg. Hun mener det kan læres uten å ha kreative ferdigheter, men at kreative ferdigheter trengs noen steder, men ikke alltid. Å lære elever å omstille seg i ulike situasjoner og til ulike oppgaver er av stor betydning for å lære på skolen og generelt som samfunnsborger, og det dreier seg om at man har et ansvar som lærer å legge opp til dette i undervisning så elevene blir sittende med disse egenskapene. Hans sier noe av det samme som Karianne og mener man må lære elevene å se nye løsninger:

*Som en del av et samfunn har man mer bruk for å lære samarbeid og å se nye løsninger for å gjennomføre ting. Det må man kunne uansett for at et samfunn skal kunne gå fremover.*

Å se nye løsninger legger hele bakgrunnsteppet for å klare å lære og utvikle seg i skolen. Om man ikke mestrer å se nye løsninger foregår hverken kunnskapsinnhenting eller forståelse på noe plan fordi eleven ikke mestrer å tenke selv og finne svar på oppgaven. Det framgår i lærerne beskrivelse av å forberede elever på fremtiden at det handler om å gi dem riktig

kunnskap og ferdigheter for å klare seg, blant annet å øve på nye metoder og å samarbeide. Finn på sin side legger vekt på kunnskapen og avslutter med:

*Vi ser at den nye generasjonen sliter med å lese og skrive. Da kan vi ikke kaste bort tid på kreative undervisningsmetoder. Vi må lære dem det grunnleggende gjennom repetisjon. Vi har fått beskjed om å ta hensyn til det kreative i elevene, men det grunnleggende må jo være på plass først. Pluss - vi har ikke tid.*

Finn gir uttrykk for at han ikke ofrer kreativitet mange tanker i løpet av lærerhverdagen fordi han mener andre ting er viktigere, og fordi kreativitet blir en motsetning til læring. Derfor prioriterer han læringen. Karianne mener det er sentralt å lære bort kreative ferdigheter, men hun sier:

*Jeg skulle gjerne brukt tid på å være kreativ med et kompetansemål og laget en modell av en by for at elevene kan bruke sine kreative evner, da hadde de jo sikkert husket det! Men selv om man kanskje når ett kompetansemål med det og har brukt en måned, da har du liksom gått glipp av ti andre kompetansemål..!*

Karianne har et ønske om å la elevene få bruke sine kreative evner, men ser at kreativiteten må vike for læringen kompetansemålene forventer. Karianne opplever at Utdanningsdirektoratet signaliserer en motsetning mellom kreativitet og læring når de ikke skaper rom og tid for å kombinere de i en lærerhverdag. Samtidig kan det være at Karianne tenker komplisert rundt hva kreativitet i undervisning kan være.

«Har ikke tid, er bullshit»

Videre i intervjuet spør jeg om lærerne vet hva læreplaner sier om kreativitetens plass i skolen, og jeg spør om de jobber aktivt for å prøve å forholde seg til det når de legger opp sin undervisning. Jeg opplever tre lærere som mangler detaljkunnskap om hva som forventes av dem. Hans sier:

*Jeg vet ikke hva læreplanene sier om det, i hvertfall ikke K06 som jeg har forholdt meg til de siste årene, det orker jeg ikke. Men vet det kanskje får mer plass i de nye læreplanene? Der handler det vel mer om dybdelæring og mer prosjekter og slikt.. Så kreativitet får nok en større plass der enn i den gamle læreplanen. Ser for meg mer*

*tverrfaglighet og å jobbe med en ting fra flere vinkler, ett tema i tre fag. Men har ikke satt meg inn i det.*

Hans legger frem et bilde av seg selv som forteller at han ikke har overskudd til å sette seg inn i det læreplanene fra 2006 sier om kreativitet. Samtidig har han en tanke om at dybdelæringen i de nye læreplanene kan gi mer rom for kreativ jobbing. Han opplever å ha noe kunnskap om hva dette går ut på, som tverrfaglighet og mer samarbeid, noe som kan tilsi at det er friskt i minne fordi man allerede har begynt å jobbe med de nye læreplanene i skolen. Han fortsetter:

*Nye læreplaner legger jo opp til mer prosjekter der eleven kan være med å "eie" det fra start til slutt, velge fremgangsmåter selv og skape det selv. Det er kreativt. Og det har vi alltid vært for dårlige på. Tror vi har godt av nye læreplaner som kan være med å endre synet vårt på kreativitet sin plass i skolen, blir bra å jobbe med ting over lengre tid. Nå er det ofte korte prosjekter fordi vi har mye å rekke. Så er spennende å jobbe med dette om dagen.*

Hans bekrefter at han vet mer om kreativ dybdelæring i den nye læreplanen fordi de jobber med dette i disse dager. Hans mener også kreativitet er å kunne velge egne metoder og skape selv, noe som kan gi elevene gode forutsetninger for å lære og forstå. Hans vet at de nye læreplanene legger opp til flere tverrfaglige prosjekter og at dette er kreativitet for elevene. Karianne opplever det samme som Hans i forhold til læreplanene som har vært de siste årene:

*Jeg tenker ordet "kreativitet" er lite brukt. Den gamle læreplanen var veldig "på" kompetansen de skulle ha og det ble veldig.. eh.. pensumtungt. Det er mye å forholde seg til. Så om ordet "kreativitet" eksisterer der har det nok bare druknet i alt annet som er pålagt oss. Derfor har jeg ikke forholdt meg til det i det hele tatt.*

Karianne opplever at ordet har druknet i alt annet pensum som Udir pålegger dem som lærere. Hun bekrefter igjen at Udir er med på å sette et skille mellom læring og kreativitet, fordi kompetansemålene får størst plass i K06 så ordet "kreativitet" forsvinner. Finn vil også fokusere på å prøve å gjøre en god jobb som lærer og nå kompetansemålene:

*Vet ikke med læreplanen. Jeg prøver med tilpasset opplæring for eksempel, men ikke alltid. Jeg har ikke tid, er bullshit. Vil heller prøve å gjøre en god jobb som lærer. Og*

*da må jeg forholde meg til kompetansemålene og hjelpe de å lære så man kan se resultater.*

Finn mener han prøver å inkludere kreativitet i skolen ved å gjennomføre tilpasset opplæring. Dette bidrar til at elever som lærer forskjellig får muligheten til å teste ut hva som fungerer for dem. Samtidig mener han det egentlig bare er tull, også fordi han ikke har tid, noe som kan tyde på at han ikke legger alt for mye tid og krefter ned i å gjennomføre dette. Finn opplever også denne uklare bestillingen fra Udir slik Karianne gjør, og velger å heller forholde seg til kompetansemål som barna faktisk kan bli testet i for å se om de har lært noe. De tre lærerne peker alle på at det er andre ting som må settes i første rekke på skolen. Ved å ta et blikk på den gjeldende læreplanen er de alle usikre på hva den faktisk sier om temaet og i hvilken grad det gjelder dem. Hans har mer innsikt i hva de nye læreplanene sier om dybdelæring og klarer selv å dra noen linjer til at det kan handle om å inkludere kreative undervisningsmetoder i tverrfaglige temaer. De to andre synes ordet er lite brukt og forsvinner i alt annet, både andre krav og i tidspresset. Selv om læreplanen fra K06 snakker om kreativitet i undervisning, opplever alle lærerne at den er utydelig og tvetydig i sin bestilling av hva som forventes av dem. Derfor er det forståelig at lærerne heller fokuserer på læringsmål som er klart definert.

Jeg spør også om ledelsen tar noe ansvar for å følge de opp med tanke på å bruke kreative arbeidsmetoder. Selv om de ikke vet i hvilken grad de er pålagt å utvikle kreative ferdigheter og verktøy hos elevene fra læreplanen sin side, sier Hans noe om hva skolen selv pålegger dem i planlegging av undervisning:

*Vi har en strategisk plan der det står bl.a om motivasjon og risikoer for å miste den og at kjernen i det kan ligge i lite kreative undervisningsopplegg. Det er faresignaler ved å ikke ha kreativitet inn i fagene. Dette er noe vi utvikler med ledelsen og ser på med ujevne mellomrom og oppdaterer hva vi får til og ikke. Elevmedvirkning, som er trendy å si, har også noe å si på kreativitet og motivasjon hos elevene, så det er en av de viktigste tingene vi tar opp i denne strategiske planen.*

Hans må forholde seg til en plan som pålegger han som lærer å faktisk bruke kreative arbeidsmetoder for å motivere elevene. I denne planen understrekes viktigheten av elevmedvirkning som kreative arbeidsmetoder, noe som kan gi rom for at elevene selv kan komme med forslag til hvordan undervisning legges opp og gjennomføres. Her kan kreativitet

komme til uttrykk ved at elevene selv får bruke de metodene de selv ønsker og føler de lærer best av, noe som også kan sammenlignes med tilpasset opplæring. Hans påpeker at dette er noe av det viktigste de jobber med i denne planen. Finn sier ingenting og rister på hodet når jeg spør om ledelsen pålegger dem å være kreative i undervisning, mens Karianne kommenterer på at ledelsen ikke bryr seg:

*De legger seg lite opp i hva slags undervisningsopplegg jeg lager. Selvfølgelig hadde jeg ikke likt om de la seg for mye inn i det, men involvering uten å bestemme hadde vært fint. Skulle ønske det var mer synsing rundt arbeidet mitt for å teste hvorfor jeg gjør som jeg gjør og noen planer som kunne fortalt meg hva jeg burde ha med for å lykkes på det kreative planet også.*

Karianne savner involvering fra ledelsen, og hun ønsker refleksjon rundt sine egne timer. Det er fort gjort å havne i samme spor når man har vært lærer i mange år, og reflektiv tenking rundt arbeidet er essensielt for å se hva som kan gjøres annerledes og for å tørre å tenke nytt. Å samarbeide med andre kollegaer kan også gi tips til hvordan man kan være kreativ i undervisning. Tre lærere på samme ungdomsskole har her veldig ulike oppfatninger av hva ledelsen ønsker å jobbe mot sammen med dem, og det virker som om Hans er den eneste som tar del i en slik plan for å jobbe for mer kreativ undervisning. Karianne og Finn, som er lærere på samme trinn som Hans, har ikke deltatt i en slik plan, hverfall ikke som de husker eller nevner, og mener derfor at det ikke er noe pålagt dem med tanke på å utvikle kreative arbeidsmetoder for å motivere elever til å jobbe.

### Drøfting av sentrale punkter

Alle tre lærere skylder på «tidsklemma» når de forteller om hva de tenker rundt rammene som egentlig er satt for kreativitetens plass i skolen. Alle tre sier de i noen grad er klar over hva som er pålagt dem, men de har ikke tid til å utvikle kreative undervisningsopplegg fordi Utdanningsdirektoratet legger mer vekt på å nå kompetansemål enn å lage kreativ undervisning for elevene i læreplanen. Robinson (2011) er tydelig på at det er hardt arbeid å oppdra fleksible og tilpasningsdyktige mennesker som kan klare å komme frem til egne løsninger på egenhånd, og at dette er noe som burde kreves å gi plass til i skolen. Om det stilles høyere krav til å, innenfor visse rammer, ha kreativ tilrettelegging i alle fag må man også gi rom for akkurat dette fordi lærere i utgangspunktet ofte har tett timeplan i løpet av

arbeidsdagen. Dette ansvaret ligger både hos Utdanningsdirektoratet som legger opp læreplaner og ledelsen på skolen som skal veilede.

I retrospekt ser man at alle tre lærere vet at det stilles krav til deres undervisning, men at det handler om prioriteringer. Å nå kompetansemål og lære de å lese og skrive går foran å bruke tid på kreative undervisningsopplegg i klasserommet. På en side er dette forståelig fordi å nå kompetansemålene er målet i seg selv i skolen, men samtidig må jo lærere uansett bruke tid på å forberede undervisningsøkter og legge opp til tilpasset opplæring og se ulike elevers behov, noe de mener de gjør. Da burde kreativitet være noe som har en naturlig plass i planleggingsprosessen slik som Pedersen Dalland og Thaulé-Hatt skriver om når de legger frem forslaget til tre faser man burde gå gjennom når man forbereder undervisningen: innsikt; der man må definere et problem og finne ut hva man vil elevene skal erfare, idèutvikling; å «brainstorme» med andre lærere og elever om hvordan gjøre undervisningen kreativ og å gjennomføre; altså selve den kreative undervisningen. De mener at om man alltid klarer å inkludere disse tre trinnene i lærerhverdagen, kan man enkelt gjøre kreativitet til en naturlig del av planleggings- og gjennomføringsprosessen. Hattie (2010) sier også at gjennom trening og øvelse kan du som lærer utvikle måter elever kan tenke og arbeide kreativt på, men dette forutsetter at man jobber aktivt for å legge en slik læring som en grunnmur i sin undervisning som «gjennom syr» alt man gjør (Robinson, 2011).

Lærerne beskriver et forhold til kreativitet i K06 som ikke eksisterende fordi de ikke vet hva læreplanen sier om kreativitetens plass i skolen. Karianne mener også at om det eksisterte har det nok uansett druknet i alt annet som er pålagt dem som lærere. Utdanningsdirektoratet (2019) definerer i den nye overordnede delen «dybdeleringen» som er at elever skal lære å reflektere over egen læring og bruke det de har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner. Her er det forventet mer jobb med tverrfaglighet og prosjekter over lengre tid, noe det virker som om lærerne er klar over og ser behovet for. Dette kan være fordi det er friskt i minnet fordi de uttrykker at de jobber med det, og at K06 sine rammer og krav forsvinner litt i alt annet så mange år etter den ble satt i gang, også fordi kompetansemålene har kommet i første rekke. Anne Bamford påpeker at den norske skolen har blitt mer og mer teoretisk fordi de praktisk etiske dimensjonene i alle fag blir nedprioritert og erstattet av pugging og tavleundervisning. Konsekvensene av dette er at elevene kjeder seg på skolen og at kreativ læring er en bedre vei til trivsel på skolen (Bamford, 2012). Finn uttrykker at de ser de nye generasjonene slite med å lese og skrive, og at man ikke kan kaste bort verdifull tid på å lage

kreative undervisningsmetoder. Han er tydelig på at de må lære det mest grunnleggende og viktige, og da ofte gjennom repetisjon fremfor kreative øvelser. Robinson (2011) mener her det er avgjørende å legge til rette for kreativitet fordi det går utover de barna som ikke får hjelp til å utvikle andre egenskaper enn å vise at de får til å svare riktig på prøvene, og at det er skolens oppgave å gjøre rom for dette. Derfor er det kanskje på tide med en ny læreplan med fokus på dybdelæring slik at lærerne også får en ny sjanse til å vise hva de kan få til. Dette bekrefter Hans når han sier at de har godt av nye læreplaner som kan endre synet deres på kreativitet sin plass i skolen, og at det blir fint å jobbe med ting over lengre tid.

### Hvilke konkrete praksiser utvikler lærere for å ivareta kreativitet i skolen?

Om lærere jobber aktivt for å fremme kreativitet i skolen var et viktig tema i intervjuene med lærerne. Jeg ba lærerne tenke mer over egen praksis knyttet til spesifikt kreative undervisningsmetoder så de kunne reflektere over den selv. Jeg stilte spørsmål rundt om de ser på seg selv som kreative, om de jobber for å ivareta kreativiteten i skolen, og hva de gjør eller ikke for å implementere det i undervisningssituasjon.

«Tenker ikke på det»

Jeg fortalte informantene at den nye overordnede delen av læreplanen har et eget punkt som kalles «skaperglede, engasjement og utforskertrang,» og spurte om de følte dette er noe de forholder seg til når de legger opp undervisning. Finn sier:

*Jeg vet ikke. Tenker ikke på det. Kanskje feil å si men.. Jeg tenker ikke på at elevene skal trigges i min undervisning. De skal lære.*

For Finn står læringen i sentrum slik han mener det er best å lære, og han ser selv at det kan være feil å ikke tenke på noe annet enn elevenes læringsutbytte slik han ønsker det for dem. Motivasjon hos elevene står ikke høyt hos Finn, noe som igjen kan skape konsekvenser for elevers læringsutbytte. Finn sin fremstilling samsvarer godt med Hans sin:

*Jeg tenker ikke på det i hver time eller i forberedelsene av timen, men jeg inkluderer det en gang i blant. Men er jo forskjell på å ha 10. klasse fremfor 7. klasse, for i 10. klasse må man rekke så mye. Man lærer ofte gøy ting på kurs som man har lyst til å prøve ut, men i praksis får vi det sjelden til. Er jo liten tid til planlegging i utgangspunktet!*

Læringen står i sentrum hos Hans slik som hos Finn. De har ikke tid til å se engasjement og skaperglede hos elevene i undervisningen fordi de må rekke gjennom alle kompetansemålene før eksamen eller tentamen. Igjen opplever lærerne skillet Utdanningsdirektoratet setter til forventninger til læringsutbytte fremfor kreativitet. Karianne opplever det litt annerledes:

*Skapergleden går for min del på det faglige når jeg ser elevene mine skjønne hvordan de skal se etter ting, for eksempel i fransk når de setter sammen elementer for å skape forståelse. Da kan de plutselig noe de ikke har kunnet før, og føler plutselig at de mestrer det. Da føler jeg skaperglede på deres vegne. (...) Undervisningen min er også ofte dialogbasert og da prøver jeg å ikke bare gi svarene, men gi rom for diskusjon og undring. Da husker de det! Man må gi de tid til å se mønstre.*

Karianne tar med seg begrepet «skaperglede» inn i undervisning når hun opplever at elever klarer å være kreative på egenhånd, å sette sammen elementer for å forstå. Karianne opplever at dialog gjør at elevene husker stoffet, kanskje fordi man deler høyt av kunnskapen sin i stedet for å sitte alene og skrive det ned i boken sin og gjenfortelle det på en prøve. Karianne sier også:

*Jeg er ikke så veldig kreativ av meg når jeg planlegger undervisning, og jeg har ofte dårlig samvittighet for de elevene med kreative egenskaper.*

Karianne mener hun selv ikke er kreativ når hun legger opp undervisningen sin, men hun planlegger diskusjoner og rom for at elevene kan tenke selv og sette sammen elementer for å forstå, noe som i seg selv er kreativt - at hun gir elevene mulighet til å snakke sammen, dele av sin kunnskap og komme frem til nye løsninger ved å bruke allerede eksisterende elementer. Da blir ikke svarene reproduksjon av allerede forstått kunnskap, men ny forståelse skapes i evnen til å se nye løsninger.

«Jeg er ikke en kreativ person»

Om læreren selv opplever å være kreativ var et viktig aspekt å se på når jeg intervjuet dem alle tre. Jeg spurte lærerne om de selv anser seg som kreative i undervisning og/eller i planlegging av den. Finn mener han ikke er det:

*Jeg synes ikke jeg er kreativ, men kanskje jeg er det? Jeg jobber hvertfall ikke for det. Prøver bare å engasjere med teatralisk stemmebruk.*



Finn tenker begrenset på hva kreativ undervisning kan være. Det at han bruker en teatralisk stemmebruk i timen kan i seg selv være en motivasjon for elevene. Karianne anser seg heller ikke som en kreativ lærer:

*Jeg kunne sikkert ha laget noe kreativt som man kunne hengt opp på veggen. Man kan gjøre mye. Men jeg er dårlig på det. Det fungerer aldri slikt jeg har tenkt de gangene jeg prøver å legge opp til noe kreativt i undervisningen min.*

Karianne mener hun selv er dårlig på å være kreativ når hun legger opp undervisningen sin, ofte fordi de gangene hun har prøvd har det ikke fungert slik hun ønsket. Likevel har hun fortalt meg tidligere at hun ofte legger opp til diskusjon og undring gjennom dialogbasert undervisning, noe som i seg selv legger opp til at elevene får dele av sin kunnskap og sette sammen nye elementer til forståelse. Hun sier også:

*Jeg gjør sjelden kreative øvelser. Men så spiller jeg jo på elevene i undervisningssituasjon ved å hjelpe de å nå mål, og da må man jo være kreativ i møte med elevene, bare på andre måter. Da vil jeg si jeg er kreativ! Kreativ i forhold til å hjelpe elevene maks sin kompetanse, altså se hva de trenger for å lære. Men jeg er ikke kreativ generelt i undervisningsstil.*

Karianne er bestemt på at hun ikke er kreativ, verken som person eller gjennom kreative øvelser, men at hun er kreativ i møte med elevene. Å se hva elevene trenger for å lære er tilpasset opplæring, og gir læreren mulighet til å tilpasse undervisningen de ulike elevene og deres behov, samtidig som det gir eleven rom for å bruke ulike metoder for å nå målet og maks sin kompetanse. Ved å legge opp til dette kan elever lære seg flere metoder, og selv velge hva som egner seg best når de skal lære.

«Jeg prøver å variere og ikke være lik gjennom hele økta»

Videre spurte jeg informantene om hva som kan være kreative undervisningsopplegg og hva som kan være mindre kreative undervisningsopplegg, og i hvilken grad de føler at de gjennomfører det. Disse spørsmålene henger nært sammen med forskningsspørsmålet om hva kreativitet egentlig er og kan defineres som. Selvinnsikt i egen undervisning var her viktig for å se på hvordan de faktisk praktiserer kreativitet i sin undervisning, i planlegging av den og i gjennomføringen. Hans trekker frem at nye løsninger og variasjon er kreativitet i undervisning:

*Å finne løsninger selv er kreativt, og det er viktig å gi de alternativer og variasjon så de selv kan velge metoder.*

Hans ser at divergerende tenkning er kreativitet inn i undervisning, altså å gi rom så elevene selv kan sette sammen elementer til forståelse. Han mener også at å legge til rette med variasjon og ulike metoder er sentralt så de selv kan jobbe seg frem til disse løsningene. Dette kan også sees i sammenheng med tilpasset opplæring, at Hans gir elevene mulighet til å velge en metode som fungerer for den enkelte. Karianne uttrykker at kreativitet må være noe praktisk. Hun sier:

*Kreativ undervisning er praktisk. For eksempel et rollespill om den franske revolusjonen i fransk, eller ulike leker for å få frem poenger i matte. Da ser man at elevene koser seg, når de får lage noe. Ofte blir det konkurranse i tillegg - det elsker de!*

For Karianne er kreativ undervisning noe praktisk som rollespill eller lek, og hun ser at praktisk undervisning motiverer elever til å jobbe. Om elevene får bidra fysisk er det kanskje lettere å engasjere de da mange kanskje synes det er gøyere enn å sitte stille på stolen og høre på tavleundervisning. Finn er ganske konkret i sin tale derimot når han blir spurt hva kreativ undervisning er:

*Jeg vet ikke.*

Finn sitt utsagn indikerer at han ikke vet hva det betyr å ha kreativ undervisning, noe som kan være Finn sin feil ved å ikke ha brukt tid på å sette seg inn i hva det kan være, eller Utdanningsdirektoratet og ledelsen sin feil som ikke forklarer hva som legges i ordet og hva som forventes av han som lærer. Selv om Finn ikke vet hva kreativ undervisning er svarer han på om han selv legger opp til kreative undervisningsopplegg. Det mener han tar opp liten plass i hverdagen hans:

*Jeg tenker lite på å legge opp til kreativ undervisning. Men jeg prøver jo å gjøre det litt spennende for dem. Jeg er en gammeldags lærer, men jeg tror på at tavleundervisning fungerer, fordi i min generasjon var det slik og jeg lærte masse. Ofte tenker jeg bare på hva som er beste måten for dem å lære på, og ofte er det en kjedelig måte. Men jeg ser at det ofte fungerer uansett. Om jeg ser det ikke funker*

*prøver jeg jo noe annet, men jeg tenker sjelden "hva er den gøyeste måten å lære bort på." Mitt mål er at de lærer, så jeg tilpasser meg jo, men jeg jobber sjelden på en kreativitetsskala når jeg planlegger. Prøver heller å spille på humor og være litt teatralisk når jeg tavleunderviser. Kanskje det er kreativt nok?*

På bakgrunn av at Finn ikke klarer å definere kreativ undervisning, viser han at jobber aktivt for å gjøre undervisning spennende fordi han ønsker at elevene skal lære. Han bruker humor for å engasjere elevene, noe som er en kreativ side ved Finn sin personlighet. Selv om han selv sier han er en gammeldags lærer som liker tavleundervisning, legger han også vekt på at det er dette som fungerer. Om man velger å sette fokuset på læringen, slik Finn gjør, er det også viktig å se på i hvilken grad læring skjer. Finn opplever at han ser at elevene lærer gjennom tavleundervisning, og det virker som om det er resultatet på prøven som indikerer at eleven har lært fordi de kan gjengi det de er blitt gitt på tavla. Karianne sier noe av det samme som Finn og legger igjen vekt på at kreativitet må være noe praktisk når hun sier:

*Kreativ undervisning må jo være praktisk, som for eksempel å lage et rollespill. Og jeg gjør aldri noe praktisk. Derfor tenker jeg at jeg absolutt ikke er en kreativ lærer. Det smitter over på elevene om jeg er leken og uhøytidelig i måten jeg er på, men jeg bruker ikke tid i forberedelser til å tenke over kreativitet, så der blir jeg ganske kjedelig. Tar meg ikke tid til omveiene, og det er kanskje i omveiene at kreativiteten ligger. Hvis jeg ser noe kreativt utspiller seg så stopper jeg det ikke, men jeg tilrettelegger ikke for det selv.*

Karianne sier igjen at hun mener kreativitet må være noe praktisk, men hun sier også at hennes oppførsel smitter over på elevene om hun er leken som person. Hun mener kreativitet ligger i omveiene i forberedelsene, noe hun aldri tar seg tid til, men samtidig tar hun seg selv lite høytidelig i undervisningssituasjon og ser at elevene liker det, på samme måte som Finn når han leker med teatraliske stemmer. Spørsmålet blir da om kreativ undervisning må være noe praktisk som lek eller at elevene må forme eller gjøre noe med sine kropp, eller om kreativ undervisning også kan ligge i hvordan læreren oppfører seg i undervisningen eller hvilke ferdigheter han eller hun lærer bort til elevene. Karianne fortsetter:

*Mange lærere og meg selv inkludert liker teoritunge fag, vi er akademikere. Derfor sitter jeg ikke hjemme og tenker over hvordan jeg kan bli mer kreativ, fordi hos meg selv er det ikke et stort behov. Man finner sin styrke som lærer, og min er brannen jeg*

*føler for faget og jeg tror min personlighet smitter over på elevene. Jeg føler ikke de trenger kreativ undervisning, men at det heller kan være et pluss i blant.*

Kariannes beskrivelser vektlegger betydningen av at lærere ofte er akademikere som er glad i fagene de underviser i, og dermed kan det ofte bli faglig tungt. Da kan det også oppleves at det er vanskelig å tenke utenfor “boksen,” fordi man havner i et spor som fungerer for seg selv. Å lage kreative undervisningsopplegg vies ikke mye tid på grunn av dette, men Karianne ser at det kan være et pluss å heller få til kreativ undervisning en gang i blant. Om du gjør noe de ikke er forberedt på, kan elevene heller bli positivt overrasket og dermed kan du oppleve at de blir mer nysgjerrige og interesserte de gangene du faktisk gjennomfører det. Samtidig har Karianne en kreativ side ved sin personlighet, slik som Finn, og hun opplever at det smitter over på elevene når hun er engasjert. Hans, som tidligere har sagt at kreativ undervisning er å gi elevene alternativer og variasjon, forteller videre om han implementerer dette i sin undervisning. Han sier:

*Man kan gjøre mye, men det handler i bunn og grunn om hvordan man instruerer de. Man må forberede seg godt og jobbe aktivt for å lage kreativt opplegg. Da må man legge opp til muntlig aktivitet og diskusjon, samt gruppearbeid noe jeg synes jeg er god på. Kreativitet er å lære av hverandre i fellesskap. Risikoen er at noen trekker seg da unna. Derfor er det viktig med variert opplegg og kanskje være kreativ i noen timer men ikke andre så all undervisning blir tilpasset forskjellig behov. Jeg prøver å variere og ikke være lik gjennom hele økta. Det er det viktigste for meg, variert opplegg.*

Hans fremhever viktigheten av instruksjoner og at man kan være kreativ bare man har laget en god plan i forkant. Han opplever at han mestrer dette, og at ved å jobbe strategisk i forberedelsene blir gjennomføringen av det lettere. Samtidig kommer det frem at han ser på kreativ undervisning som noe man gjør muntlig og i samarbeid, å åpne for at eleven kan bidra inn i et fellesskap. Hans løfter likevel også frem risikofaktoren ved å ha ulike opplegg - noen responderer bedre på noen ting som andre ikke liker fordi læring skjer forskjellig hos ulike elever. Hans jobber derfor strategisk med tilpasset opplæring, og velger å ha variasjon i ulike undervisningstimer så man treffer behovet hos alle elevene. Hans legger også frem det han mener er en «standard,» men at det kan gjøres mer kreativt om man prøver:

*En standard som å lese teksten og svare på spørsmålene er lite kreativt, men det er jo nødvendig til tider for å lese til prøver for eksempel. Å gjengi og pugge. Jeg gjør jo dette jeg også, men dette kan gjøres på mer spennende måter, som å lage et oppsummeringsark som de må jobbe med i grupper og snakke sammen om. Å holde i noe konkret og å gå i grupper gir de sjansen til å være litt kreative.*

Hans beskriver mindre kreative undervisningsopplegg, men han ser nødvendigheten av å gjennomføre det for å nå kompetansemål. For å teste elevene i om disse er nådd, ser man på resultater på prøver, og Hans opplever derfor at det er uunngåelig å gjennomføre mindre kreative undervisningsopplegg i blant så elevene skal huske stoffet. Samtidig ser han at undervisningen kan gjøres mer spennende, som å dele av sin kunnskap i samarbeid i grupper. Han ser at det hjelper dem å huske bedre om de får være praktiske og snakke sammen, noe som igjen kan hjelpe elevene å gjøre det bra på prøver og maksere læringen sin i forhold til kompetansemålene.

*Det minst kreative man kan gjøre er å ha hatt en fag i alle år og bare “snu bunken.” Altså å kjøre det samme år etter år. Da er det lett å drepe gleden ved å lære fordi man har stivnet i stil og man tar ikke høyde for elevene som sitter i klasserommet. Samtidig må man justere dette i forholdet til samfunnet generelt, man må se hva elevene trenger for å klare seg i samfunnet etter endt skolegang. Man må “få ut følehornene” ikke bare «fylle inn» i hvert tema. Er ikke kreativt om det blir kjedelig og forutsigbart. Men ja.. Så kan jeg jo være sånn selv også. Det er jo litt trist.*

Karianne opplever at å lærere som bare gjør det samme hvert år er lite kreative. Det skapes ingen forventinger til læringen hos elevene, noe som kan være med på å svekke motivasjonen for læring, og man tilpasser ikke undervisningen elevene som sitter i klasserommet, noe som også gjør at kravet om tilpasset opplæring i skolen sviner hen. Samtidig ser hun behovet for å justere undervisningen i takt med hva samfunnet forventer av elevene til ulike tider, noe som også er med på å forberede elevene med ulike verktøy for å mestre hverdagen utenfor skolen og når de skal ut i arbeidslivet. Karianne opplever at man ofte har et ønske om å få til alt dette, men at man dessverre sjelden gjør det, noe som er leit.

«Tid, tid og tid»

På spørsmål om hva som hemmer de i å lage kreative undervisningsopplegg svarer Hans at tid er et problem:

*Å lage spennende opplegg krever tid, selv om elevene får være med å skape det selv. Men man må jo som lærer alltid forberede det uansett, og vi har så mye å rekke innen eksamen og tentamen fordi Udir har pålagt oss det i læreplanen.*

Hans, som tidligere har lagt vekt på at elevmedvirkning er en viktig del av en kreativ undervisning, mener at selv elevmedvirkning gjør at ting tar for lang tid. Uansett hvor mye man inkluderer elevene i å lage kreative undervisningsøkter, må man som lærer uansett bruke tid i forkant til å forberede både seg selv og elevene på hva som kommer. Når lærerhverdagen i utgangspunktet er en full timeplan med undervisningstimer, planlegging av undervisning og møter blir elevmedvirkning og å bruke tid på spennende opplegg et ekstra tiltak. Samtidig kan man se at elevene har nytte av dette, da de lærer godt av å få være med å skape selv og bruke kreative tankemåter til å løse problemer og finne svar i skolen. Hans opplever også at kompetansemålene krever sin plass da de skal nås innen eksamen og tentamen, og han er, sammen med Karianne, oppgitt over Utdanningsdirektoratet sin bestilling. Igjen ser man skillet mellom kreativitet og læring som Utdanningsdirektoratet legger opp til i læreplanen. Han fortsetter:

*Nye fag hindrer meg også i å være kreativ, for eksempel KRLE for meg nå da jeg ikke har hatt faget før. Er mye å sette seg inn i, som alle kompetansemål og forventninger i faget, og man har ikke erfaring om hva som fungerer. Alt dette tar opp all tid.*

Hans opplever at nye fag hindrer han fordi det er mye jobb å sette seg inn i nye kompetansemål i et fag, og kreativitet drukner i en forventning om at disse må nås. Samtidig vet man ikke hva som fungerer for de ulike elevene, og det tar tid å tilpasse opplæringen sin til den enkelte med ulike behov for læring. Hans beskriver også et snevert tidsperspektiv som setter en stopper for å utvikle kreative undervisningsopplegg, fordi man har så mye annet som må rekkes. Finn bekrefter tidsperspektivet og sier:

*Tid, tid og tid. Har ikke tid.*

Tid er tydeligvis et av hovedproblemet for alle tre lærerne fordi de alle opplever at kravene til undervisning gjennom kompetansemål og forventninger til faget går i første rekke. Karianne trekker også frem et annet perspektiv, nemlig at lærerens personlighet har mye å si for planlegging av kreativ undervisning:

*Tid og personlighet. Jeg har ikke tid til å sette meg ned med det, og personlig føler jeg at jeg ikke er kreativ. Da ligger det ikke naturlig for meg å planlegge kreativ, leken og praktisk undervisning i forkant av en time, men jeg ser jo at det er kjipt for elevene mine. Det har jo mye å si hvem man er som person, man tar jo med seg alt det inn i undervisning.*

Karianne gir uttrykk for at personlighet er en viktig faktor som hindrer en i å være kreativ, samt tiden. Hun ser at hvem man er som person har en innvirkning på hvordan man legger opp undervisningen sin, hva man vier av tid og hva som ikke blir prioritert. Selvinnsikt i egen undervisning kan derfor være viktig for å se hva man eventuelt kan gjøre annerledes, og tørre å utfordre seg selv i egen undervisningssituasjon samt i forberedelsene. Hun sier selv hun ikke er kreativ og ikke setter av tid til å utvikle kreativ undervisning, og derfor får det ikke noe plass i forberedelsene. Konsekvensen av dette opplever Karianne er lite forberedt kreativ undervisning som elevene kanskje hadde nytt godt av. Hans sier også at kreative timer kommer an på hvem du er som lærer:

*Kreativitet er læreravhengig. Det hender vi snakker om det og planlegger ut ifra et ønske om å være kreative, men generelt er vi dårlige på det. Fordi det kommer an på hvem man er som person og hva man selv liker å gjøre i undervisningssituasjon.*

Karianne og Hans poengterer at et hinder er å ikke være kreativ som person, og at man ofte gjør det man selv ønsker i undervisning. Det er vanskelig å ta seg tid til å tenke på hvilke positive konsekvenser kreativ undervisning kan ha for noen type elever og jobbe aktivt for å tilrettelegge opplæringen slik. Både Hans og Finn påpeker også et annet problem ved å inkludere kreative undervisningsmetoder. Hans sier:

*Når jeg er kreativ og for eksempel gir de et ark i grupper som de sammen skal jobbe med oppgaver på fanger det oppmerksomheten deres, men selv om det fort blir diskusjon betyr det ikke at det er vel gjennomført. De utnytter ofte situasjonen når jeg gjør noe "annerledes" og holder på med alt annet. Derfor må kreativitet utføres innenfor satte og bestemte rammer. Derfor ligger alt i forberedelsene.*

Hans poengterer at de gangene han faktisk gjennomfører noe kreativt, som gruppearbeid eller diskusjoner, utnytter elevene ofte tiden og tenker det er greit å gjøre andre ting eller snakke om andre ting. Hans opplever at dette ofte skjer fordi man ikke bruker nok tid på å forberede

seg. Da blir det et problem når man heller ikke klarer å være kreativ i forberedelsene, og kreativitet får liten eller ingen plass i undervisning. Han ser at kreativ undervisning ikke alltid fører til mer læring og blir vellykket gjennomført, men han ser selv at det brukes for lite tid på å jobbe med disse rammene og forberede elevene på hva som skal skje. Det at kreativ undervisning ofte blir ukontrollerbart bekrefter Finn når han sier:

*Det blir ofte bråk og de lærer ingenting om jeg gjør noe kreativt. Sikkert gøy for dem, men man ser på prøver i etterkant at det ikke har skjedd noe læring der. Om de skal lese og snakke sammen få stykker etterpå pleier det å gå fint, men i mer kreativ undervisning som gruppearbeid osv... Nei, etter min erfaring blir det bare bråk.*

Finn påpeker at det kan være gøy for elevene, men læring er, som i vanlig undervisning, også målet gjennom kreativ undervisning. Finn opplever at elevene ikke sitter igjen med kunnskap etter kreative øvelser i klasserommet, noe man ser resultater av på prøver. Samtidig ser han at å prate sammen kan ha positive konsekvenser, om det gjøres innenfor visse rammer som å være færre i grupper sammen. Da kan elevene få dele av sin kunnskap med hverandre, men i kontrollerte omgivelser, og de kan få lære av hverandre. Finn fortsetter:

*Ofte er det de flinke som får til læring i kreative timer. De som ikke er så sterke på skolen klarer ikke strukturere seg selv for å forstå at vi ikke bare skal ha det gøy nå, dette skal hjelpe meg å lære. Så iblant må man jo legge opp for de som sliter også, noe vi kanskje gjør mest.*

Finn trekker frem at kreativ undervisning er som tilpasset opplæring, fordi det fungerer hos noen men ikke hos andre. Finn har tidligere uttalt at han prøver å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, men man glemmer kanskje at noen elever sitter med kreative evner som kommer til uttrykk gjennom muligheten å få lære gjennom kreative øvelser, og at dette i seg selv er en del av tilpasset opplæring. Finn ser at de mindre strukturerte elevene ikke skjønner at de skal lære gjennom disse øvelsene, og Finn opplever derfor at han må skape rom til andre metoder for de som trenger strengere rammer i andre timer, og han har selvinnsikt på at dette er det som oftest blir prioritert, noe som kan forsømme de som faktisk klarer å lære gjennom kreative øvelser. Der Hans og Finn legger vekt på at kreative øvelser kan skape bråk, kommer Karianne med et utsagn som snakker imot dette:



*Jeg husker jeg startet å jobbe på ungdomsskolen og en lærer brukte tid på å lage en modell av en by med klassen sin innenfor temaet industrielle revolusjon. Min frustrasjon var “at du tør å bruke så mye tid på dette.” Men selvfølgelig, elevene husket jo dette i lang tid etter, selv om det var mye styr og bråk i de timene, men det var jo kjempepositivt å gjøre det sammen. Men jeg skjønner ikke at det går an, jeg har jo ingen tid. Hun må ha vært veldig god på å forberede seg.*

Karianne har opplevd at kreativ undervisning, som å bygge en modell av en by, var læring som ble husket av elevene. Ved å la de bruke tid på å undre seg over et tema, og bruke tid på å fysisk bygge noe, kan det bli minner som fester seg ikke bare frem til prøver, men også i ettertid. Selv om Karianne så de positive konsekvensene av å lære på denne måten, opplever hun likevel at tiden ikke strekker til og hun hedrer læreren som brukte tid på å forberede en slik undervisning. En slik bruk av undervisning krever riktig bruk av prioriteringer og ekstra innsats. Karianne opplevde også at gjennom et slikt prosjekt ble bråk bare en positiv konsekvens for klassen, da de fikk tid og rom til å diskutere seg imellom hvordan de skulle gjennomføre og samtidig ha det gøy. Å ha det gøy trenger ikke sette hindringer for å tilegne seg kunnskap, og litt bråk kan være med på å skape god læring i blant elevene.

«Fort gjort å havne i samme spor»

Til slutt spurte jeg lærerne om hva som kunne hjulpet dem å tenke at de var mer kreative og få til kreativitet inn i sin egen undervisning. Karianne sier:

*Skulle ønske jeg fikk mer synsing rundt arbeidet mitt, for å teste hvorfor jeg gjør som jeg gjør. Det må være lov å si til hverandre “nå har jeg sett deg gjøre dette i syv år, har du tenkt å prøve å gjøre noe annerledes?” Skulle ønske flere tok del i det som skjer i klasserommet, det er et savn til ledelsen. Undervisningen min blir så veldig bak lukkede dører og kun oss lærere imellom. Hjelper jo litt med fagsamarbeid, men det å se den andre i aksjon, å speile hverandre, skulle jeg ønske vi gjorde mer av. Det kunne eventuelt vært ledelsesstyrt, å øve på å gi tilbakemelding. For det er så fort gjort å havne i samme spor!*

Karianne opplever at hun står mye på egne ben når hun legger opp og gjennomfører undervisning, og hun har et ønske om å få konstruktiv tilbakemelding på det hun gjør fra noen andre. Hun uttrykker et ønske om at ledelsen ved skolen burde tatt dette ansvaret, noe som igjen kunne vært en fin måte å følge opp lærerne sine på. På denne måten kunne man stilt

spørsmål ved lærerens praksis, og hjelpe lærer å få mer selvinnsikt i hva som eventuelt kunne blitt gjort annerledes slik at kreativiteten kunne fått en plass. Karianne opplever at om dette ikke gjøres, er det vanskelig for lærer å bli utfordret i undervisningsstil. Om lærere havner i samme spor og fortsetter i det sporet, blir timene forutsigbare for elevene, og lærer tør kanskje ikke ta skrittet utenfor boksen og prøve noe nytt. Finn opplever også å stå på egne ben, men han liker det:

*Ledelsen involverer seg ikke, så jeg står på egne ben. Det liker jeg. Jeg trenger ikke at ledelsen eller andre lærere legger rammer for min undervisning. Jeg trenger ikke de når jeg har min egen frihet. Og min måte funker best, jeg er ikke kreativ men jeg er ikke kjedelig heller. Legger opp undervisningen min slik at elevene når mål.*

Finn er komfortabel med å jobbe selvstendig og er generelt fornøyd med måten han underviser på. Han ser heller ikke behovet for å inkludere kreativitet i timene, men jobber for å maksere elevenes kompetanse. Å ha selvinnsikt på egen undervisning, som Finn opplever å ha, er bra i seg selv, men noen ganger blir man blind på egen praksis. Kanskje behøver man øyne utenfra som kan se hva slags undervisning som trigger elevene til læring, slik Karianne uttrykker at er et behov hos henne fordi hun selv er klar over at hun ofte gjentar seg selv. Videre spør jeg derfor om læreplanmålene setter noen hindringer for kreativitet. Finn mener at de ikke gjør det:

*Læreplanmål pålegger oss mye jobb, men det hindrer meg ikke i å være kreativ.*

Finn opplever at læreplanmålene pålegger lærere mye jobb, noe som blir bekreftet tidligere når lærerne uttrykker at kompetansemålene gjør timene pensumtunge og lager lite rom for å gå “utenfor boksen.” Samtidig opplever ikke Finn at det hemmer han i å være kreativ, kanskje fordi han i utgangspunktet uttrykker lite engasjement rundt å inkludere kreativitet i sin undervisning i den formen han mener er kreativ undervisning. Hans uttrykker noe av det samme når han sier:

*Læreplanmålene hindrer meg ikke i å være kreativ, men kanskje det er bra med en ny læreplan så vi blir mer “obs” på hva som forventes av oss.*

Hans legger vekt på nytten av en ny læreplan som kan gjøre lærere mer oppmerksomme på hva de burde gjøre, og ser behovet for den når han sier:

*Vi har godt av nye ting i den nye læreplanen som legger opp til kreativitet som for eksempel samarbeid og tverrfaglige prosjekter.*

Hans ser at dybdelæring i de nye læreplanene er en god start for å prøve seg på kreative undervisningsopplegg på tvers av fag og i samarbeid mellom både elever og lærere, fordi det ikke har vært pålagt dem i like stor grad før. Å få begynne å arbeide med en læreplan på nytt kan være med å skape større interesse for hva læreplanen sier i sin helhet, fordi K06 har eksistert lenge og noen sentrale punkter kan ha druknet i andre viktige ting, slik Karianne har uttrykt tidligere, og ved å si:

*Om man hadde kuttet noen kompetansemål så hadde man nok hatt mer tid. K06 har lagt noen begrensninger der. Men jeg tror nye læreplaner åpner mer opp for det. Staten legger opp til hva de ønsker av sine samfunnsborgere og det er vår jobb å fostre det. Med dybdelæring skal de ikke bare forstå og forklare, men erfare. Det er en naturlig del av dybdelæringen vi ikke har tatt oss tid til, og som med de nye læreplanene vi kanskje får mer tid til.*

Det framgår i Kariannes beskrivelse at hun også ser nytten av å få nye læreplaner fordi hun mener den åpner mer opp for å inkludere og legge vekt på andre sentrale ting enn bare kompetansemål som må nås. Kunnskapsløftet fra 2006 er også tydelig i hva den forventer at lærerne må “fostre,” men på lang sikt blir ting glemt fordi andre ting settes først. Karianne opplever at disse andre tingene enn kompetansemål ikke blir forsømt i en lærerhverdag, men tiden strekker bare ikke til. Samtidig er hun positiv til at den nye læreplanen kan gi dybdelæring mer rom, og hun forventer at de nye læreplanene gir mer tid til dette, kanskje fordi dybdelæringen skal få større plass. Her handler det om å erfare fremfor å forstå og forklare, og Karianne ser at erfaring kan være en viktig del av å kunne være kreativ inn i undervisning.

### Drøfting av sentrale punkter

Det kommer frem i intervjuene at alle tre lærere sier de er lite kreative, og det kan virke som om de tenker snevert rundt selve begrepet og hva som kan ligge i det. Samtidig forteller de om metoder de bruker som kan oppfattes som kreativitet, men de er selv usikre når de ytrer dette. Hans og Karianne sier også at de legger ofte opp til dialogbasert undervisning, gruppearbeid og muntlig aktivitet i timen, og mener at dette styrker fellesskapsfølelsen og følelsen av å lære av hverandre. Dette peker Vygotsky (1930/2004) på når han mener

kreativitet er elevens evne til å sette sammen og kombinere allerede etablerte elementer på andre måter utenfor «boksen.» Han mener det er kjernen i kreativitet å klare å tenke nytt rundt gamle elementer, og at det er vesentlig for å skape nye tanker og ta til seg ny læring. Om man ikke gjør dette blir alt reproduksjon (Vygotsky, 2004). Ved at lærerne legger opp til at elevene kan spille på hverandre og spille på kunnskap hver enkelt sitter på, oppstår kreativitet om elever klarer å sette sammen elementene til noe nytt og derav lære noe nytt.

For å oppnå en slik kreativ prosess må den kreative undervisningen skje innenfor godt etablerte rammer, ellers er det fort gjort å oppnå bråk og lite jobbing fordi mange av elevene ser på kreativ undervisning som lek. Alle tre lærere mener at dette forekommer, og det er derfor Pedersen og Thaule-Hatt (2017) legger vekt på at det er viktig med gode mønstre og metoder som du vet fungerer, og at det ofte ikke fungerer godt de første gangene, men at det må settes rammer som elevene forstår slik at det etterhvert kan bli mønstre der læring kan skje. Pedersen og Thaule-Hatt sier også at man må tørre og tenke nytt og gå utenfor boksen, noe alle tre lærere føler de ikke gjør. Karianne sier spesifikt at hun «vet at kreativiteten ligger i omveiene hun ikke tar,» noe som setter en stopper for at kreativitet kan utfolde seg. Anne Bamford har rett når hun sier at lærere føler seg usikre på å lære bort utenfor «boksen,» og at både Karianne og Finn ofte synes det er vanskelig å bruke varierte undervisningsmetoder. Det er derfor det er synd at elevene opplever nysgjerrighet og interesse de gangene lærerne faktisk tør å bruke varierte undervisningsmetoder og gjøre noe elevene ikke forventer (Bamford, 2011). Hans legger frem at han jobber aktivt for å ikke ha like timer, noe som er godt for elever så de aldri kan vite helt sikkert hva de «får.» Om elevene får oppleve det Pedersen og Thaule-Hatt kaller for “læringsopplevelser,” er dette læring de husker. Som alle lærere uttrykker fungerer det ikke å alltid impulsivt inkludere dette i undervisningen, men det er essensielt å bruke tid på dette i forberedelsene (Pedersen og Thaule-Hatt, 2017). Både tid, personlighet og lyst setter en stopper for dette hos alle tre lærerne.

Når lærerne blir spurt om hva som kunne hjulpet dem å legge opp til mer kreativ undervisning svarer Karianne at mer synsing rundt arbeidet hadde vært fint, mens Finn liker å stå på egne ben fordi han mener hans måte er best uansett hva som pålegges han. Pedersen og Thaule-Hatt bekrefter at det kan være vanskelig som lærer og endre vaner og at det er lett å falle tilbake i en undervisningspraksis du er komfortabel med, men at dette er et faresignal. Man må tørre å tenke nytt, og Pedersen og Thaule-Hatt gir lærerne en didaktisk praksistrekant som kan være til hjelp. Denne har tre nivåer, der nivå 3 viser til refleksiv tenkning og egne

refleksjoner over praksis som lærer. Her legger de frem at man må være forsker på egen praksis til tider og vurdere eget arbeid. Samtidig er det også her mulighet for å la andre lærere, eller ledelsen, observere din praksis slik at man kan få tilbakemeldinger på hva som fungerer eller ikke. Noen ganger kan det også være lurt å inkludere elevene i en slik refleksjon (Pedersen og Thaulé-Hatt, 2017). Dette kan være vanskelig å gjøre i en hektisk lærer hverdag, og det er ikke en selvfølge at alle ønsker å gjennomføre dette, som for eksempel Finn som er fornøyd der han er og ikke trenger å høre fra andre hva han burde gjøre og ikke. Men da blir problemet at man “snur bunken,” slik Karianne sier, og elevene synes undervisningen blir kjedelig og forutsigbar.

### Hva er kreativitet?

I intervjuet ønsket jeg å finne ut hva kreativitet viser seg å være og hvordan det forstås av lærere. Læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 har et eget avsnitt om kreative evner hos det skapende mennesket, og jeg var interessert i å høre deres tanker rundt begrepet. Informantene forteller villig om hva de selv opplever kreativitet er, både generelt og i skolesammenheng.

«Kreativitet er å skape noe»

I første omgang trekker Finn frem hvordan han definerer kreativitet:

*Kreativitet er noe som er annerledes og som kommer fra meg selv. Ikke en ide jeg har tatt fra noen andre eller en bok, men noe som er skapt av meg selv.*

Kreativitet er for Finn en ide som man selv har kommet på og skapt, noe som er grunnleggende for læring for elevene i skolealder. Å kunne tenke selvstendig er et grunnleggende element i Kunnskapsløftet fra 2006 og i de nye læreplanene som legger opp til at elever skal klare å reflektere på egenhånd. Karianne sin fremstilling samsvarer godt med Finn sin:

*Generelt tenker jeg litt sånn kunst og håndverk, at man skaper noe. Noe kreativt. Og det er viktig i jobb også, å tenke kreativt, komme på løsninger som andre ikke har sett. Ikke bare det du finner i læreboken men... å tenke nytt og bruke ting som er blitt brukt i en sammenheng i en ny sammenheng.*

Der Finn ser på kreativitet som en egen ide, ser Karianne på det som å skape noe og se løsninger andre ikke har sett, altså noe av det samme som Finn. Hun opplever at kreativitet

kommer til uttrykk gjennom å tenke nytt, og definerer kreativitet som å bruke allerede eksisterende elementer til å skape ny forståelse. Læring i seg selv er å sette sammen allerede eksisterende elementer til ny forståelse, og bygge på egen erfaring og andres kunnskap. På denne måten lærer man. Samtidig legger Karianne vekt på at dette man skaper må være noe litt praktisk, eller «litt sånn kunst og håndverk.» Å skape ny forståelse er læring i seg selv, og må ikke knyttes til noe å skape noe fysisk med hendene. At kreativitet kan være noe praktisk svarer Finn på:

*Man kan være kreative med penn og papir og skrive en engelsk tekst også, må ikke være kunst og håndverk. Men du må se resultater av det, se på sluttproduktet.*

Å være kreativ handler kanskje ikke alltid om å lage en figur ut av leire eller å leke, men om å klare å tenke nytt og på egenhånd. Kunnskap er forståelse, og for å forstå må man skape først. Samtidig er det viktig å klare å se om det produseres noe, slik Finn sier. Et sluttprodukt som er av kunnskap må ha relevans inn i noe, som en engelsk tekst har for læreren slik at han kan se hvor mye du som elev har forstått og skapt av kunnskap selv. Da er det du har skapt relevant og viktig inn i en større sammenheng. Samtidig er dette kunnskap man tar med seg ut i hverdagen og på arbeidsmarkedet, og på denne måten kan kunnskapen ha store ringvirkninger. Karianne mener også kreativitet er å produsere noe, på samme linje som læring generelt:

*Eh generelt tenker jeg at kreativitet er å skape noe. Noe som er kreativt. Ikke noe du finner svar på i læreboka. Men også å bruke ting du kan fra før og sette sammen elementer på nytt. Så er jo egentlig noe man må lære seg å mestre.*

For Karianne er kreativitet å skape noe som du ikke har lest et sted, altså en ferdighet som gir deg muligheten til å sette sammen elementer til forståelse. På lik linje med andre ferdigheter, som å lese og skrive, må kreativitet læres. Hans poengterer også at kreativitet er å komme på egne løsninger, men tilfører også ordet «variasjon»:

*Jeg tenker på kreativitet som oppfinnsomhet, men også variasjon.*

Hans gir uttrykk for at kreativitet er oppfinnsomhet, altså å se nye løsninger slik Finn og Karianne har beskrevet. Å se nye løsninger er en ferdighet som må læres, og derfor uttrykker Hans også at kreativitet må være variasjon. For å fremme disse kreative ferdighetene må man

skape variasjon i undervisning og i undervisningsopplegg slik at elevene som innehar slike ferdigheter får brukt dem til å lære og forstå, og også gi elever som ikke allerede har denne kunnskapen om å lære kreativt muligheten til å lære seg dem.

«Kreativitet i skolen er lek»

På spørsmål om kreativitetens plass i skolen bygger Hans videre på kommentaren om at kreativitet er variasjon:

*Kreativitet i skolesammenheng ... da tenker jeg bare på variasjon og hvor viktig det er. Ulike måter å lære bort på uten å være låst til en metode, både lærere og elever, og kanskje se andre måter å gjøre ting på. Å se gleder ved variasjon, det å finne egne metoder og nye metoder å sette ting sammen på.*

Hans bekrefter igjen viktigheten av variasjon i undervisning som en viktig kilde til kreativitet i skolen. For Hans er det viktig å lære elevene kreative ferdigheter slik at man kan lære på ulike måter og også klare å se nye løsninger om man står fast. Å lære elevene ulike metoder, altså ulike måter å lære på eller tilegne seg kunnskap på, utrunder man elevene med verktøy for å kunne se løsninger man kanskje ikke hadde kommet frem til ellers. Finn er mer kritisk til hva kreativitet i skolen er når han sier:

*Kreativitet i skolen er å leke. Det har jeg ikke tid til. Blir bare bråk.*

Finn opplever kreativitet som lek som skaper bråk, noe han mener han ikke har tid til. Finn minimerer begrepet og ser de negative konsekvensene av å inkludere kreativitet i undervisning, som igjen kan hindre læring i å skje og elevene blir distraheret. Han mener samtidig at det sikkert går an å inkludere kreative metoder, men at han synes det er kjedelig:

*Det finnes jo kreative metoder å gjøre undervisning på, men jeg synes det er kjedelig. Og uansett forstår jeg ikke hva som legges i begrepet. Hva mener egentlig Udir? Jeg gjør bare min greie.*

Først og fremst ser Finn mulighetene for kreativ undervisning, men han opplever å ikke ha nok kunnskap om hva det er og uttrykker derfor at han synes det er kjedelig. Finn opplever at Utdanningsdirektoratet er uklare i sin bestilling når de legger opp til kreativitet i skolen, og på denne måten står han på egne ben i å legge opp undervisning fordi ingen veileder han i hva det eventuelt kan være og hvilke positive konsekvenser det kan ha for læring hos elevene.

Karianne uttaler også at hun vet lite om hva Utdanningsdirektoratet mener når de skriver om kreativitet i undervisning:

*De er uklare i sin bestilling. Så det er vel opp til meg hva jeg legger i ordet. Eller så har jeg bare satt meg for lite inn i det.*

Karianne synes Utdanningsdirektoratet er uklare i sin bestilling og ikke er tydelige nok på hva de mener kreativitet er i læreplanen, så hun antar at det er opp til henne selv hva hun mener det kan bety for hennes undervisning. Dermed blir lærerne stående på egne ben i arbeidet, og personligheten deres og vanene deres går foran hva som faktisk er pålagt dem fra læreplanens side om kreativitetens plass i skolen. Samtidig tar hun selvkritikk på at hun kanskje har satt seg for lite inn i hva læreplanen faktisk sier, noe som igjen skaper en avstand til ordet og ordets plass i skolesammenheng.

### Drøfting av sentrale punkter

Alle tre lærere har mye av de samme tankene om hva kreativitet er og hvilken plass den har i skolen. Hans og Karianne legger vekt på varierte undervisningsmetoder som kilden til kreativitet, å legge opp til undervisning som gjør at elevene kan bygge på allerede forstått kunnskap og selv sette sammen elementer til noe nytt. Her handler det om å utruste elevene med kreative ferdigheter så de har muligheten til å tenke annerledes for å tilegne seg kunnskap. Man kan her dra linjer til Guildford (1967) sin definisjon av divergerende tenkning som er å se ting fra forskjellige innfallsvinkler og som er åpen for andre løsninger på et problem. Karianne og Hans sier begge at kreativitet er å komme på løsninger man tidligere ikke har sett og som man ikke kan lese seg til i læreboken. Den generelle delen av læreplanen fra 2006 legger også vekt på at kreativitet er å utvikle skapende evner ved å «oppnå nye løsninger på praktiske problemer med uprøvde grep og fremgangsmåter» (Generell del, s. 5). Her kan man også trekke frem at kreativitet er en ferdighet for å klare å sette sammen elementer til ny forståelse, noe som variasjon i undervisning kan legge opp til samt jobbing med tilpasset opplæring så elevene som har disse evnene kan få ta de i bruk.

Finn sier at kreativitet bare er lek som skaper bråk, men han legger også vekt på at man kan være kreativ med penn og papir, som for eksempel å skrive en engelsk tekst der man kan bruke sin egen fantasi. Det Finn mener gjør dette til noe kreativt er hvis man ser på sluttproduktet som noe relevant, akkurat slik de Bono (1971) legger vekt på når han skriver at kreativitet er når vi skaper noe for at det kan bety noe for andre. I skolesammenheng



produserer elevene for at det kan ha innvirkning på karakterer, i hvert fall på ungdomsskolen. Dermed kan kreativitet også være å skrive en engelsk tekst skrevet med penn og papir fordi det du gjør har relevans for den som leser teksten, men innenfor de kravene som er satt av læreren på forhånd. Det er dette Sawyer snakker om når han definerer kreativitet som et produkt som blir vurdert nyttig og relevant av en gruppe med riktig og relevant kunnskap (Sawyer, 2012), men om kravene blir satt av læreren og sluttproduktet blir vurdert som relevant av læreren er det kun læreren som legger føringer på hva det kreativitet er.

Det teamet Hans berører når han snakker om kreativitet som variasjon synes å ha samme utgangspunkt som tilpasset opplæring som er et gjennomgående prinsipp i hele opplæringen i skolen. I læringsplakaten står det også at skolen er pliktig til å legge opp varierte undervisningsmetoder slik at man kan lære seg ulike metoder å lære på (Kunnskapsløftet, s.14). Selv om læreplanen og læringsplakaten er tydelig på at lærere er forpliktet til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, er de utydelig på hvilke krav eller føringer som ligger i hvordan dette skal gjøres. Derfor er det opp til hver enkelt lærer å tolke en slik retningslinje. Tidligere har Finn uttalt at han ikke fokuserer på tilpasset opplæring så mye, men er mer opptatt av å få elevene i mål på de samme premissene for alle fordi det viktigste er at de kan lese og skrive, mens Karianne har uttalt at hun ikke er kreativ, men at hun liker å legge opp til diskusjoner og elevmedvirkning i timene. Dette i seg selv er tilpasset opplæring, og Hans legger også vekt på at det kan være til glede for lærer å variere metoder man bruker i sin undervisning. Kreativitet kan derfor være å ha variert undervisning. Man trenger ikke lage en modell av en by, som Karianne mener er kreativitet, man kan tilpasse opplæringen ved å gjøre ulike ting i ulike timer. Det trenger kanskje ikke alltid «gjennomsyre alt» slik Robinson (2010) sier, men få en plass i blant slik at elever med ulikt behov føler mestring og forståelse og lærer seg evnen til å tenke kreativt. Dette bekrefter Geir Kaufman når han hevder at produktet man sitter igjen med må ha en verdi (Kaufman, 2015 s. 11). Spørsmålet er hvem det blir verdifullt for, læreren eller elevene som erfarer noe positivt i møte med kreativ undervisning. Kanskje begge.

Alle tre lærerne, spesielt Karianne, fremhever at kreativitet i skolen må være noe praktisk, som å bygge noe eller forme noe med hendene. Læreplanen fra 2006 slår fast i den generelle delen at elevene skal få utøve sine kreative og skapende sider, og det skrives at «skapende evner kommer til uttrykk både i forbedrede maskiner, redskaper og rutiner; i resultater fra arbeid og forskning, i kriterier for vurdering og avveining, i bygninger, malerkunst, musikk,

bevegelse og ord» (Generell del, s. 22). Altså er ikke kreativitet bare noe som gjøres praktisk med hendene som man bygger, som Karianne mener man gjør i kunst og håndverk, kreativitet er også å produsere, arbeide, forske og vurdere, noe man også gjør gjennom å åpne for samarbeid og diskusjon i klasserommet eller la de skrive en engelsk tekst ut ifra egen fantasi. Dette legger både Hans, Karianne og Finn vekt på at de gjennomfører, og at de gjennom det ser elevenes skapende sier.

Det virker som om alle tre lærere ikke helt vet hva læreplanen legger i ordet kreativitet, noe Finn uttrykker ved å si «...uansett forstår jeg ikke hva som legges i begrepet. Hva mener egentlig Udir?» Alle lærerne veksler mellom å mene det må være praktisk, at det må være tilpasset opplæring og dermed variasjon i undervisning men også at det er divergerende tenkning. Det finnes ingen egen definisjon av hva kreativitet i skolen kan være, selv om læreplanen og læringsplakaten snakker om det som uklare retningslinjer. Derfor sitter hver enkelt lærer med hver sin oppfatning av hva det egentlig betyr, og det blir opp til lærerne å bestemme hva kreativitet er for dem og dermed hva det er for elevene.

### Observasjoner

Underveis i utforskningsfasen foretok jeg også noen observasjoner i undervisningstimene til lærerne jeg intervjuet, der jeg observerte de i to undervisningsøkter hver. Dette var for å få bedre innsikt i hva de faktisk gjorde i timene sine og for å se om det samsvarte i noen grad med hva de uttrykte i intervjusituasjon. Observasjonene ble gjort i forkant av intervjuene slik at lærerne ikke skulle føle noe press på hvordan de burde legge opp timene sine og gjøre det de pleier å gjøre. Etersom observasjonene er minst omfattende i forhold til allerede presentert empiri fra intervjuene og fordi jeg i observasjon kun hadde mulighet til å få svar på en av tre kategorier, vil det her kun legges frem svar på forskningsspørsmålet *hvilke konkrete praksiser utvikler lærere for å ivareta kreativitet i skolen?* Jeg tar for meg tre av hovedtemaene innenfor den kategorien som kom frem i analysen og jeg deler derfor observasjonene inn i disse underkategoriene: *skaperglede, selvinnsikt på kreativitet og gjennomføring av kreative undervisningsopplegg*. Observasjonene er fra egne notater i timen. Jeg vil legge de frem en og en under hver underkategori og deretter blir de kommentert av meg selv i lys av lærernes tidligere utsagn og i lys av teori. Jeg tar ikke for meg alle tre lærerne under hver kategori da de ikke alt er relevant og viktig å få frem.

## Skaperglede

*Finn starter timene sine med å be elevene finne frem skrivesaker og bøker. Finn sine engelsk- og samfunnsfagstimer er preget av powerpointer med tekst som elevene enten må skrive av eller fylle inn ord i. Finn sier lite og går rundt og passer på at alle noterer det de skal. Elevene jobber iherdig med å kopiere tekstene fra powerpoint inn i bøkene sine, samt skrive inn ordene de mener er riktig. Timene er rolige selv om Finn prøver å engasjere med teatralisk stemmebruk og morsomme små anekdoter om "hvor engasjert de er."*

Finn sine timer er i mine øyne ganske «vanlige» ved å ha powerpointer der elevene bruker halve timen på å skrive av teksten, enten om det handler om «linking words» i engelsk eller om «Wienkongressen» i samfunnsfag. Elevene jobber stille og man ser at Finn jobber for å fange oppmerksomheten deres de gangene han gir en beskjed. Finn gjennomfører dette opplegget i begge timene sine, noe som gjør at elevene sikkert kan forutse hva som kommer til å skje i timene hans. Finn har tidligere i intervjusituasjon uttalt at *jeg tenker ikke på at elevene skal trigges i min undervisning. De skal lære.* Å se skaperglede hos elevene sine er ikke et mål for Finn, noe som bekreftes i måten han legger opp undervisningen sin på og hva han svarer på spørsmålet i intervjuet. Om han hadde tatt utgangspunkt i Pedersen og Thaulé-Hatt sine tanker om at nysgjerrighet og interesse skapes ved å se og høre noe de ikke er forberedt på, kunne dette kanskje vært med på å gjøre læringen mer kreativ og engasjerende for elevene (Pedersen og Thaulé-Hatt, 2017). Konsekvensene av at Finn ikke tenker over dette blir at elevene går inn i forutsigbare timer, og kan da allerede ha bestemt seg for at de ikke vil engasjere seg.

*Karianne starter fransktimene sine med å ønske elevene velkommen på fransk og ber de svare på hvilken dato det er, dag det er og hvordan været ute er. Videre leser de et kapittel i boken sammen der elevene må oversette en og en setning hver på rundgang. Elevene uttrykker at de synes det er gøy og jeg ser at ved å tenke høyt og dele kunnskap forstår de plutselig ord og setninger de kanskje ikke kunne fra før.*

I fransktimene sine snakker Karianne konsekvent fransk med elevene, og hun uttrykker dette i intervjusituasjon når hun sier *skapergleden går for min del på det faglige når jeg ser elevene mine skjønne hvordan de skal se etter ting, for eksempel i fransk når de setter sammen elementer for å skape forståelse. Da kan de plutselig noe de ikke har kunnet før, og føler plutselig at de mestrer det. Da føler jeg skaperglede på deres vegne.* Karianne opplever skaperglede på elevenes vegne når de klarer å sette sammen elementer og selv skape en

forståelse, noe hun faktisk får til i undervisningssituasjon. Man ser tydelig at elevene opplever mestring og at ved å snakke sammen høyt i timene og dele av kunnskap klarer de å sette sammen nye elementer til ny kunnskap, slik Karianne uttrykker at hun føler skaperglede over. Med dette tar Karianne «det skapende mennesket» i den generelle delen av læreplanen fra 2006 på alvor der det blir lagt vekt på utvikling av kreativitet og skaperkraft som en viktig del av barns allmenndannelse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hun legger også opp til originalitet, noe Gardner (1993) mener er en kreativ ide som er ny for dens skaper. Ved å la elevene tenke høyt sammen for så å sette sammen elementer til forståelse får elevene være kreative ved å selv komme på originale løsninger. Her er engasjement og kreativitet også knyttet til å praktisere det som skal læres.

### Selvinnsikt på kreativitet

*På slutten av den ene timen velger Finn å ha en konkurranse med ordboken han kaller «Bibelen» og ber elevene være førstemann til mølla med å slå opp ordene han sier i ordboken. Elevene blir plutselig mer engasjert og ivrige, og Finn går nesten inn i en rolle som «klovn» der han danser rundt med ordboken og bruker teatraliske stemmer for å engasjere elevene.*

Jeg observerer at Finn leker med teatraliske positurer og morsom stemmebruk når han underviser, og jeg ser at formålet hans med dette er å engasjere som et forsøk på å være kreativ. Elevene er passive og stille fra før, men når Finn forteller om konkurransen og begynner å teatralisk «danse» rundt kateteret er elevene fortsatt stille, men beveger seg mer på stolen og man ser at de gjør seg klare og sitter mer som «tente lys.» Det virker som om elevene trigges av å selv være praktiske og få delta, og konkurranselysten kommer. Samtidig ser jeg at Finn sin måte å være på blir morsom for elevene. I intervju sier Finn: *Jeg synes ikke jeg er kreativ, men kanskje jeg er det? Jeg jobber hvertfall ikke for det. Prøver bare å engasjere med teatralisk stemmebruk.* Finn har selvinnsikt på at han prøver å engasjere med hvem han er som en teatralisk person, men han anser ikke det som kreativ undervisning. Pedersen og Thaule-Hatt sier det er essensielt at man bruker egne evner til å skape en kobling mellom kreativitet og faget du underviser i (Pedersen og Thaule-Hatt, 2017). Derfor observerer jeg at Finn bruker sine evner til å lage kreative øyeblikk, som i en konkurransesituasjon.

*I fransktimene til Karianne snakker de fransk med hverandre, men nå og da sporer de av og snakker om andre ting. Elevene stiller ofte spørsmål knyttet til hva de leser om i boken og*

*oversetter, og nå og da svarer Karianne de på norsk så alle skal få det med seg. Ved å gjøre dette skapes det ofte diskusjon og muntlig utveksling av tanker, både knyttet til hva de leser og generelt om andre ting de synes er interessant å snakke om.*

Karianne sier tidlig i intervjuet at hun ikke anser seg selv som kreativ, men hun sier også jeg gjør sjelden kreative øvelser. Men så spiller jeg jo på elevene i undervisningssituasjon ved å hjelpe de å nå mål, og da må man jo være kreativ i møte med elevene, bare på andre måter. Da vil jeg si jeg er kreativ! Kreativ i forhold til å hjelpe elevene maks sin kompetanse, altså se hva de trenger for å lære. Men jeg er ikke kreativ generelt i undervisningsstil. Karianne sier hun ikke er kreativ i undervisningsstil, men at hun kan være det i forhold til å møte elevene på måter de trenger det. Jeg observerer at ved å legge opp til muntlighet i timene byr både lærer og elever mer på seg selv og på den kunnskapen de sitter på, og Karianne blir kreativ i undervisningsstilen fordi hun selv deltar muntlig og samtidig legger opp til at elevene kan diskutere og dele kunnskap og erfaring med hverandre. I en slik setting får elevene mulighet til å reflektere, lage koblinger og benytte fantasi, og dette mener Pedersen og Thaule-Hatt (2017) gjør elevene mer utholdende i undervisningssituasjon. De mener at om man legger til rette for dette, vil elevene bli drevet av en indre motivasjon som gir de et oppriktig ønske om å lære og igjen føre til mer initiativ i timene (Pedersen og Thaule-Hatt, 2017). Om man ikke legger til rette for dette, slik jeg mener Karianne på sin måte gjør, kan man i verste fall være med på å kvele den kreative selvtilliten, mener Ken Robinson (2011).

### Gjennomføring av kreative undervisningsopplegg

*I mattetimen jeg observerte hos Hans bruker han timen på tentamen forberedelser og går gjennom Excel så elevene kan få øve seg. De skrev inn det han hadde skrevet på sin side på tavla, og så diskuterte de det i plenum etterpå. Jeg så at de jobber selvstendig og godt, og at PC var noe som ga de lyst til å gjennomføre samtidig som jeg så at elevene ønsket å være forberedt til eksamen og brukte tiden godt på å lære det og stille spørsmål som enten Hans eller andre elever kunne svar de på. Den siste halvtimen av økta var KRLE, så da hadde Hans laget en powerpoint med sentrale religioner og religiøse symboler, og så delte han i lag. En fra gruppa måtte opp ved tavla og så måtte resten av gruppa forklare ordet uten å si ordet. Eleven måtte gjette, og jo fler man klarte jo fler poeng fikk man. Elevene var i ekstase og løp og ropte ut alt de kunne svarene på, og man så her hva elevene satt inne med av kunnskap som de fikk delt med hverandre på en morsom måte. Der noen gikk til korte, kunne andre noe annet.*

*I den andre timen jeg observerte hos Hans delte han elevene inn i mindre grupper og ga dem store A3-ark med ulike religiøse symboler på. Gruppene skulle sammen diskutere og skrive riktig religion ved hvert symbol. Elevene gjorde det de skulle, men jeg observerte også at mange tok lett på det og brukte sjansen til å prate på tvers av klasserommet og bråke innad i gruppa, selv om de faktisk klarte å få ned svarene på arket. Etter oppgaven gikk Hans gjennom svarene i plenum og lot elevene få delta.*

I intervjusituasjon uttaler Hans at *jeg prøver å variere og ikke være lik gjennom hele økta* og legger derfor vekt på at kreativitet er variasjon og at det er viktig å gi elevene forskjellige typer undervisningsopplegg. Hans ser ikke nødvendigheten av å være kreativ i alle timer, noe han også synes er vanskelig å gjennomføre på grunn av tid og kunnskap, men at det gjelder å ha det med i blant for at elevene skal fortsette å holde interessen for faget oppe. Hattie (2010) og Kaufman (2015) mener at ved å bruke ulike teknikker, slik Hans gjør, og ved å tørre å variere så kan man legge til rette for at kreativ tenkning kan skje, og det kan ha en positiv effekt på utviklingen av menneskets kreative evner. Jeg observerer en gjeng med elever som, i de kreative øyeblikkene som leken til slutt i timen, lærer av hverandre og gis muligheten til å bruke det de har lært inn i en ny setting. Da lærer de å tenke kreativt ved at læreren trener de i det, utvikler øvelser i å tenke kreativt og oppmuntrer de til å delta, noe Hattie (2010) og Kaufman (2015) også mener er sentrale faktorer om man vil utvikle elever som tenker og arbeider kreativt. Det at Hans gir plass til disse kreative øyeblikkene en gang i blant betyr at elevene kan lære seg å tenke kreativt og dermed bruke kreativ tankegang i å løse andre problemer og oppgaver på skolen i andre situasjoner. Om tanken om kreativ undervisning som gjennomsyrrer alt i alle fag virker uoppnåelig, har Hans valgt å hvertfall implementere det litt i sine undervisningsøkter. Elevene får sitte igjen med det Pedersen og Thaulé-Hatt kaller «læringsopplevelser,» altså opplevelser der elevene føler seg engasjerte og motiverte i selve læringen, og som er noe de husker og kan tenke tilbake på i senere tid.

I den andre timen fokuserer Hans på kreativ undervisning i form av gruppearbeid, diskusjon og å la elevene være praktiske med å se på ark og selv skrive ned og forklare hva det er de ser sammen som gruppe. Jeg observerer en gjeng som blir engasjerte, men ufokuserte fordi mange prater og læreren sliter med å få kontroll på klassen og få de til å gjøre slik han vil de skal gjøre. Samtidig ser jeg at mange klarer å gjennomføre i kaoset, og jeg ser gleden elevene får ved å dele sin kunnskap. Hans sier i intervju at *å finne løsninger selv er kreativt*, og legger derfor med vilje opp til at elevene må diskutere i plenum og selv klare å finne løsninger basert

på egen allerede forstått kunnskap og andres som deles høyt. Christensen (2015) sier også at når man kobler sammen noe man aldri har koblet sammen før, slår det gnister i hjernecellene våres. Når dette skjer viser forskning at det også utløses en god følelse, en følelse av mestring. Denne metaforen viser at når elevene setter sammen nye elementer av kunnskap fører det til forståelse, noe som igjen kan gi elevene en følelse av å ha lært og mestret “kunsten å lære.” Dette i seg selv er målet for kreativ undervisning, men også undervisning generelt. Dette observerer jeg at elevene føler da de jubler sammen som gruppe om de har klart å svare rett på et av spørsmålene. Dette oppleves som kreativt, og er noe praktisk som elevene kan huske på som gode læringsopplevelser. Dette kan igjen legge grunnlaget for å benytte kreativ tenkning og samarbeid for å løse andre oppgaver i andre fag, og utrunder elevene til å ha evnen til å lære på ulike måter. Samtidig er Hans tydelig på at slike oppgaver må gjøres innenfor tydelige rammer for at det skal bli vellykket. Han sier i intervju at *man kan gjøre mye, men det handler i bunn og grunn om hvordan man instruerer de. Man må forberede seg godt og jobbe aktivt for å lage kreativt opplegg*. Robinson (2011) mener også at kreativ undervisning ikke betyr at alt skal «flyte» og ende i kaos, men at det er hardt arbeid og at man innenfor visse rammer kan klare å fremme fleksible og tilpasningsdyktige mennesker som kan klare å komme frem til egne løsninger på egenhånd.

*Karianne legger opp til mye muntlighet i timene sine, og gir rom for at elevene kan diskutere seg imellom for å komme frem til riktig svar. Hun passer på å ikke alltid gi de svarene på hva ordene er på fransk, men gir elevene tid til å tenke selvstendig, lese litt i boken, snakke sammen og deretter snakke sammen om det i plenum. Samtidig sporer hun ofte av med andre temaer som interesserer både henne og elevene, men prøver å snakke fransk gjennom alt og ber elevene også svare på fransk. Dette er temaer som personligheter og hverdagsliv generelt.*

Fra utsiden kan Karianne sine fransktimer se «vanlige» ut da alle elevene sitter på plassene sine med bøker og Karianne sitter på en stol med en bok foran. Men når man hører hvordan elevene prater sammen og diskuterer for å forstå, ser man at dette er en kreativ måte for de å lære på. Karianne bekrefter hva hun gjør i timene i intervjusituasjon og sier at *undervisningen min er også ofte dialogbasert og da prøver jeg å ikke bare gi svarene, men gi rom for diskusjon og undring. Da husker de det! Man må gi de tid til å se mønstre*. Karianne kan fort finne på å spore av temaet og snakke om andre ting med elevene både på fransk og norsk. Dette er det Guildford (1967) mener er divergerende tenkning, noe som utforsker flere

innfallsvinkler til et problem og som ikke fokuserer på én løsning og ett svar, men ser på mulighetene for å avspore for å nå nye mål. Karianne sitt ønske er at elevene skal forstå det de leser i boken, men ved å snakke til de på fransk om andre temaer får elevene også prøvd seg på andre ting som kan gjøre det lettere for dem å forstå det de leser etterhvert. Det er her en åpenhet i undervisningssituasjonen som kan stimulere til kreativ deltakelse. Man kan også her dra linjer til læreren Johannes, hovedpersonen i romanen *Løgneren*, som mener kreativitet oppstår ved å forundre seg (Hansen, 1949). Han sier: «Jeg liker å bare sitte her om morgenen før barna kommer og undre meg over et eller annet. Det er kanskje en slags teknikk. Jeg kaller det min forundringstime. Og den kan være meget nyttig. Da får jeg lettere små nyttige ideer, små påfunn som kan være gode for en lærer» (s. 21-22). Selv om Karianne legger opp til undring i timene sine, er hun tydelig på at hun sjelden forbereder seg på noe slikt. Hun sier at *det smitter over på elevene om jeg er leken og uhøytidelig i måten jeg er på, men jeg bruker ikke tid i forberedelser til å tenke over kreativitet, så der blir jeg ganske kjedelig*. For Karianne er det hennes personlighet i undervisningssituasjon som gjør timene kreative, men om vi forstår Pedersen og Thaule-Hatt riktig, holder det ikke å være impulsiv. Kreative timer må planlegges, og for å bli en mer kreativ lærer må du systematisk «jobbe med deg selv» (Pedersen og Thaule-Hatt, 2017 s. 101).

*Finn sine timer er preget av tavleundervisning der elevene må kopiere det han har skrevet på sin tavle og deretter diskutere det i plenum. I motsetning til de andre sine timer er elevene i disse timene veldig stille når de skal snakke om ting høyt, og Finn peker på en og en han ønsker skal svare. Veldig mange av elevene rister på hodet og signaliserer at de ikke vet, før han spør nestemann. Han sier ofte også at dette er viktig at de husker da det kan komme på prøven. Da ser man at elevene ikke gjør annet enn å skrive av, og om han går for fort ber de han gå tilbake så de får kopiert ferdig.*

Tidligere har vi sett at Finn kan glimte til og gjøre noen kreative øvelser med elevene, som konkurranser og teatralisk stemmebruk, men for det meste består timene hans av kopiering fra tavla og noe snakk om det i plenum, selv om det nesten bare er Finn som snakker. Han bekrefter måten han underviser på i intervju når han sier *jeg er en gammeldags lærer, men jeg tror på at tavleundervisning fungerer, fordi i min generasjon var det slik og jeg lærte masse. Ofte tenker jeg bare på hva som er beste måten for dem å lære på, og ofte er det en kjedelig måte. Men jeg ser at det ofte fungerer uansett*. Jeg observerer at en slik måte ikke trigger elevene til læring i selve undervisningen, og jeg mistenker at for å lære må de selv pugge det



de har kopiert i sine notatbøker så de kan gjengi dette på en prøve som kommer til å komme. Dette er også noe Finn gjentar i undervisningen sin. For Finns står læringen i sentrum, og han mener dette er den beste måten å lære på, basert på at han ser at det fungerer uansett. Dette må være forankret i resultater han ser på prøver. Dette bekrefter det Anne Bamford fant i sine studier av norske skoler, at lærere sjelden går «utenfor boksen» og at de ofte legger vekt på å gjøre det bra på PISA-prøver og lignende (Bamford, 2011).

## Oppsummering

I første del av dette kapittelet har det empiriske materialet fra intervjuene blitt presentert og analysert, samt diskutert i lys av teori etter hver kategori. Et gjennomgående trekk er tre lærere som ikke anser seg selv som kreative, men som gjennomfører, til en viss grad, kreativ undervisning impulsivt eller uvisst. Selv om mye av analysen viser at de ikke tenker over å legge opp kreativ undervisning, kommer det likevel ulike aspekter og vektinger frem. I mange av tilfellene er det derimot uklart om dette er fordi de ikke kan nok om hva læreplanene og ledelsen pålegger dem rundt kreativitet eller om de bare velger å ignorere det. Et likhetstrekk er uansett at de fleste av lærerne ser frem til en ny læreplan med mer fokus på dybdelæring og tverrfaglighet, slik at det kan gis mer rom for kreative undervisningsopplegg for elevene, noe hvertfall et par av lærerne ser behovet for i dag.

I den andre delen av kapittelet ble det lagt frem observasjoner gjort i timene til lærerne før intervjuene tok plass. I denne delen ble mange av utsagnene til lærerne i intervju bekreftet gjennom hva jeg opplevde at de praktiserte i lærerhverdagen. I denne delen kommer det tydelig frem at lærerne sjelden jobber aktivt for å fremme kreativitet i undervisning, men at de innlemmer det impulsivt i form av personlighet og hvem de er som lærere. I neste kapittel ønsker jeg å ta med meg de viktigste funnene fra analysekapittelet og observasjonene og drøfte dem enda nærmere i lys av teori fra kapittel to. Jeg har her et ønske om å se nærmere på informantene fremstilling av kreativitet i undervisning, og kommentere i lys av teori hva man kan gjøre for å fremme dette mer. Samtidig vil jeg legge fokuset på hva som kan gjøres for å bruke mer tid på å utforme kreative undervisningsopplegg.

## Hovedfunn og svar på problemstillingen

Målet for avhandlingen har vært å undersøke hvordan lærere opplever og praktiserer muligheten for kreativitet i undervisning. For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: Hvilke betingelser er satt som rammer for læreren, hvilke konkrete praksiser utvikler lærere for å ivareta kreativitet i skolen og hva kreativitet i skolen viser seg å være. Arbeidet med det empiriske materialet har resultert i flere funn, og i dette kapitlet ønsker jeg å ta utgangspunkt i noen av de viktigste funnene fra kapittel fire og drøfte de nærmere i lys av teori fra kapittel to. Jeg ønsker å se nærmere på informantenes fremstilling av egne tanker rundt kreativitet i skolen, om de føler de gjennomfører det og hva som kan være en hjelp til å gjennomføre det. Den første delen tar for seg lærernes opplevelse av Utdanningsdirektoratet sin uklare bestilling der læring og kreativitet blir stående i et skille. Den andre delen tar for seg hvilke kreative ferdigheter elevene må lære seg for å tenke kreativt og hvordan lærerne faktisk gjennomfører dette, og den tredje delen tar for seg hva kreativitet viser seg å være. Jeg vil også drøfte alt dette i lys av teori fra kapittel to, samt med egne kommentarer. Til slutt vil jeg oppsummere oppgaven samt presentere noen avsluttende tanker rundt veien videre.

### Hvilke betingelser er satt som rammer for læreren?

Læreplanen er tydelig på hvilken plass kreativitet bør ha i skolen i den generelle delen der den legger frem delkapitlet «Kreative evner» under kapitlet «Det skapende mennesket.» Her stadfestes det tydelig at den norske skolen har fått et ansvar om å gi elevene erfaring med bruk av slike evner for at de skal se potensiale i seg selv og de rundt seg. Dette er tilsvarende tilpasset opplæring og legger opp til at barn skal lære seg å erfare på forskjellige måter, fordi de lærer på forskjellige måter. Den generelle del legger frem at «opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den skaperglede som finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst. Læring og opplevelse må sveises sammen» (s. 29). Lærerne i prosjektet opplever alle at de ikke forholder seg til denne delen av læreplanen i det hele tatt fordi læreplan for fag og kompetansemålene kommer i første rekke. De opplever at Utdanningsdirektoratet sin bestilling ved å legge inn så mange kompetansemål setter andre krav i andre rekke, og læring blir stående i motsetning til kreativitet fordi det ikke skapes plass til det i skolehverdagen. Det er forståelig at lærere har mange kompetansemål som man skal hjelpe elevene å nå, men på en annen side beskriver læreplan for fag også tydelig hva kompetanse skal være og på hvilken måte kreativitet kan innlemmes i dette. Læreplanen

forklarer kompetanse som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver» (Udir, 2016). Kompetanse beskrives derfor som evnen til å se nye løsninger. Om man trekker inn Vygotskys tanke om hva selve kjernen i kreativitet er, å kombinere etablerte elementer på andre måter til forståelse, ser man at kompetansen læreplanen forventer er det samme som hva kreativitet kan vise seg å være og slik den blir beskrevet i den generelle delen (Vygotsky, 2004). På denne måten burde lærere vært innforstått med hvilken plass kreativitet har i undervisningen fordi kompetansemålene også legger opp til dette.

De tre lærerne jeg har snakket med har ikke satt seg inn i hva som må til for å utdanne «Det skapende mennesket» slik den generelle delen tar opp, men på en annen side har de har satt seg betydelig inn i kompetansemålene som også legger opp til at lærerne gjennomfører kreative undervisningsopplegg som hjelper elevene å sette sammen elementer til forståelse ved å utforske, diskutere og skape. Dette handler om å ikke reprodusere kunnskap, som Vygotsky sier ikke er kreativitet, noe som jeg opplever skjer ved å lese av tavla og gjengi på en prøve. Det handler om at elevene selv kan reflektere alene eller i samarbeid for så å sette sammen allerede forstått kunnskap til ny læring som de har kommet frem til selv (Vygotsky, 2004). Kreativitet blir på denne måten en del av undervisningen når alle lærerne legger opp til diskusjoner, samtaler, gruppeoppgaver eller andre ting som legger til rette for at elevene kan sette sammen elementer til forståelse. Dette må ikke være noe praktisk som elevene former med hendene, men handler om ferdigheter for å lære seg å tilegne seg kunnskap. Samtidig blir det de kommer frem til relevant kunnskap for både elev, lærer og for samfunnet slik Sawyer (2012) definerer kreativitet - en sosiokulturell tradisjon som definerer kreativitet som et produkt som blir vurdert nyttig og relevant av en gruppe mennesker med riktig og relevant kunnskap.

Gjennom analysen ser man at alle tre lærere tar i bruk slike kreative verktøy i klasserommet, å la elevene diskutere, reflektere og bruke fantasien, men de uttrykker alle at de er lite kreative og at de ikke vet hva det betyr samt forstår ikke dens plass i læreplanen. De fremstiller et bilde av læreplanen som setter akademisk kunnskap og pugging til prøver i forsetet, noe Ken Robinson bekrefter når han legger frem i sin rapport om at skolesystemet tar lite hensyn til kreative ferdigheter hos elevene og presser de inn i mønstre som bygger på gamle tiders behov og idealer (Robinson, 2011). Disse mønstrene legger læreplanen ved å si hva den forventer av elevene, samtidig som den legger visse føringer for hva som er viktig å lære og

bruke tiden til. Når kompetansemålene er så mange som de har vært i hver enkelt læreplan for fag, kan man se at dette er det som lærerne har måttet prioritere å bruke undervisningen sin på. På denne måten har de ikke tid eller mulighet til å lære å utvikle entreprenørskap, innovasjon og kreativitet, slik Robinson beskriver er viktig for det moderne samfunnet, men fokuset blir værende på lese- og skriveferdigheter samt pugging for å gjengi (Robinson, 2011). Robinson mener derfor det trengs en reform i skolesystemet, noe det virker som om lærerne ser komme med den nye læreplanen som gir mer rom for dybdelæring, prosjekter, tverrfaglighet og mindre kompetansemål i hvert fag. Dette er kanskje ikke reformen Ken Robinson ønsker seg, men analysen fremstiller tre lærere som ser behovet for å fremme kreativitet i undervisning og gleden over å få ta del i en ny læreplanreform. Samtidig er den gamle læreplanen tydelig i både den generelle delen og i definisjonen av kompetanse på at kreativitet fortjener en plass i undervisning, men det ser ut som problemet ligger i at den har eksistert i så mange år at lærerne selv har glemt hva som er viktig i tillegg til kompetansemål. Derfor er det kanskje på høy tid at det implementeres en ny læreplan i skolen så lærerne blir mer årvåkne til hva som forventes av dem, samt med nye krav som legger mer opp til å inkludere kreative undervisningsmetoder i skolen.

### Hvilke konkrete praksiser utvikler lærere for å ivareta kreativitet i skolen?

Slik jeg tolker lærernes uttalelser peker de alle på viktigheten av å utruste elevene med visse ferdigheter for å mestre både skole og hverdag, samt arbeidsliv på sikt. Kind og Kind (2017) sier at det er jobben til skolen å hjelpe elevene å mestre uforutsigbare krav i fremtiden. De mener at for å mestre dette må de ha kreative egenskaper. I den generelle delen av læreplanen slås det også fast at elevene må få utøve sine kreative og skapende sider der «både hånd og ånd» må trenes for å klare å oppnå opplæringens mål» (Generell del, s. 5). Disse ferdighetene er lærerne i prosjektet uenige om hva kan være. Der Finn bruker tiden sin på å lære bort ferdigheter som å lese og skrive fordi han synes elevene er for svake på dette punktet, bruker Karianne og Hans tiden sin på å lære elevene ferdigheter som å sette sammen elementer til forståelse og mulighet for å omstille seg så de kan forberede seg på å være voksne mennesker i et samfunn. På denne måten kan de få bruke sine kreative evner for å håndtere både små og store utfordringer i livet (Craft, 2005).

Grunnleggende ferdigheter elever må ha for å mestre skole og hverdag er å lese og skrive slik Finn konstaterer, men igjen er det viktig at elever lærer å tilegne seg kunnskap på ulike måter. Alle lærerne snakker om at de prøver å variere undervisning for å utruste elevene med slike

ferdigheter. På denne måten får elevene selv finne ut hvordan de lærer best, og kan finne egne ferdigheter for å klare å tilegne seg kunnskap. Hattie (2010) og Kaufman (2015) bekrefter at å bruke ulike teknikker som legger til rette for kreativ tenkning kan ha en positiv effekt på utviklingen av menneskets kreative evner. Det er lærerens jobb å utvikle muligheten til at elevene kan tenke kreativt og derfor arbeide kreativt (Hattie, 2010). Å lære de kreative ferdigheter kan tvinge elevene til å tenke annerledes og nytt, og ved å skape rom for at elevene kan reflektere, lage koblinger og benytte fantasi kan de også bli mer motiverte og utholdende i undervisningssituasjon (Pedersen D. og Thauale-Hatt, 2017). Ved at lærerne legger opp til variert undervisning, slik de fleste av de uttrykker at de gjør og som jeg observerer at de gjennomfører, lærer de elevene ulike metoder å tilegne seg kunnskap på.

Selv om lærere prøver å jobbe aktivt med å legge opp til varierte undervisningsmetoder, mener Pedersen og Thauale-Hatt (2017) at å legge opp til kreativ undervisning er hardt og gjennomgående arbeid. De trekker frem Engelsens (2008) didaktiske praksistrekant som viser til tre ulike nivåer man må jobbe på om man skal oppnå å ha kreativ undervisning og utruste elever med kreative ferdigheter:



*Figur 1: Veiledningsmodell (Hoffgard Lycke, Handal & Lauvås 2005)*

De mener eksplisitt at nivå P1 og nivå P2 handler om å våge å prøve nye ting i klasserommet samt planlegge dette godt i forkant. Gjennom analysen kommer det tydelig frem at dette er noe lærerne gjør i liten grad, både planlegger kreativ undervisning og gjennomfører det fordi man vet hva som funker og fortsetter i dette sporet. Dette er Karianne tydelig på når hun uttrykker at hun «ikke tar omveiene.» Ved å ikke tørre å tenke utenfor boksen hindrer dette lærerne i å finne nye metoder som kan fungere i et klasserom for at elevene kan få brukt sine kreative sider, men på en annen side har elevene mye de skal lære og om tiden ikke strekker til må man bruke den godt med de metodene de ser fungerer. Da er det forståelig at omveiene er lange å ta. Samtidig implementerer lærerne kreativ undervisning ubevisst når de legger opp til diskusjon, gruppearbeid og muntlighet i timen samt muligheten til å bruke fantasien sin når de skriver en tekst fordi de selv ikke mener de har kreativ undervisning. Kreativ undervisning får hvert fall en liten plass i undervisning fordi de fleste av lærerne legger opp til dette uvisst, men Pedersen og Thaule-Hatt (2017) mener at «for å bli en mer kreativ lærer må du systematisk jobbe med deg selv» (Pedersen D. & Thaule-Hatt, 2017 s. 101). Spørsmålet er om det holder å bruke noen kreative undervisningsopplegg i blant fordi man ønsker å legge opp til variert undervisning, eller om man må jobbe systematisk og målrettet for å gjennomføre det riktig slik at elevene blir tilstrekkelig utrustet med de kreative ferdighetene de trenger for å takle skolen, hverdag og arbeidsliv i fremtiden. Om elevene får tilstrekkelig med tilpasset opplæring fra lærerens side gjennom varierte undervisningsmetoder, vil kravet om tilpasset opplæring gi nok rom for at alle elever uansett forutsetninger får tilrettelagt undervisning som er tilpasset dem. På denne måten får kreative ferdigheter spire. Samtidig legger Pedersen og Thaule-Hatt stor vekt på at om eleven skal få ha læringsopplevelser der de føler seg engasjerte og motiverte må det settes av tid til å gjøre rom for det i planleggingen og gjennomføringen av timen (Pedersen D. Og Thaule-Hatt, 2017). Derfor legger de frem «Den kreative metoden» som et forslag til å skape større rom for kreativ undervisning i stedet for å kun variere timene i blant, men at det «gjennomsyrer» alt skolearbeid slik målet til Robinson (2011) er.

Nivå P3 viser til reflektiv tenkning over egen praksis som lærer der man skal forske på hva man gjør og hvorfor. Engelsen (2008) legger her vekt på at det her kan være nyttig å la andre lærere observere og gi deg tilbakemelding på din praksis som lærer. Alle tre lærere opplever at de står alene i jobben om å legge opp og gjennomføre undervisning, selv om Hans uttrykker at han er medvirkende i en plan fra ledelsen som setter kreativitet i undervisning på agendaen. Finn uttrykker at han liker selvstendigheten i det å være lærer, mens Karianne føler seg alene i prosessen. Alle tre lærerne opplever innsikt i deres arbeid forskjellig, men samtidig

får man et samlet bilde av lærere som står på egne ben. På en side blir undervisningen påvirket av hvem du er som person fordi man legger sin personlighet ned i undervisningsopplegg og gjennomføringen av den, og den kan på denne måten bli kreativ, men på en annen side er det viktig slik Engelsen (2008) sier at man alltid kan bli bedre og lære av hverandre ved å observere hverandre og gi konstruktiv tilbakemelding. Slik kan man jobbe mere aktivt for å legge opp til kreative undervisningsmetoder.

### Hva viser kreativitet seg å være?

Hva disse kreative ferdighetene er har vi konstatert at kan være mye, men blant annet å legge opp til samarbeid og diskusjon så man kan dele av sin kunnskap, tverrfaglige prosjekter for å se ting i et større bilde, sjansen til å sette sammen allerede forståtte elementer til ny forståelse og å skape ny kunnskap gjennom varierte undervisningsmetoder som gir ulike elever muligheten til å bruke sine evner til å tilegne seg kunnskap og forståelse gjennom å se på et problem fra flere innfallsvinkler. Å lære å se løsninger på nye måter er sentralt i å tenke kreativt, og slik Guildford (1967) beskriver divergerende tenking er det å ikke låse seg til en metode men å lære elevene flere måter å løse en oppgave på. Karianne og Hans på sin side bruker slike metoder aktivt i undervisning for å fremme disse ferdighetene og prøver å legge opp til variert undervisning så elevene kan finne metoden som fungerer for dem. I Læringsplakaten finner vi denne ordlyden: «Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder» (Kunnskapsløftet s. 14). Her understrekes kravet om at alle elever er forskjellige og trenger ulike og varierte måter å lære på slik at ingen faller utenfor. I følge Hermandur Sigurdsson (2010) er det fire prinsipper som er viktig når det gjelder læring av ferdigheter for barn. Det er intensitet, at eleven må øve mye og ofte, progresjon - eleven må få utfordringer i samsvar med egne ferdigheter, men som gradvis blir mer nyanserte og komplekse. Det er positive tilbakemeldinger - elevene må få positive tilbakemeldinger når de lykkes og gjennomfører og selvmonitorering - elevene må få oppgaver de selv kan se om de mestrer eller ikke (Sigurdsson, 2010). I lys av dette ser man at kreative ferdigheter kan læres bort, men at det forutsetter at elevene får det til og det er lærerens jobb å jobbe aktivt for at de må lære seg dette som er en viktig og sentral del av dannelsen på skolen for å mestre utfordringer i hverdagen. Om lærerne jobber aktivt for å fremme og sikre disse kreative ferdighetene kan diskuteres. På en side gjennomfører alle tre lærere kreative øvelser i klasserommet til en viss grad i form av tid til refleksjon, åpne diskusjoner og fantasi. Samtidig mener Hattie (2010) at gjennom trening, øvelse og oppmuntring kan du som lærer, kollega

eller elev forbedre og utvikle muligheten til både å tenke kreativt og dermed arbeide kreativt. Dette forutsetter at man jobber målrettet for å legge opp og gjennomføre kreativ undervisning.

For å klare å tilegne seg kreative ferdigheter må man som elev ha de grunnleggende ferdighetene i bunn, hvis ikke får man som elev ikke formidlet den kunnskapen man har forstått gjennom kreative øvelser samt ikke tilegnet seg ny kunnskap som kan ha sin kilde i læreboken. Finn opplever at det grunnleggende som å lese og skrive ikke er på plass hos sine elever i skolen. Derfor er ikke bruken av undervisning som legger opp til å lære bort kreative ferdigheter alltid læreravhengig, altså at man som lærer har alt å si for at elevene skal lære seg disse ferdighetene, men elevene selv er forskjellige, lærer forskjellig og har forskjellige utgangspunkt for å forstå. Derfor må man hele tiden jobbe med å tilpasse undervisningen elevene som sitter i klasserommet og se deres behov for læring. Samtidig opplever Finn at elevene kan være kreative med penn og papir også, om de får rom og frihet til å kunne bruke fantasien sin. Ved å la elevene få reflektere alene, selv lage koblinger og benytte sin egen fantasi mens de skriver en engelsk tekst jobber man strategisk med å utruste elevene med kreative ferdigheter (Pedersen D. og Thaule-Hatt, 2017).

Gjennom analysen kommer det tydelig frem at ingen av de tre lærerne jobber målrettet for å sikre kreativitet i skolehverdagen, men at dette er noe som faller naturlig hos noen som igjen gjennomfører det vilkårlig med bakgrunn i et ønske om variert undervisning slik at elever kan lære seg ulike måter å tilegne seg kunnskap på. Alle lærere jobber forskjellig. Der noen planlegger forlengs, altså starter med læreboka og blar seg fremover, starter andre med baklengs planlegging som betyr å begynne med kompetansemålene og legge opp undervisningen slik. Noen planlegger alene, andre med kollegaer. Men Pedersen og Thaule-Hatt spør i boken sin: «er det mulig å begynne planleggingen din med å tenke på kreative innfallsvinkler du vil benytte for å motivere elevene til læring» (Pedersen D. og Thaule-Hatt, 2017 s. 80)? Pedersen D. og Thaule-Hatt legger vekt på kreative øyeblikk som noe man husker som elev. Kreative øyeblikk kan bidra til gode læringsopplevelser for elevene. Læringsopplevelser er opplevelser der elevene føler seg engasjerte og motiverte i selve læringen, og de mener at for å skape slike øyeblikk må det settes av tid til det i planleggingen. Det er derfor essensielt at du bruker dine egne evner til å skape en kobling mellom kreativitet og faget du underviser i (Pedersen D. og Thaule-Hatt, 2017). Om de tre lærerne jobbet målrettet med å tenke over kreativitet i undervisningen kunne det blitt en naturlig del av planleggings- og gjennomføringsprosessen slik at det ikke tok opp mer tid enn å planlegge for



«vanlig» undervisning i sporet du er vant til. Samtidig er det viktig å ta med i betraktning at elever lærer forskjellig, og at det kanskje er fint å variere slik lærerne gjør med å inkludere kreative innfallsvinkler til en viss grad når det faller seg naturlig og at dette er tilstrekkelig for å utruste elever med kreative ferdigheter. Med de nye læreplanene som legger opp til dybdelæring gjennom tverrfaglige prosjekter og mer samarbeid kan man også lære seg å jobbe sammen mot å bli mer kreative som lærere. Dette forutsetter å være innstilt på å ville endre lærerstil i takt med ny læreplan.

### Avsluttende tanker

Lærerne som har deltatt i denne undersøkelsen gir alle uttrykk for at de har satt seg lite inn i hvilken plass kreativitet fortjener å ha i skolen og i undervisning. De opplever alle at Utdanningsdirektoratet er uklare i sin bestilling av kreativitet i den generelle delen “Det skapende mennesket” fordi de har lagt inn så mange kompetansemål at det fyller hele timeplanen. Derfor tar seg ikke tid til å tenke over hvordan de kan involvere kreative undervisningsopplegg for elevene og ta «omveiene.» Samtidig beskriver kompetansemålene også at elevene må forstå, utforske, diskutere og se nye løsninger, noe som er kreativ tenking i seg selv. Derfor påvises det i oppgaven at alle tre lærerne har et begrenset syn på hva kreativitet kan være, og setter derfor høye mål for seg selv som de føler de ikke når fordi de ikke gjennomfører avanserte og praktiske øvelser som å forme noe med hendene eller avanserte undervisningsopplegg, som også kan være kreativ undervisning. De viser alle at de er kreative på hver sin måte gjennom måten de legger opp undervisningen på, hva de lærer elevene sine og hva de bidrar med inn i undervisning av sin egen personlighet. De synes alle å ha lite tro på seg selv som kreative lærere og de fleste fremstiller et ønske om å kunne ha vært det. Samtidig viser de lite innsikt i hva læreplanen forventer av dem, men med et ønske om å møte den nye læreplanen med nye forventninger til kreativitet i undervisning.

### Veien videre

Denne oppgaven har rettet søkelyset mot hvordan tre lærere på en ungdomsskole fremstiller sin opplevelse av kreativitet, dens plass i skolen og dens plass i undervisning. Den har undersøkt deres tanker rundt begrepet kreativitet, fått frem deres refleksjoner over egen undervisning og undersøkt deres fremstilling av hva kreativ undervisning kan være. På grunn av studiens smale utvalg og empiriske materiale er jeg innforstått med at svarene oppgaven gir ikke nødvendigvis er noe som kan generaliseres til å gjelde alle lærere. Oppgaven kan derimot være med på å vise spennende og interessante tendenser i landskapet.

Forhåpentligvis kan oppgaven være et lite bidrag i debatten om hvor viktig det er med kreative undervisningsopplegg og gjennomføringen av dem i skolen. Da handler det ikke om å sette av tre uker til et prosjekt eller å skape en modell av en by, kreativitet i undervisning kan være så mye mer og lettere å gjennomføre enn man tror. Det oppgaven ikke sier noe om er en fasit på hvordan ting burde være, men den er et bidrag til å gjøre lærere oppmerksomme på måten de legger opp undervisningen sin på, som igjen kan påvirke læringen og motivasjonen hos elevene. Å gjøre lærere oppmerksomme på egen undervisning og konsekvensene av den er av didaktisk relevans som kan være med å gi oss nye innsikter i klasseromspraksis på hvordan elever lærer best i møte med ulike undervisningsopplegg. Samtidig kan oppgaven være en hjelp for lærere til å møte den nye læreplanen med nye forventninger om hvilken plass kreative undervisningsopplegg kan gis rom i skolen.

## Vedlegg 1 - Intervjuguide

Hva er kreativitet?

1. Hva tenker du på når du hører ordet «kreativitet» generelt?
2. Hva tenker du på når du hører ordene «kreativitet i skolen»?
3. Hva legger du i det å være kreativ som lærer?

Betingelser for kreativitet i skolen:

4. På hvilken måte mener du kreativitet har en plass i skolen?
5. Fremtidens arbeidsplasser krever ansatte som er innovative og nytenkende. Hva tenker du om dette?
6. Vet du hva rammene for kreativitet sin plass i skolen er?
  - Har ledelsen på skolen noen forventninger til hvordan du legger opp undervisning kreativt?
  - Har du satt deg inn i hva læreplanverket sier om kreativitet i skolen?

Praksiser for å ivareta kreativitet i skolen:

7. Den nye overordnede delen av lærerplanen har et eget punkt som kalles «skaperglede, engasjement og utforsketrang.» I hvilken grad føler du at du praktiserer dette når du legger opp undervisningen din?
8. Hva mener du er kreative undervisningsmetoder?
9. Hva mener du er mindre kreative undervisningsmetoder?
10. I hvilken grad merkes det på elevene når de får lov til å jobbe med kreative undervisningsmetoder?
11. Hvilke konkrete praksiser mener du at du utfører for å ivareta kreativitet i skolen?
12. Føler du kreativ undervisning tilrettelegger for bedre læring for noen? I tilfelle – hvem? Og har du tanker om hvorfor?
13. Er det mer jobb å tilrettelegge for kreativ undervisning enn annen undervisning?
14. Hva hindrer deg i å være kreativ i undervisningen din? (Tid, krav, kompetanse osv)

Observasjon:

1. Etter å ha observert hvordan lærer praktiserer kreativitet i klasserommet ønsker jeg å stille følgende spørsmål til dens praksis:

Avslutning:

1. Er det noe du vil legge til som du føler du ikke har fått frem i løpet av intervjuet

## Litteratur

- Bamford, A. (2012) *Arts and cultural education in Norway*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Bodø. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>  
Hentet 3.02.20 kl 23.45
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Bø, I. og H., L. (2008) *Norsk pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christensen, A. (2015) Kreativitet kommer fra lillehjernen. <https://forskning.no/psykologi-.evolusjon-hjernen/kreativitet-kommer-fra-lillehjernen/491651> Hentet 16.01.20 kl 15.45
- Christiansen, B. (2013) *Didaktiske perspektiver på helseveiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Craft, A. (2001). 'Little c Creativity'. I Bob Jeffrey, Mike Leibling & Anna Craft (Red.), . *Creativity in education* (s. 45-61). London: Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools : Tensions and Dilemmas*. London: Routledge
- de Bono, E. (1971): *New Think: The use of Lateral Thinking in the Generation of Ideas*. New York: First Avon
- Engelsen, B. U. (2008) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og . . hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Gardner, H. (1993): *Creating minds*. New York: BasicBook
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Bokforlaget.
- Haabesland, A. Å. & Valvik, R. E (2000) *Kunst og håndverk; hva og hvorfor*. Oslo: . Fagbokforlaget
- Hansen, M. A. (1949) *Løgneren*. Gyldendals Paperback

- Hattie, J. (2010) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hiim H, & Hippe E. (2009) *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal
- Hofgard Lycke K., Handal G., Lauvås P. (2005) *Veiledning med leger under utdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Cristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaufman, G. (2015) *Hva er kreativitet?* Oslo: Universitetsforlaget
- Kløw, M. B. (2013) *RLE - et fag med varierte og engasjerende arbeidsmåter*. . *Masteravhandling i religion og etikk*. MF, vår 2013
- Kind, P. M, & Kind, V. (2007). Creativity in Science Education: Perspectives and Challenges for Developing School Science. *Studies in Science Education*, 43(1), 1-37. doi: . 10.1080/03057260708560225
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* 2.utg. Gyldendal . akademisk, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Den generelle delen av læreplanen. . <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> . Hentet 9.01.20
- Lerdal, E. (2007) *Slagkraft. Håndbok i ideutvikling*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Melhus, F. A. (2015) *Masteravhandling i realfagdidaktikk*. Universitetet i Oslo, vår 2015.

- Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v av 17. juli 1998 nr. 61. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> Hentet 15.01.20 kl. . 10.11
- Pedersen D. C og Thaulé-Hatt H. (2017) *Kreativitet i skolen*. Fagbokforlaget
- Robinson, S. K. (2011). *Out of our minds : learning to be creative* (Revised and updated ed.). Oxford: Capstone.
- Robinson, S. K. (2019) <http://sirkenrobinson.com/about/> Hentet 2.12.19 kl 12.52
- Robinson, S. K. (2019) <https://www.wired.co.uk/article/education-personalisation> Hentet . 2.12.19 kl. 13.02
- Sawyer, K. R (2012) *Explaining creativity*. Oxford University Press Inc
- Sigurdsson, H. (2010) Lærere vet ikke hvordan hjernen lærer. <https://forskning.no/hjernen-,skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/kronikk-laerere-vet-ikke-hvordan-hjernen-laerer/1181022> Hentet 16.01.20 kl 12.00
- Store Norske Leksikon (2016) Kreativitet <https://snl.no/kreativitet> Hentet 16.01.20 kl 14.09
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). . Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). . Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet – Læringsplakaten (2015) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/> Hentet 8.04.20 kl . 11.23
- Utdanningsdirektoratet (2019) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/> Hentet . 15.01.20 kl 12.27
- Utdanningsdirektoratet (2019) <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opp...> Hentet . 15.04.20 kl 14.40

Utdanningsdirektoratet (2016) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/> Hentet 14.04.20 lø 13.23

Vygotskij, L. S.. (2001). *Tenkning og tale* (Tore-Jarl Bielenberg & Margareth Toften Roster, . Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk. (Original utgivelse 1934)

Vygotskij, L. S. (2004). *Imagination and Creativity in Childhood*. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97. (Original utgivelse 1930)