

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>

Brynjar Olafsson

Universitetslektor

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for estetiske fag, Campus Notodden

Universitetet i Sørøst-Norge

brynjar.olafsson@usn.no

Å støtte kreativitet

Hva kan støtte eller hemme læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk?

SAMMENDRAG

De siste årene har det vært rettet mer oppmerksomhet mot utvikling av barns kreativitet i grunnskolen. Læreplanen i kunst og håndverksfaget, både den forrige (KL06) og den nåværende (KL20), legger stor vekt på kreativitet. Det er midlertidig lite forskningsbasert kunnskap om hvordan disse målene kan oppfylles. Denne artikkelen fokuserer på hva som kan støtte eller hemme lærere i kunst og håndverk i å fokusere på kreativitet i undervisningen. Resultatene fra åtte intervjuer som ble gjennomført i 2018 viser at respondentene mener at faktorer som fagkunnskap, økonomi, ledelse og tid kan hemme lærere i å legge vekt på kreativitet i kunst og håndverk. Respondentene mente imidlertid at læreplanen var støttende ettersom den var åpen og fleksibel. De var også bevisste på at deres egen kreativitet påvirket elevenes arbeid. De fleste respondenter fant videre utfordringer i definisjonen av og arbeidet med å vurdere kreativitet. Artikkelen konkluderer med at det er nødvendig å støtte indre faktorer som læreres forståelse av kreativitet og kompetanse, og ytre faktorer som tid, tilgang til materialer og utstyr for å bedre kunne realisere læreplanens mål om å utvikle elevenes kreativitet i kunst og håndverk.

Nøkkelord:

Kreativitet, utdanningsforskning, kunst og håndverk, grunnskolen.

INNLEDNING

Kreativitet har fått mer oppmerksomhet i grunnutdanningen over hele verden de siste årene (Craft, 2006). Dette er synlig både i læreplaner og pedagogisk forskning. Grunnen er at samfunnet er i endring, og det er behov for fleksibilitet for å bidra til samfunnsutvikling og for å kunne tilpasse seg disse (Wells & Claxton, 2002). I tillegg er kreativitet koblet til lykke og livskvalitet. Derfor har grunnskolen, som den eneste institusjonen alle samfunnsborgere går i gjennom, lagt vekt på å utvikle en fleksibel og kreativ tenkemåte hos det store flertall (Craft, 2011; Olafsson & Gulliksen, 2018). Grunnskoleutdanning kan derfor være viktigere for nasjonal velstand og velferd enn universitetsutdanning (Walberg, 1988).

Kreativitet og skaperglede var ett av syv hovedelementer for all undervisning i Kunnskapsløftet (heretter KL06) (Kunnskapsdepartementet, 2006). I Fagfornyelsen (heretter KL20) ble dette videreført i temaet «skaperglede, engasjement og utforskertrang» – ett av seks områder som danner opplæringens

verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I KL20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det i tillegg lagt stor vekt på kreativitet gjennom dybdelæring. Det å gå i dybden på et fag, og kunne regulere egen læring i større grad, vil gi elever flere muligheter til å overføre kunnskap til nye og uventede situasjoner (Gilje et al., 2018).

Kreativitet har altså vært og skal fortsette å være et sentralt område i undervisningen og synlig i alle fag. Det har imidlertid ikke vært stort fokus på hva kreativitet inneholder eller hvordan læreren skal forholde seg til begrepet. Hverken någjeldende, eller den forrige læreplanen definerer hva som legges i begrepet kreativitet, eller diskuterer på hvilken måte det bør utvikles i utdanning. Kreativitet er et komplisert begrep, og det finnes mange ulike måter å operasjonalisere begrepet på (Kozbelt et.al., 2010; Olafsson & Gulliksen, 2018). Tidligere forskning har også vist at det er uoverensstemmelse mellom læreres forståelse av begrepet og nyere forskningslitteratur (Bereczki & Kárpáti, 2018; Olafsson, 2020). For å kunne støtte kreativitet i utdanning er det derfor behov for å forstå hvordan lærere forstår begrepet og hva som kan støtte dem i å fokusere på kreativitet. Kunst og håndverk (heretter K&H) blir fremstilt som et skapende og praktisk kulturfag og kreativitet har blitt vektlagt i større grad i fagplanene for K&H enn i de fleste andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2006; Olafsson, 2020). Derfor ser det ut som lærere i K&H har stort ansvar for utvikling av barns kreativitet.

På grunn av K&H-fagets vektlegging på kreativitet og økt oppmerksomhet i utdanning blir følgende forskningsspørsmål stilt i denne artikkelen: *Hva mener lærere i K&H i grunnskolen støtter/hemmer undervisning som fokuserer på kreativitet, og hvordan forstår lærerne kreativitet?* I denne studien ble temaet undersøkt ved å intervjuer åtte lærere som underviser i kunst og håndverk i grunnskolen. Respondentene ble stilt spørsmål om forskjellige sider ved kreativitet og undervisning, og hvordan de forstår begrepet. Empirien i denne studien ble samlet våren 2018 da Kunnskapsløftet (KL06) var gjeldende læreplan for grunnskolen. Fagfornyelsen (KL20) ble implementert høsten 2020, og drøftingen er skrevet i lys av denne nye planen. Både KL06 og KL20 blir derfor omtalt i denne artikkelen.

KREATIVITET

Kreativitet er en stor del av det som gjør oss til mennesker. Kreativitet former vår kultur, og har blitt beskrevet som «... the general expression of humanity, the expression of its creativity» (KEA European Affairs, 2009, s. 3). Når mennesker utøver sin kreativitet så kan det bidra til utvikling av personlige evner og samtidig påvirke fysiske omgivelser. Kreativitet har flere dimensjoner som psykologiske, sosiale og materielle. Kreativitet krever videre en kroppslig tilstedeværelse og interaksjon med en sosio-materiell verden (Glaveanu et al., 2019). K&H faget har et sterkt fokus på hvordan elevs kreativitet oppstår i et kroppslig møte med ulike materialer. Denne studien fokuserer på de sosiokulturelle og materielle/fysiske omgivelsene i K&H og hvordan de støtter eller hemmer kreativitet i klasserommet.

Kreativitet har vært omtalt på forskjellige måter, men det har imidlertid tredd frem en konsensus i kreativitetsforskning de siste seksti årene om en grunnleggende definisjon av kreativitet som noe *originalt* og *formålstjenlig* (Colman, 2008; Runco & Jaeger, 2012). Denne definisjonen danner grunnlag for både individuell og sosiokulturell kreativitet og er brukt i denne artikkelen. Individuell kreativitet fokuserer på individet som gjør nye kombinasjoner i sine tanker som bygger på tidligere erfaring og kunnskap. Den sosiokulturelle definisjonen krever at eksperter på vedkommende felt gjør en inkluderende vurdering av bidraget før det, eller personen blir kalt kreativ (Sawyer, 2012).

Denne todelingen har vært utdypet i en 4c kreativitetsmodell (Kaufman & Beghetto, 2009) som er relevant for å forstå og kontekstualisere kreativitet i utdanning (Olafsson & Gulliksen, 2018). Modellen har to nivåer av individuell kreativitet og to av sosiokulturell kreativitet. De individuelle nivåene er *mini-c* og *little-c*. Mini-c er den subjektive delen av kreativitet og fokuserer bl.a. på læring. Den har blitt knyttet til Vygotsky som sier at kreativitet er «... en menneskelig aktivitet hvor mennesket skaper noe nytt, uavhengig om det skapte er noe i den ytre verden, eller en konstruksjon av intellektet eller følelser som bare eksisterer og gir seg til kjenne i menneskets indre» (Vygotsky, 1995, s. 13). Kreativitet er derfor også det som ikke er synlig for andre, men kun finner sted i individets tanke. Den enkeltes kunnskap og erfaring er avgjørende for kreativitetens rikdom. Mini-c fremhever også lenken mellom kreativitet og læring. Når individet mottar ny kunnskap vil han/hun tolke denne i forhold til sin

egen kunnskap og erfaring. På den måten vil det finne sted en intern rekonstruksjon av en ekstern prosess i utviklingen av personlig kunnskap (Beghetto & Kaufman, 2007; Vygotsky, 1978). Det andre individuelle nivået er *little-c-kreativitet*. Det fokuserer på individets objektive hverdags-kreativitet og kan innebære det å løse en oppgave på en ny og hensiktsmessig måte f.eks. på skole, i arbeid, eller når en lager mat. Denne type bidrag trenger ikke å være nye for andre enn personen.

De sosiokulturelle nivåene er *pro-c* og *big-c*. For å være kreativ på dette nivået kreves det annerkjennelse av eksperter på vedkommende sitt fagfelt. Individet formidler ideer eller produkter innen sitt domene, og eksperter vurderer om det er et originalt og formålstjenlig bidrag. Hvis ekspertene ikke vurderer det kreative bidraget som et nytt og relevant tillegg, er vedkommende (eller produktet) ikke kreativ på *pro-c* eller *big-c* nivå (Csikszentmihalyi, 1999). Den vurderte verdien kan imidlertid være forskjellig etter den sosiale og kulturelle konteksten. Det som blir regnet som kreativt i en kultur trenger ikke å være det i en annen (Helfand et al., 2016). I *pro-c* kategorien befinner de som har fått en erkjennelse for sitt bidrag innen et domene seg, men det er ikke av grunnet størrelsen at de har fått *big-c*-erkjennelse. Dette kan f.eks. være en lærer som deler sine undervisningsprosjekter ved å skrive artikler i tidsskrifter, eller en kunstner som stiller ut sine kunstverk i et anerkjent galleri. I *big-c*-kategorien finner man de som vil bli husket i historien for sine kreative bidrag som f.eks. Munch, Marie Curie eller Sokrates (se f.eks. Csikszentmihalyi, 1999; Kaufman & Beghetto, 2009; Olafsson & Gulliksen, 2018).

De to første nivåene i 4c-modellen (mini-c og little-c) er mest relevante å legge vekt på i klasserommet. Selv om de blir kalt individuelle, i motsetning til de sosiokulturelle, er sosial relasjon og kommunikasjon viktig for utvikling av elevers kreative ideer og uttrykk. Ifølge Gergen (2015) blir kunnskap opprettet gjennom sosiale forhold der eleven tilegner seg kunnskap og erfaring på forskjellige områder. Økt erfaring vil bidra til at eleven kan gjøre flere koblinger når han tilegner seg ny kunnskap og det blir lettere å takle uventede situasjoner og være kreativ (Vygotsky, 1967/2004). Det sosiale påvirker hva og hvordan eleven utøver kreativitet som utvikles i veksling mellom sosiale og individuelle faktorer (Amabile, 1996; Craft, 2000). Ifølge Amabile (1996) er sosiale omgivelser, indre motivasjon, domenekunnskap og kreativ kunnskap grunnleggende elementer for utvikling av kreativitet. Videre vil elever ha forskjellige personlige interesser, vaner, tankemåter, arbeidsmåter og kunnskap som kan påvirke utvikling av den enkeltes kreativitet.

Læreren selv vil også stadig gjøre nye koblinger i sin erfaring på mini-c-nivå og komme med little-c-bidrag i egen undervisning. Han kan også komme til *pro-c* eller *big-c*-nivå, der han deler sine pedagogiske bidrag og søker annerkjennelse i fagfeltet. Kategoriene *pro-c* og *big-c* vil også kunne fungere som inspirasjon og eksempel for hva som er mulig å oppnå for elever (Olafsson & Gulliksen, 2018).

KREATIVITET I LÆREPLAN, UNDERVISNING OG VURDERING

Formell utdanning har tre hovedelementer; *læreplan, undervisning og vurdering* (Robinson & Aronica, 2015). Hvis kreativitet skal være integrert i skolen, må den være til stede i alle disse elementene.

Læreplanen

I KL06 ble det lagt vekt på kreativitet og det skapende (Kunnskapsdepartementet, 2006). Begrepene ble brukt om hverandre i samme mening. Dette er også tilfellet i KL20 (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019b) der begrepet å skape er brukt mer enn begrepet kreativitet. Ifølge Store Norske Leksikon er disse begrepene beslektet, men kreativitet er definert som «skapende evne eller virksomhet, idériksom» (Kreativitet, 14. februar 2009). Det kan imidlertid se ut som at det å skape har større fokus på handling, eller produkt i læreplanene, men at kreativitet er et overordnet begrep som også inkluderer det subjektive. Det skapende er beskrevet i overordnet del i begge læreplanene og skal prege pedagogisk praksis. Innledningsvis i KL06 står det blant annet at «Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser.» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Her blir det lagt mye vekt på kreativitet som en generell egenskap med fokus f.eks. på barns nysgjerrighet, fantasi, mestring, undring, kritisk tenkning og oppfinnsomhet. Dette blir

imidlertid også forbundet til faktisk viten og fagforståelse. Kreativitet er derfor en integrert del av læreplanen og gir forventninger om vektlegging i fagplanene.

Det har imidlertid vært påpekt at det har vært uoverensstemmelse mellom kunnskapssynet i læreplanens generelle del og læreplanene for fag (Dale et al., 2011). Konsekvensen av dette er at vektleggingen av ulike elementer i læreplanens kunnskapssyn er forskjellig mellom fag. For eksempel er ikke kreativitet like synlig i alle fagplanene selv om det er ett av hovedelementene for all undervisning og læring. Kreativitet og beslektede begreper forekommer oftest i fagplanen for K&H i KL06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). K&H har derfor hatt mer fokus på kreativitet enn andre fag. I KL20 blir det i tillegg lagt vekt på dybdelæring, som er definert som det å «... lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dahl og Østern (2019) vektlegger den kroppslige delen av dybdelæring og definerer det som en «... kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring – på en og samme gang» (s. 53). Dette er fordi individer lærer og bidrar til det sosio-materielle samfunnet gjennom kroppslig tilstedeværelse og deltakelse (Glaveanu et al., 2019). Dybdelæring har blant annet som mål å forstå sammenhenger og øke overføring av kunnskap, og er derfor tett knyttet til kreativitet som har samme mål.

Kreativitet er videre ikke godt definert i KL06 eller KL20, til tross for at det finnes mange forskjellige teorier og tilnærminger til kreativitet (Kozbelt et al., 2010). Følgelig er det få indikasjoner på hvordan læreren skal forholde seg til kreativitet. Læreplanene gir heller ikke noen vurderingskriterier for kreativitet. Etter som undervisning ofte i stor grad preges av endemålet, det vil si vurderingen, er det ikke åpenlyst hvordan kreativitet skal integreres i undervisningen og hva som må til for at læreplanens vektlegging skal kunne realiseres (Gulliksen & Hjordemaal, 2014).

Undervisning

Hvor og hvordan kreativitet skal integreres i undervisning i K&H i grunnskolen avhenger av flere indre og ytre faktorer. Indre faktorer i denne sammenhengen er for eksempel lærerens oppfatning og forståelse av læreplanen og kreativitetsbegrepet. Ifølge Goodlad (1979) har lærerens oppfattelse av læreplanen mest innflytelse på hvordan den blir realisert i klasserommet. Læreren vil alltid tolke innholdet i forhold til sin kunnskap og erfaring og bruke sin profesjonelle didaktiske kunnskap for å formidle fagets innhold og støtte elevenes læring. Dette fører til at ulike lærere vil tolke og gjennomføre undervisningen ulikt.

Når det gjelder kreativitet, vil lærerens kunnskap og forståelse av begrepet derfor i stor grad påvirke gjennomføring av undervisningen. Flere studier har påpekt forskjeller på læreres forståelse av begrepet og hvordan det blir fremstilt i nyere litteratur (Bereczki & Kárpáti, 2018; Davies et al., 2013; Olafsson, 2020). Mangelen på god forståelse kan påvirke læreres praksis (Davies et al., 2013). Ifølge Adams (2013) sin forskning på atten grunnskolelærere i USA, vil det å bruke forskningsbaserte strategier for å støtte kreativitet ha positiv påvirkning på undervisningen. Hun fant videre at læreres definisjon av kreativitet og erfaring påvirket hvordan kreativitet blir støttet i utdanning. Flere studier har også påvist kobling mellom læreres forståelse av kreativitetsbegrepet og undervisning (f.eks. Bolden et al., 2010; Crow, 2008; Hong et al., 2009). Andre internasjonale studier har funnet inkonsistens blant læreres forståelse av kreativitet og deres kreativitets-fremmende praksis (f.eks. Alkhars, 2013; Alsahou, 2015; Meyer & Lederman, 2013; Shaheen, 2011). For eksempel fant Shaheen (2011) at selv om lærere kunne fortelle om flere gode strategier som kunne støtte kreativitet var disse ofte fraværende i deres undervisning. Beghetto (2017) fremhever lærerens formidling av den konseptuelle forståelsen som et nøkkelement i å støtte elevers kreativitet. Det kan hjelpe studenter i å forstå blant annet hvordan kreativitet manifesterer seg på ulike måter i forskjellige domener og hvilke faktorer som påvirker det. Det forutsetter imidlertid at læreren har en god forståelse av begrepet og innsikt i forskning på hvordan kreativitet kan støttes i undervisning. Beghetto påpeker to andre nøkkelementer for kreativitet i undervisning. Det ene er å undervise på en kreativ måte, og det andre er å vektlegge elevers kreative uttrykk. Begge disse krever god fag- og didaktisk kunnskap (Beghetto, 2017). Av det ovenstående er det tydelig at god fagkunnskap, didaktisk praksis og forståelse av hva det innebærer å være kreativ i K&H er nøkkelementer for undervisning som skal støtte kreativitet. Tall fra SSB (2015) viser imidlertid at 45

prosent av lærerne på mellomtrinnet og en tredel på ungdomstrinnet ikke har fordypning innen K&H. Kun 46 prosent av de som har fordypning på ungdomstrinnet har 60 studiepoeng eller mer.

Den oppfattede læreplanen som blir omsatt til praksis kaller Goodlad den gjennomførte læreplanen. Den viser til det som foregår i klasserommet og hva læreren bruker av ulike hjelpemidler for å realisere denne (Goodlad, 1979). En del ytre faktorer som tid, ressurser og sosial støtte vil påvirke lærerens gjennomføring av undervisningen og kreativiteten. Disse faktorene kan bidra til fysiske begrensninger for utforskning og hvordan eleven tilegner seg og bruker domenekunnskap. Men disse kan også påvirke lærerens og elevens motivasjon som er viktig for utvikling av kreativitet (Amabile, 1996).

Ifølge internasjonale studier er mangel på tid, for detaljert læreplan, nasjonale prøver og for lite ressurser noen av faktorene som oftest blir nevnt når lærere blir spurt om hva som hemmer kreativitet (Bereczki & Kárpáti, 2018). I en dansk studie der 14 grunnskolelærere ble intervjuet konkluderte Tanggaard (2011) blant annet med at nasjonale prøver kunne være til hinder for elevens kreativitet. Det ble påpekt at det var et dilemma mellom sentralt definerte prøver og læreplanens krav om å støtte elevene i å ta sjanser og skape noe nytt. I Thorsteinsson og Olafsson (2013) forskning på elevens avgjørelser i kreativ design på Island ble lite tid nevnt som en hemmende faktor for elevens selvstendige arbeid. Det kom frem at det ikke var riktig forhold mellom tiden som faget ble tildelt og læreplanens krav og kompleksitet.

Vurdering

En viktig del av lærerens arbeid er vurdering. Læreplanen gir imidlertid som tidligere nevnt ikke noen tydelige retningslinjer om hvordan kreativitet skal vurderes. Allikevel er vurdering et nøkkelement når læreren skal fokusere på kreativitet. Vurdering foregår på slutten av en arbeidsprosess, men også underveis. For å kunne støtte eleven underveis med konstruktive tilbakemeldinger må læreren konstant kunne vurdere arbeidet og støtte eleven til å vurdere selv. Ifølge Beghetto og Kaufman (2014) er evnen til å vurdere egne ideer et kjennetegn for de som har oppnådd kreativitet på høyt nivå.

En utfordring lærere i K&H i grunnskolen møter på når det gjelder undervisning som fokuserer på kreativitet er hva som skal vurderes. Det har vist seg å være vanskelig å vurdere kreativitet, og mange verktøy som har vært presentert mangler god validitet og reliabilitet (Baer & McKool, 2009). I kreativitetsforskning de siste årene har det vært stort fokus på å måle i hvilken grad en person er kreativ med forskjellige tester som *Torrance test of creative thinking* (Torrance, 1966). Slike tester har imidlertid vært kritisert for å bare måle avgrensede aspekter (Baer, 2011). Det har blitt lagt frem noen forslag til hvordan kreativt arbeid kan vurderes (se f. eks. Amabile, 1996; Beghetto et al., 2015; Lutnæs, 2018; Sternberg, 2012; Treffinger et al, 2002). En tilnærming er å vurdere nøkkelementene i kreativitet som er *originalt* og *formålstjenlig*. Det er imidlertid usikkert hvordan disse kan vurderes på et individuelt nivå ettersom det kan være usikkert om ideen er ny for vedkommende og i hvilken sammenheng den er nyttig. I grunnskolen er det ikke eksperter i et domene som avgjør om bidraget er kreativt, men læreren som ekspert på sitt felt, som må ta hensyn til det som kan støtte elevenes utvikling. Det kan for eksempel være personlige elementer som engasjement, utvikling av ferdigheter, kunnskap, vaner og tankemåter. Det kan også være elementer knyttet til det praktiske som bruk av verktøy, teknikker, estetikk eller totalvurdering av sluttprodukt. Læreren må ta stilling til om hen vurderer den enkelte som kreativ, kun i forhold til seg selv, eller i forhold til en større gruppe eller fagfelt.

En av de mest brukte metodene for vurdering av kreativitet er Amabiles Consensual assessment technique (Amabile, 1982). Den har vært validert gjennom flere forskningsprosjekt og innen mange domener (Baer & McKool, 2009). Metoden bygger på ideen at den beste måten å vurdere i hvilken grad noe er kreativt, er å la flere eksperter på feltet dømme produktene. I denne metoden vurderes kreative produkter fra en gruppe opp mot hverandre, fremfor et forbilde. Derfor kan den brukes på alle alderstrinn og fagområder. Ekspertene som vurderer skal ikke sammenligne sine resultater, men basert på sin ekspertise, gradere kreativiteten i gruppen fra de som er minst kreative til de som er mest kreative (Amabile, 1996). Metoden her vist seg å ha høy intern-vurderings reliabilitet (inter-rater reliability) (Baer et al., 2004).

Vurdering av kreativitet kan imidlertid også påvirke kreativiteten negativt. Amabile (Amabile, 1996; Collins & Amabile, 1999) har vist i sin forskning at kreativitet kan bli undertrykket under omstendigheter som fokuserer på belønning for arbeidet, karakterer eller sammenligning med andre.

Ovennevnte litteratur viser at kreativitet er en integrert del av læreplanen, og K&H ser ut til å ha hatt et spesielt ansvar for å utvikle slike egenskaper i grunnskolen. Kreativitetsbegrepet er imidlertid, som nevnt tidligere, ikke definert tydelig i læreplanen. En måte å kontekstualisere kreativitet i utdanning er å bruke 4c-modellen som fokuserer på det individuelle i tillegg til det sosiokulturelle. Hvordan lærere forstår kreativitetsbegrepet vil påvirke gjennomføringen av undervisningen på en implisitt eller eksplisitt måte.

METODE

Respondentene i denne studien var åtte grunnskolelærere som ble valgt med et hensiktsmessig utvalg (Creswell, 1998). De underviste K&H i syv ulike skoler i samme kommune i Norge. Det ble forsøkt å velge respondenter med forskjellig bakgrunn som alder og erfaring for å få bredde i svarene. Alle respondentene hadde utdanning innen K&H og erfaring med undervisning på forskjellige klassetrinn. Mange respondenter hadde ulik tilleggstudning som spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk og andre skolefag, som for eksempel biologi. Respondentene hadde 10 til 40 års undervisningserfaring i grunnskolen. Alle utenom én person underviste også i andre fag enn K&H. Respondentene fikk fiktive navn i forskningsdokumentene.

Intervjuene var semi-strukturerte og samme intervju-guide ble brukt som utgangspunkt i alle intervjuene. En semi-strukturert intervju-guide har en gitt agenda, men har likevel åpne spørsmål og mulighet for oppfølging av det som er av interesse for forskningen i hvert intervju (Cohen et al., 2007). Intervjuene ble utført våren 2018 i skolene der lærerne jobber, utenom to som ble utført på forfatterens arbeidsplass. Intervjuene varte fra 33 til 58 minutter. De ble transkribert ordrett, kodet i dataprogrammet Nvivo og analysert fortløpende. Underveis utmeislet det seg noen temaer som var av spesiell interesse for forskningen, og som ble gått dypere inn i etterhvert i andre intervjuer. Analysen av intervjuene begynte derfor med en gang etter første intervju.

Etter transkribering ble datamaterialet lest gjentatte ganger og strukturert. Det ble brukt tre nivåer i kodingsprosedyren, *første syklus*, *andre syklus* og *analytiske memoer* (Miles et al., 2014). I første syklus ble datamaterialet kodet, og det ble brukt både deduktiv og induktiv tilnærming. 20 koder ble bestemt på forhånd, men etter gjennomgang av intervjuene endte det med totalt 55 koder. For å gjøre kodingsprosessen mer oversiktlig ble kodene delt på seks forhåndsbestemte kategorier. Disse tok bl.a. utgangspunkt i forskningsspørsmålet, resultater fra spørreundersøkelsen og intervjuguiden. Det oppsto ikke behov for flere kategorier underveis. I løpet av andre syklus ble det lagt vekt på å identifisere sammenheng mellom de kodene som bidro til å svare på forskningsspørsmålet. Disse ble gruppert i mindre temaer uavhengig av kodens kategori. Ut ifra forskningsspørsmålet og analysen fremsto det tre temaer: hva respondentene mener kan påvirke kreativitet i klasserommet, forståelse av kreativitet og vurdering. Underveis i hele prosessen med innsamling av empiri og analyse ble det skrevet analytiske memoer som et ledd i å formulere sluttresultatene.

RESULTATER

I følgende avsnitt blir resultater fremstilt ut i fra tre temaer som fremsto under analysen av empirien; hva respondentene mener kan støtte eller hemme kreativitet i klasserommet, forståelse av kreativitet og vurdering.

Hva respondentene mener støtter eller hemmer kreativitet

Respondentene nevnte flere faktorer som kunne hemme eller støtte lærere i å legge vekt på elevers kreativitet i undervisningen. Alle respondentene sa at deres egen fagkunnskap og kreativitet var viktig for å støtte elevers kreativitet. Det ble også nevnt at noe av det som var mest hemmende for kreativiteten i K&H i grunnskolen var at det altfor ofte ble satt lærere uten relevant utdanning og

erfaring til å undervise i faget. Disse hadde ikke kunnskap om forskjellige teknikker som er viktige for å jobbe med varierte materialer og hadde derfor dårlige forutsetninger til å være kreative selv eller undervise andre. En respondent nevnte at tegneutvikling ofte stoppet hos barn fordi lærere ikke hadde forutsetninger eller kunnskap til å hjelpe dem i å komme videre. En annen la vekt på at lærerens kreativitet var spesielt viktig for de svakere i faget:

... de ungene som kanskje ikke er så kreative og er så trygge i faget, de tror jeg kommer litt dårlig ut da hvis en ikke er trygg i å undervise det faget selv.

En som underviste i mange fag på sin skole, pekte på forskjellen på det å undervise i K&H og andre fag når det gjelder lærerens fagkunnskap:

[Det er] ... kanskje enda verre i et sånn fag som musikk eller gym eller kunst og håndverk, fordi det blir så fryktelig synlig at du ikke verken er interessert eller kan det, selv om ikke jeg er god i matte så kan jeg ved hjelp av boka, komme ganske så langt med å stå der og late som jeg kan. Men det kan du ikke i disse fagene. Så jeg tenker at det er enda viktigere kanskje. Men der bryr vi oss mindre og det er et tankekos synes jeg.

I tillegg til lærerens fagkunnskap ble motivasjon og engasjement for faget fremmet som viktig for å støtte kreativitet. Det ble påpekt at lærerens egen motivasjon påvirket elevenes, spesielt de svake elevene som trengte litt mer støtte. Dette gjaldt spesielt måten læreren kommuniserer med elever på. Motivasjon ble også koblet til lærerens fagkunnskap. En respondent la vekt på at han selv måtte kunne løse oppgavene på en kreativ måte, for å identifisere ulike problemstillinger og være klar for å motivere elevene. En annen jobbet mye med det sosiokulturelle og oppfordret elevene til å dele og lære av hverandre, som igjen førte til økt motivasjon.

Noen ytre faktorer som kunne påvirke elevers kreativitet ble også nevnt. For de fleste respondentene var skolelederens innstilling viktig for utvikling av elevers kreativitet. Noen hadde god støtte fra ledelsen på skolen, mens andre opplevde at faget var nedprioritert. Skolelederens nedprioriteringen var også koblet til fagets status innen grunnskolen. Støtten, eller mangel på slik, var synlig f.eks. i innkjøp og variasjon i undervisningsmateriell, inventar i klasserommet, deling i grupper eller tildeling av ekstra timer. Lav status var videre synlig i tverrfaglig samarbeid der K&H ofte ble brukt som «dekor», eller noe som var med for moro skyld og at ledere syntes det var i orden å sette ufaglærte til å undervise i K&H.

Tilgang på ulike materialer og et godt utstyrt klasserom nevnte alle utenom en informant, som noe som påvirket elevers kreativitet. Dette ble betegnet som viktig både for at læreren skal ha mulighet til å ha varierte oppgaver, og for at eleven skal få muligheten til å prøve seg frem i ulike materialer og teknikker. Noen hadde begrensede ressurser til innkjøp, mens andre kunne kjøpe alt de trengte. Tilgang på materialer ble også koblet til lærerens og elevers motivasjon.

Tid ble også nevnt som en vesentlig faktor for utvikling av elevers kreativitet. Det ble påpekt at elever burde hatt mer sammenhengende tid for å komme inn i den kreative prosessen, samt for å få kontinuitet og flyt i arbeidet:

Jeg kunne tenkt meg flere timer i kunst og håndverk ... en økt går fryktelig fort. Nitti minutter går fryktelig fort synes mange av de. Bare det å ha tre timer i rekkefølge i forhold til nitti minutter, tror jeg hadde gitt mer ro. Mange bruker lang tid på å komme i gang og akkurat når du har kommet i gang, kommer tiden til at du skal rydde. Og så tar det litt tid å rydde i forming.

Det ble også nevnt at det er en tidskrevende prosess å øve opp evnene til kreativitet. En respondent nevnte videre at god tid var viktig for faglærere som ikke er klasselærere for å skape gode relasjoner til eleven for å kunne støtte dem bedre.

Fem respondenter var positive til læreplanen i K&H. Det ble påpekt flere ganger at den var både veiledende og åpen for tolkning, noe som gjorde det lett å tilpasse den ulike grupper, interesser og kompetanse. Denne åpenheten ga mye større rom for å tolke målene kreativt og legge vekt på det. En

forutsetning for å kunne utnytte denne fleksibiliteten var imidlertid at læreren hadde god faglig bakgrunn. Andre respondenter pekte på at den har blitt noe mer teoretisk med årene, og at det digitale var vanskelig å forholde seg til, noe som de så på som hemmende for kreativiteten. Følgelig er det flere faktorer som kan støtte eller hemme lærere i å vektlegge kreativitet, og lærerens egen kreativitet og fagkunnskap veier tungt, ifølge respondentene.

Respondentenes mening om kreativitet

For å bedre begripe hva respondentene legger i kreativitetsbegrepet ble de spurt om hvordan de forstår begrepet. Ikke alle var like sikre på om det var så lett å definere kreativitet:

... det at en person er kreativ, det er vanskelig å både vurdere og forklare og si noe om. Hvorfor synes du at den er kreativ? Og det er vanskelig begrep for ungene også. Så jeg tror de har passe forståelse når jeg sier: «Oi, det var kreativt», så møtes vi kanskje litt, men jeg tror ikke ungene helt alltid vet hva det er for noe. De skjønner at det er noe bra.

Alle respondentene omtalte kreativitet som noe individuelt. Det som de fleste respondentene forbandt med kreativitet var for eksempel det å tenke annerledes, fantasi og se muligheter som ikke andre ser. Kreativitet ble også koblet til fantasi og lek som de fleste respondentene mente at var lettere å fremkalle hos barn enn voksne fordi voksne utvikler forskjellige hemninger som ikke barn har:

Barn tør mye mer enn voksne. Det er mange kreative voksne, men barn har mindre hemninger. De har ikke så mange filtre, de tør bare og de er mer spontane. Fordi det med kreativitet handler vel om spontanitet, at du tør å la tankene spinne og at ikke du blir flau for ting.

Det å tørre dreier seg om å ikke bli flau for ting og ikke ha filtre som begrenser ideflyten. Kun en respondent var av den oppfatning at denne spontaniteten og mangel på begrensninger ikke alltid var et tegn på mye kreativitet.

Vi har veldig lett for å si at de er kreative for de gjør mye rart og de finner på mye rart. Men jeg tenker at mye av det rare de gjør og mye av det de holder på med, det blir sånn på grunn av mangel av kunnskap. Ikke fordi at de er veldig kreative.

Selv om de fleste respondentene hadde en forestilling om kreativitet som noe individuelt og det å få en ide, hadde noen vanskelig med å se for seg hvordan kreativitet kunne være subjektiv, dvs. kun en tanke eller en ide, eller et ledd i en læringsprosess. Noen var imidlertid enige i at kreativitet kunne være subjektiv, men kunne ikke forestille seg subjektiv kreativitet som fokus i undervisning.

For at elever skal kunne utvikle sin kreativitet, la mange respondenter vekt på deres motivasjon. En respondent sa at ikke alle var like motivert til å begynne med, men motivasjonen kunne komme underveis og at motivasjonen betydde mye for mottagelighet, flyt og resultater av arbeidet. En annen sa at når elevene var motiverte var det også lettere å tåle uro, fordi uroen ble produktiv. Det å la elevene være med å bestemme hva og hvordan ting skal gjøres kan også støtte motivasjon. To av respondentene hadde god erfaring med å bruke humor i enkelte oppgaver som f.eks. i å lage leirfigurer. Den ene sa:

[Humor] ... tar litt brodden av dette med at alt skal være så riktig hele tida. Det er ikke dermed sagt at når en lager en skulptur at den ikke skal ha ledd i armer og bein og sånne ting, men det å få til litt morsomt uttrykk ... det vil si å ha et humoristisk tilsnitt i de oppgavene jeg gir, det føler jeg at får kreativiteten og fantasien på gli, da blir det ikke så farlig liksom.

Humor bidro til å motivere elevene til å være kreative og aktive i sitt arbeid. Tre av respondentene nevnte at det generelt var mer vanskelig å motivere elever i dag enn før og at de ikke tåler så mye motgang:

I dag så synes jeg at elevene gir opp fortære, de tåler ikke så mye motgang lenger og det har noe å si i kunst og håndverksfaget når du må prøve om igjen en del ganger. Så synes jeg også at jeg merker at de er mer redde for å gjøre feil nå enn de var for 10 år siden.

En annen var imidlertid ikke av den oppfatning at det var vanskelig å motivere barn og sa at det var mye lettere enn å motivere voksne. Han trakk frem ros, anerkjennelse, det å være positiv og fokus på utvikling som viktige motivasjonsfaktorer. Respondentene fokuserte derfor på kreativitet som noe individuelt som fantasi og det å tenke annerledes i sin definisjon på begrepet. De la også vekt på forskjellige personlige egenskaper som er forbundet med kreativitet som det å tørre og være motivert.

Respondentenes mening om vurdering av kreativitet

De fleste respondentene fant utfordringer i å vurdere kreativitet. En sa at det var mange aspekter ved vurdering av kreativitet og at det kunne være vanskelig å definere og vurdere bredden av det. Han pekte på viktigheten av å foreta en helhetlig vurdering:

Altså sette karakter på ... det er litt vanskelig, fordi da må du på en måte se hele bildet. Alt fra innsats til hvordan de har løst det og selvfølgelig hva det blir til slutt. Men du kan ikke ensidig bare se på det ene, du må på en måte ta hele.

To av respondentene sa at kriterier kunne være hemmende for kreativiteten. Den ene av de sa at kriterier allikevel kunne støtte vurderingen fordi da var det mulig å vurdere opp mot disse. Tre respondenter sa at det var et problem for kreativiteten at elever kopierer hverandre. Det å gjøre annerledes enn de andre ble derfor nevnt som kriterium for vurdering av hvor kreative elevene var.

... jeg [ser] først og fremst etter om den skiller seg helt fra de andre. Om de har hatt sin egen ide, om de har vært tro mot ideen sin. [Også] om de har fått noen utfordringer og problemer underveis som har gjort at de har tatt en annen form og om de har klart å løse det. Det ser jeg også som kreativitet nemlig.

En annen respondent syntes imidlertid det var vanskelig å vurdere elever opp mot hverandre fordi evalueringen henger og sammen med hvilken type veiledning hver enkelt elev fikk underveis.

To respondenter la vekt på å vurdere prosessen fremfor sluttproduktet. En hadde erfaring fra kunstnere som kastet mange produkter før de ble fornøyd. Derfor var det viktig å fokusere på prosessen. Respondenten hadde lang erfaring i grunnskolen og var mer opptatt av prosess nå enn før. Hans tilnærming til kreativitet i undervisningen hadde endret seg mye. En annen respondent fant utfordringer i å definere hva som skiller smak og kreativitet. Men så lenge de torde å tenke og komme med forslag som var annerledes så var det sett positivt på selv om det ikke var direkte i tråd med lærerens hensikt. Ikke alle var imidlertid sikre på at det var viktig å vurdere kreativt arbeid i K&H. Følgelig fant respondentene utfordringer i å vurdere kreativitet og var ikke sikre på om det var viktig å gi karakter for kreativt arbeid.

DISKUSJON

Målet med denne studien er å identifisere hva lærere i K&H i grunnskolen mener støtter/hemmer undervisning som fokuserer på kreativitet, og hvordan lærerne forstår kreativitet. Resultatene blir drøftet ut ifra hva respondentene mener støtter eller hemmer kreativitet, forståelse av begrepet og vurdering.

Det respondentene mener støtter eller hemmer kreativitet

I denne studien ble indre faktorer som lærerens kreativitet og fagkunnskap nevnt som viktige for å støtte kreativitet hos elevene. Respondentene hadde, alle utenom en, innsikt i hvordan det er å undervise i andre fag og baserte sine uttalelser blant annet på ulikheter med K&H og andre fag når det gjelder fagkunnskap. K&H er et komplekst fag med tradisjonelle materialområder som tegning, tekstil og tre. I

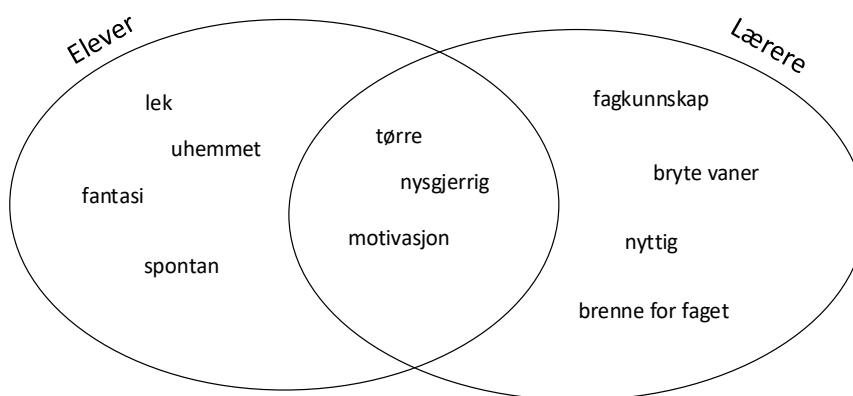
KL06 var faget delt i fire hovedområder for undervisning (Kunnskapsdepartementet, 1996) og i KL20 består faget av fire kjerneelementer og tre tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Fagets sammensetningen av ulike materialer og fagområder, i tillegg til stor vektlegging på kreativitet, gjør undervisning i faget komplekst for de som ikke har utdanning. Vektlegging på kreativitet fører til forventning om at oppgavene er åpnere enn i mange andre fag. Denne vektleggingen stiller krav til god kunnskap om forskjellige materialer, teknikker, arbeidsmetoder, teoretisk grunnlag samt om hvordan kreativitet kan støttes. Respondentene pekte derfor på sin egen kunnskap, erfaring og kreativitet som viktig for å kunne hjelpe og motivere elevene. Fagkunnskapen er en indre faktor som påvirker hvordan læreren forstår læreplanen, forbereder og gjennomfører undervisning og responderer, eller vurderer studentenes utfordringer i kreativt arbeid (Robinson & Aronica, 2015). For å kunne gjøre nye koblinger i kreativt arbeid kreves det kunnskap innen fagfeltet (Baer, 2012). Faglig kunnskap er også et premiss for å forstå læreplanen og implementere dens intensjon i undervisning (Goodlad, 1979). Følgelig er fagkunnskap et nøkkelement i kreativt arbeid i K&H. Det kan videre tenkes at de som ikke har utdanning og god fagkunnskap innen K&H, og blir satt til å undervise i faget, ikke forstår så godt hvordan deres mangel på dette hemmer elevenes kreativitet. Det bidrar til at realiseringen av læreplanens intensjon om å utvikle elevers kreativitet og «21st century skills» blir svekket. Dessuten har alle gått gjennom grunnleggende utdanning i f.eks. matte og norsk gjennom hele grunnskolen og videre opplæring og har derfor mer bakgrunn i andre fag enn K&H. Ifølge resultatene fra denne studien er K&H også i mindre grad styrt av lærebøker. Ufaglærte lærere blir imidlertid ofte satt til å undervise i K&H slik tall fra SSB viser (SSB, 2015).

Av ytre faktorer ble tid nevnt som en vesentlig faktor for utvikling av kreativitet. Noen respondenter syntes elevene ikke kom ordentlig inn i den kreative prosessen før de måtte avslutte den på grunn av korte undervisnings-økter. Det kan argumenteres for at lange økter er viktige i K&H, der det kan ta litt tid til å hente prosjektene og komme inn i den kreative flyten. Det kan være avgjørende for elevers kreativitet og utvikling. Å øve på viktige egenskaper som er forbundet med kreativitet, som f.eks. tålmodighet og utholdenhet (Olafsson & Gulliksen, 2018) kan også bli lettere å tilegne seg med mer sammenhengende tid. Økonomi ble også nevnt som en stor utfordring for faget, både når det gjelder tilgang på materialer, verktøy og fasiliteter på skolen. Materielle fag trenger som regel mer utstyr og materialer enn teoretiske fag. Selv om det kan tenkes at lærere i alle fag kunne ønske seg mer tid og bedre utstyr, vil kunnskaps-basert læring og kreativets-basert læring kreve forskjellige tilnærminger. Erfaring og eksperimentering med ulike materialer og teknikker er grunnleggende for utvikling av mini-c-kreativitet som videre vil bidra til kreativitet på høyere nivå (Beghetto & Kaufman, 2007; Olafsson & Gulliksen, 2018; Vygotsky, 1967/2004). Økonomi og tid henger også sammen med skolelederes innstilling til faget. Seks respondenter nevnte at de hadde støttende skoleledere, selv om noen mente at de trengte bedre økonomi for innkjøp av materialer og utstyr for å bedre kunne støtte elevers kreative arbeid. Noen av disse ytre faktorene har med læreplan og offentlige bestemmelser å gjøre. For eksempel er den tiden faget får i stor grad bestemt av Kunnskapsdepartement og beskrevet i læreplanen. Skolene har imidlertid noe fleksibilitet i forhold til distribuering av tid og økonomiske midler.

Alle respondentene så på læreplanen som støttende fordi den var fleksibel og kunne tolkes vidt. Læreplanen stiller imidlertid også krav til at det blir undervist i mange forskjellige områder innen K&H som visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. I tillegg blir det gjort krav til å jobbe med disse i forskjellige materialer og teknikker. Kunnskapssynet i læreplanens generelle del legger også fokus på nye løsninger samt å spore sammenhenger som krever dypere kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette er nøkkelementer i dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Uoverensstemmelse mellom kunnskapssynet i læreplanens generelle del og læreplanene for fag (Dale et al., 2011) kan påvirke læreres syn på kreativitet. Kompleksiteten av faget kan videre bidra til at lærere og elever ikke kommer dypt inn i kreativiteten på noen områder, men kun skrapper overflaten. Dette kan forstås i sammenheng med at de fleste respondentene la liten vekt på fagkunnskap når de definerte kreativitet. Respondentenes begrepsbruk og forståelse av kreativitet kan derfor være påvirket eller begrenset av læreplanen.

Begrepsforståelse

Selv om respondentene la stor vekt på egen fagkunnskap og erfaring som de viktigste elementene for å bli en god og kreativ lærer, var deres begrepsbruk ulik når de snakket om elevers kreativitet. Da brukte de fleste begreper som lek, fantasi, spontanitet og uhemmet (se figur 2.). De fleste mente videre at barn kunne få like gode kreative ideer som voksne. Det ble begrunnet med at barn hadde mindre hemninger enn voksne fordi de ikke var så redde for å tenke uhemmet og vise frem sine ideer. Denne forståelsen peker på kreativitet som det å få en ide, uten at en legger vekt på kvalitet eller ideens sosiokulturelle relevans, og står i kontrast til respondentenes mening om egen kreativitet der det ble lagt mer vekt på fagkunnskap, å bryte vaner, nytthet og å brenne for faget. Andre studier har vist lignende resultater (Olafsson, 2020). Kun én respondent påpekte at barns ideer ofte var grunnet i deres naivitet, dvs. mangel på kunnskap og erfaring. Selv om KL06, som var gjeldende læreplan når intervjuene ble gjennomført, vektlegger fantasi og undring i forbindelse med kreativt arbeid både i generell del og i fagplanen, har den stor vektlegging på fagkunnskap i kompetansemålene for faget (Kunnskapsdepartementet, 2006). Derfor er det vanskelig å se at disse ideene som vises i figur 1. kommer fra læreplanen.



FIGUR 1. Respondentenes begrepsbruk rundt elevers og læreres kreativitet.

Denne forståelsen av kreativitet kan være grunnet i at respondentene ser på barns kreativitet som en del av barnas utvikling. Derfor legger de ikke så mye vekt på fagkunnskap som grunnlag for denne. Respondentenes egen kreativitet er i tillegg knyttet til et domene som har virkelighetstilknytning, mens grunnskoleutdanning blir ofte sett på som en generell forberedelse for livet og videre utdanning. Et av problemene er at K&H i grunnskolen blir sett på som et fag eller domene. Det er likevel i grunn sammensatt av flere domener som tre, tekstil, bildekunst osv. Dyp fagkunnskap innen hvert av disse områdene er viktig for å utvikle kreativitet innen og på tvers av disse.

Begrepsbruken antyder at respondentene så på kreativitet som noe individuelt. Det individuelle aspektet er et kjerneelement i kreativitet (Kaufman, 2016; Robinson & Aronica, 2015) og i en 4c-modell er dette noe som er til stede på alle de fire nivåene (Kaufman & Beghetto, 2009). Begrepsbruken hos respondentene kan imidlertid vise til at de ikke er like opptatt av hvordan kreativiteten er koblet til dyp fagkunnskap og konkret ytre realitet hos elevene. En av fordelene med å bruke 4c-modellen i grunnskoleutdanning er at den visualiserer kreativitet som en løype som kan føre til samfunnsviktige bidrag til et domene. Det kan bidra til at elever opplever større ambisjon og ansvar for å bidra til endringer i samfunnet igjennom praktisk utøvende arbeid. Det er også mulig å tilegne seg kunnskap om materialer og teknikker igjennom skapende arbeid. Det å gå dypere inn i fagkunnskap og koble den til virkeligheten er imidlertid vektlagt i KL20 (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Følgelig, er det behov for å formidle hvilken kreativitetsforståelse som ligger til grunn for læreplaner, og hvordan den skal realiseres i K&H.

Fantasi er et begrep som blir brukt og kan ses som «... den frie forestillings- og tankevirksomheten som ikke er styrt av hensynet til spesielle praktiske eller teoretiske siktemål» (Store norske leksikon, u.å.). Dette var også synlig når to av respondentene la vekt på humor for å få fart på kreativiteten. Det å legge vekt på humor kan føre til et morsomt uttrykk og kan være viktig i kreativt arbeid. Men det kan også gjenspeile mangel på kunnskap og ferdigheter. For eksempel når en skal lage en figurativ skulptur i leire så krever det fundamental kunnskap og ferdigheter om f.eks. proporsjoner, uttrykk og positur. En figur med et humoristisk uttrykk kan også kreve en viss kunnskap og ferdigheter, men det kan og være at det å *feile* eller *ikke vite hvordan* kan bidra til å skape et morsomt uttrykk. Derfor kan det være lettere for elever å oppleve mestring når målet er å bruke humor (abstrahere) fremfor f.eks. det å lage en figurativ skulptur. Dette kan sees som naturlig i et fag som K&H fordi elever skal i faget kunne oppleve mestring og motivasjon, og ifølge Sawyer (2013) er fantasi og lek viktige elementer i kreativitet. Men hvis målet er at eleven skal opplæres i hvordan den kan bidra med noe originalt og formålstjenlig til et fagfelt, krever det i tillegg en annen tilnærming til faget som har fokus på dybdekunnskap, samt å øve ferdigheter som støtter kreativitet på et høyere nivå. Denne kunnskapen gjør at naiviteten ikke påvirker den kreative prosessen like mye ettersom de fort kan sortere vekk de ideene som åpenbart ikke er hensiktsmessige eller fungerer.

Vurdering

Det er alltid noen som vurderer om noe er kreativt. I klasserommet er det eleven selv, medelever eller læreren som bevisst og ubevisst gjør observasjoner og vurderinger enten det er det kreative produktet eller ideen, det individuelle eller det sosiokulturelle. Det individuelle er det som blir vektlagt aller mest i grunnskolen i motsetning til sosiokulturelle bidrag til et domene. Respondentene fant likevel utfordringer i å vurdere elevens kreativitet. Som et eksempel på vurdering, nevnte respondenter at den eleven som gjør noe annerledes enn de andre var kreativ. Denne måten å vurdere kreativitet på, dvs. at eleven er vurdert i forhold til andre elever fremfor seg selv eller et domene, kan en gi benevnelsen mikro-sosiokulturell vurdering. Mikro-sosiokulturell vurdering kan ansees å ha paralleller med sosiokulturell kreativitet på pro-c og big-c-nivå der eksperter innen et domene vurderer om bidrag til domenet er nye og hensiktsmessige (Csikszentmihalyi, 1999; Kaufman & Beghetto, 2009). I mikro-sosiokulturell vurdering kan en se på kunst og håndverksproduksjon i vedkommende klasse som et mikro-domene. Mikro-domenet er styrt, og definert gjennom lærerens undervisningspraksis, skolens bestemmelser, læreplaner og en større pedagogisk sammenheng. Det har også en tilknytning til ulike domener på makronivå som innen K&H kan være f.eks. ulik kunstproduksjon eller arkitektur. Læreren, som ekspert i klasserommet og i den forstand «portvakt for mikro-domenet», vurderer i hvilken grad bidraget er kreativt eller ikke. Implikasjonene av en mikro-sosiokulturell vurdering kan bidra til å utfordre elevene i større grad til å fokusere på konteksten av kreativiteten og argumentere for hvorfor deres ide er annerledes og fortjener aksept som noe kreativt. I følge Hennessey (2017) vil det å vurdere elever opp mot hverandre, være utfordrende og potensielt hemmende for kreativitet. En mikro-sosiokulturell vurdering bør imidlertid ikke oppfordre til konkurranse mellom elever, men heller å fokusere på utvikling mellom det sosiale og det individuelle. Det å presentere egne ideer og diskutere hverandres ideer vil for eleven bidra til læring der eleven gjør flere koblinger på mini-c-nivå, som kan bli til little-c-kreative uttrykk senere (Beghetto & Kaufman, 2007; Vygotsky, 1967/2004). Hvis forklart for elever kan dette også være et eksempel på hvordan sosiokulturell kreativ produksjon fungerer på pro-c og big-c-nivå.

Å vurdere elever opp mot hverandre er også kjernen i Amabiles (1996) consensual assessment technique. Sammen med andre vurderingsformer kan en slik vurdering være nyttig for å stimulere både individuell kreativitet og egenskaper som støtter kreativitet. Det å oppmuntre elever til ikke å herme etter medelever eller læreren, vil bidra til at elevene venner seg til å finne løsninger som andre ikke har og stadig gjøre nye koblinger. Det kan hjelpe dem til å overkomme hindringer og lære å være usikre og være i den kreative prosessen helt til en ny løsning dukker opp.

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Økt fokus på kreativitet i utdanning gjør at det er av interesse å forske på hvordan det kan støttes. Denne studien har derfor lagt vekt på å identifisere hva lærere i K&H mener støtter eller hemmer kreativitet, samt hvordan de forstår begrepet. Respondentene i denne studien nevnte flere ytre og indre faktorer som kunne hemme utvikling av elevers kreativitet. Mangel på læreres egen fagkunnskap og kreativitet ble nevnt som viktige indre faktorer som kan hemme utvikling av elevers kreativitet. Det ble påpekt at K&H er et komplekst fag med ulike fag- og materialområder som for eksempel tekstil, tre, arkitektur, design og kunst. Ifølge respondentene er faget i mindre grad styrt av lærebøker og fagets vektlegging på kreativitet krever åpnere oppgaver med ulike resultater. Ifølge respondentene, som alle utenom en også underviste i andre fag, stiller dette større krav til fagkunnskap og læreres kreativitet. Fagkunnskapen påvirker videre lærerens forståelse av læreplanen. Ytre faktorer som ble nevnt var mangel på tid, tilgang til materialer, utstyr og skolelederens innstilling. Alle respondentene fant imidlertid læreplanen fleksibel og støttende.

Det fremkommer av resultatene at respondentene hadde en del kunnskap om kreativitet og koblet den til sin egen undervisning, selv om mange hadde problemer med å definere begrepet. Det er likevel rom for økt bevissthet om kompleksiteten av kreativitetsbegrepet, og hvordan det kan påvirke undervisning. Tidligere studier har vist at læreres forståelse av kreativitet kan være hemmende for elevers kreative arbeid (Bereczki & Kárpáti, 2018; Davies et al., 2013). Respondentene la vekt på egen fagkunnskap og erfaring som viktige elementer for å bli en god og kreativ lærer. Deres begrepsbruk var imidlertid ulik når de snakket om elevers kreativitet. Da fokuserte de mer på lek, fantasi, spontanitet og det å være uhemmet. Kun én respondent sa at elevers kreativitet ofte er basert på naivitet og mangel på kunnskap og erfaring. Respondentene fant videre utfordring i å vurdere kreativitet, men både undervisningsvurdering og sluttvurdering er viktige for å støtte kreativitet i undervisningen.

Resultatene viser at det er nødvendig å støtte både ytre og indre faktorer for å kunne oppfylle læreplanens vektlegging på å utvikle elevers kreativitet. I KL20 er det lagt stor vekt på kreativitet og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Den gir imidlertid få føringer om hvordan en skal forstå og iverksette kreativitet og dybdelæring. Dette er beslektede og komplekse begrep som kobler sammen bl.a. kognitiv og kroppslig læring i en sosio-materiell sammenheng (Dahl & Østern, 2019; Glaveanu et al., 2019). Derfor er det behov for å skape en arena for lærere til å tilegne seg og diskutere hvordan dette kan forstås og realiseres i undervisning. Denne studien er begrenset til åtte respondenter i et fylke i Norge. Den gir en indikasjon på hvordan lærere i K&H forstår kreativitet og hva som kan støtte eller hemme dem i undervisning som fokuserer på kreativitet. Det er imidlertid behov for mer forskning med et større utvalg for å få et bedre bilde av hvordan læreres forståelse av kreativitet påvirker undervisningen. Videre er det også behov for å forske ytterligere på hvordan ytre faktorer som tid og tilgang til materiell påvirker utvikling av elevers kreativitet i K&H. Dette vil kunne gi et bedre grunnlag for anbefalinger angående læreres videreutdanning og utvikling av læreplaner og offentlige bestemmelser.

REFERANSER

- Adams, J. W. (2013). *A case study: Using lesson study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking in the elementary classroom*. Drexel University.
- Alkhars, D. A. M. A. (2013). *Creativity in English language teaching in Kuwait: A TESOL study*. University of Exeter.
- Alsahou, H. (2015). *Teachers' beliefs about creativity and practices for fostering creativity in science classrooms in the State of Kuwait*. University of Exeter.
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.5.997>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Westview Press.
- Baer, J. (2011). How Divergent Thinking Tests Mislead Us: Are the Torrance Tests Still Relevant in the 21st Century? The Division 10 Debate. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 309-313. <https://doi.org/10.1037/a0025210>
- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16-29. <https://doi.org/10.1002/jocb.002>
- Baer, J., Kaufman, J. C., & Gentile, C. A. (2004). Extension of the consensual assessment technique to nonparallel creative products. *Creativity Research Journal* (16), 113-117. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1601_11
- Baer, J., & McKool, S. S. (2009). Assessing Creativity Using the Consensual Assessment Technique. In C. Schreiner (Ed.), *Handbook of Research on Assessment Technologies, Methods, and Applications in Higher Education*. Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-667-9.ch004>
- Beghetto, R. A. (2017). Creativity in Teaching. In J. C. Kaufman & V. P. Glavenau (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity Across Different Domains*. Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for "mini-c" Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High ability studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., & Baer, J. (2015). *Teaching for creativity in the common core classroom*. Teachers College Press.
- Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X17300490>
- Bolden, D. S., Harries, T. V., & Newton, D. P. (2010). Pre-Service Primary Teachers' Conceptions of Creativity in Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 73(2), 143-157. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9207-z>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807916.017>
- Colman, A. M. (2008). *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford University Press.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum, framing and developing practice*. Routledge.
- Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 337-350. <https://doi.org/10.1080/03057640600865835>
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures: Learning in a digital age*. Trentham Books.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Chosing Among Five Traditions*. Sage Publications.
- Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teachers' experience of

- musical creativity. *Music Education Research*, 10(3), 373-388.
<https://doi.org/10.1080/14613800802280126>
- Csikszentmihalyi, M. (1999). A Systems Perspective on Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). Cambridge University Press.
- Dahl, T., & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. In *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform: Sluttrapport*. Universitetet i Oslo.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education- A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Gergen, K. J. (2015). *An invitation to social construction*. SAGE publications.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781473921276>
- Gilje, Ø., Landvald, Ø. L., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22-27.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B., Kaufman, J. C., Lebeda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I. J., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D. K., Neves-Pereira, M. S., & Sternberg, R. J. (2019). Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto. *The Journal of Creative Behavior*. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In T. H. Q. a. M. Hennelly (Eds.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (pp. 43-76). McGraw-Hill Book Company.
- Gulliksen, M., & Hjordemaal, F. R. (2014). Choosing Content and Methods: Focus Group Interviews with Faculty Teachers in Norwegian Pre-Service Subject Teacher Education in Design, Art, and Crafts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.967809>
- Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2016). The Four C Model of Creativity: Culture and Context. In V. P. Glavenau (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research*. Palgrave.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_2
- Hennessey, B. A. (2017). Intrinsic motivation and creativity in the classroom. Have we come full circle? In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 329-361). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511781629.017>
- Hong, E., Hartzell, S., & Greene, M. (2009). Fostering creativity in the classroom: Effects of teachers' epistemological beliefs, motivation, and goal orientation. *Journal of Creative Behavior*, 43(3), 192-208.
<http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01314.x>
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. Springer Publishing Company.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A. & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 20-47). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511763205.004>
- Kreativitet. (14. februar 2009). In *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kreativitet>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen.pdf>
- Lutnæs, E. (2018). Creativity in assessment rubrics. In E. Bohemia, A. Kovacevic, L. Buck, P. Childs, S. Green, A.

- Hall & A. Dasan, (Eds). *Proceedings of the 20th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2018) Dyson school of design engineering, Imperial College, London. 6th - 7th September 2018* (pp. 506-511). The Design Society.
- Meyer, A. A., & Lederman, N. G. (2013). Inventing Creativity: An Exploration of the Pedagogy of Ingenuity in Science Classrooms. *School Science and Mathematics, 113*(8), 400-409.
<https://doi.org/10.1111/ssm.12039>
- Miles, M., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. SAGE publications.
- Olafsson, B. (2020). Norwegian art and craft teachers conceptions of creativity. *Journal for research in arts and sports education, 4*(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v4.1700>
- Olafsson, B., & Gulliksen, M. S. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. In E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 249-266). Universitetsforlaget.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools : the grassroots revolution that's transforming education*. Viking.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining crativity, the science of human innovation*. Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2013). *Zig Zag: The Surprising Path to Greater Creativity*. Jossey Bass Ltd.
- Shaheen, R. (2011). *The place of creativity in Pakistani primary education system: An investigation into the factors enhancing and inhibiting primary school children's creativity*. University of Birmingham.
- SSB. (2015). *Kompetanseprofi l i grunnskolen, Hovedresultater 2013/2014*. Statistisk Sentralbyrå.
https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal, 24*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925>
- Store norske leksikon. (u.å.). Fantasi. I *Store norske leksikon, snl.no*. <https://snl.no/fantasi>
- Tanggaard, L. (2011). Stories about creative teaching and productive learning. *European Journal of Teacher Education, 34*(2), 219-232. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.558078>
- Thorsteinsson, G., & Olafsson, B. (2013). Viðhorf kennara til ákvarðanatöku nemenda í hönnun og smíði [Teachers attitude to students design desicions in design and crafts]. *Netla, veftímarit um uppeldi og menntun*.
<http://netla.hi.is/vidhorf-kennara-til-akvardanatoku-nemenda-i-honnun-og-smidi>
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creativity thinking*. Personal Press.
- Treffinger, D. J., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. Center for Creative Learning.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kunst og håndverk*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-kl20/KHV01-02.pdf?lang=nob>.
- Vygotsky, L. S. (1967/2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology, 42*(1), 7-97.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.
- Walberg, H. J. (1988). Creativity and talent as learning. In *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. (pp. 340-361). Cambridge University Press.
- Wells, G., & Claxton, G. (2002). Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century*. Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch1>