



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk

Uklarhet til Fravær: Kreativitet i Fagfornyelsen

En kvalitativ dokumentanalyse av norske utdanningspolitiske dokumenter som er tilknyttet Fagfornyelsen i perioden 2014-2020

Av Remi Skytterstad

Masteroppgave i Pedagogikk, PED-3900, Mai 2022

Abstrakt

Kreativitet er en nødvendig betingelse for framgang og utvikling, både på personlig og kollektivt plan. Derfor er utviklingen av kreativitet blant barn og unge en nødvendig oppgave for utdanningssystemet. I det nye årtusenet har kreativitet fått stadig større plass i de fleste land sine læreplaner. I Fagfornyelsen framkommer det tydelig at oppmerksomheten om kreativitet også har økt i Norge. I dette forskningsprosjektet analyserer jeg sentrale norske utdanningspolitiske dokumenter som er knyttet til Fagfornyelsen i perioden 2014-2020, for å undersøke hvordan de begrepsfester og foreskriver kreativitet. Oppgavens overordnede formål er å bidra til den løpende nasjonale diskursen om kreativitetens plass i utdanningssystemet. Sentrale resultater av arbeidet er påvisningen av et spenningsforhold i Fagfornyelsen. På den ene siden beskrives kreativitet som en nødvendighet for fremtiden. På den andre siden behandles kreativitet inkonsekvent og upresist: **1.** Dokumentene mangler en presis definisjon av kreativitet. Dette har ført til at kreativitet fremstår som et uklart begrep. **2.** Dokumentene har en fremtredende kunst- og entreprenørbias. Dette har ført til at kreativitet ikke blir forstått som et læringsbegrep. **3.** Det presenteres ingen eksplisitte anbefalinger eller beskrivelser av tiltak for kreativ undervisning. Dette gjør det utfordrende å ta kreativitet fra politikk til praksis. **4.** Dokumentene har oversett det naturlige forholdet mellom kreativitet og dybdelæring. Dette har gått på bekostning av implementeringen av begge begrepene. Mastergradsoppgaven antyder derfor at Fagfornyelsen ikke innfrir egne intensjoner.

Figurliste

Figur 1: The Four C Model of Creativity (Kaufman & Beghetto, 2014, s. 55)	21
Figur 2: A Continuum of Conceptions (Beghetto, 2020, s. 417)	25
Figur 3: Blooms Reviderte Taksonomi (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 2)	32
Figur 4: Sirkulær modell for kreativitet og dybdelæring (Skytterstad, 2022, s. 89)	85

Forord

Først vil jeg takke min kreative datter. Du farger meg og livet mitt, med brede strøk uten mål mening eller fargekomposisjoner, utenfor alle linjene. Denne oppgaven er dedikert til deg.

Jeg vil også takke min veileder, Pål Anders Opdal, som har holdt meg i tøylene når jeg har vært for ivrig, og som har oppmuntret meg til å ta sjanser når jeg har vært for beskjeden.

Til slutt vil jeg takke kjæresten min, og for de samme grunnene man ikke tatoverer navn, forblir du navnløs i denne dedikasjonen.

Remi Skytterstad

Tromsø, 15. Mai, 2022

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2	Oppgavens oppbygning	3
2	Litteraturgjennomgang	6
3	Teoretisk Rammeverk	10
3.1	Kreativitet	10
3.1.1	Utvikling av forståelsen om kreativitet	11
3.1.2	Oppgavens definisjon av kreativitet	12
3.2	Kreativitet i utdanning	14
3.2.1	Kreativ undervisning	15
3.3	Konseptualiseringen av kreativitet: Nivå, Fokus, og Støtte	18
3.3.1	Nivå: «The Four C Model of Creativity»	18
3.3.2	Fokus: «The Four P Framework of Creativity»	22
3.3.3	Støtte: «A Continuum of Conceptions»	24
3.4	Dybdelæring og kreativitet	27
4	Metode og vitenskapsteori	35
4.1	Metode: Kvalitativ dokumentanalyse	35
4.2	Vitenskapsteori: Hermeneutikk	36
4.3	Kvalitet	39
4.3.1	Validitet	40
4.3.2	Reliabilitet	42
4.3.3	Transparens	43
4.4	Naturhistorisk framstilling av forskningsprosessen	43
4.5	Etikk.....	49

5	Empiri, Analyse og Diskusjon	51
5.1	Del 1: Empiri	52
5.1.1	NOU 2014: 7 Elevenes Læring i Fremtidens Skole – Et Kunnskapsgrunnlag ..	52
5.1.2	NOU 2015: 8 Fremtidens Skole – Fornyelse av Fag og Kompetanser	54
5.1.3	Stortingsmelding 28 Fag – Fordypning – Forståelse – En Fornyelse av Kunnskapsløftet.....	56
5.1.4	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020	58
5.1.5	Temaer til analyse	60
5.2	Del 2: Analyse	62
5.2.1	Dokumentenes definisjon av kreativitet	62
5.2.2	Dokumentenes forståelse og anvendelse av kreativitet.....	64
5.2.3	Dokumentenes plassering av kreativitet.....	67
5.2.4	Dokumentenes anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning	70
5.2.5	Dokumentenes forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdelæring.....	70
5.2.6	Funn relatert til litteraturgjennomgangen.....	72
5.3	Del 3: Diskusjon	73
5.3.1	Dokumentenes definisjon og forståelse av kreativitet.....	73
5.3.2	Dokumentenes plassering av kreativitet.....	79
5.3.3	Dokumentenes anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning	81
5.3.4	Dokumentenes forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdelæring.....	84
6	Konklusjon	89
6.1.2	Neste steg	91
7	Referanser	93

1 Innledning

Kreativitet er en av de viktigste fenomenene som driver vår sivilisasjon fremover, både på individuell og kollektiv skala. Alle de største—og små—fremskritt som har skjedd, og som blir å skje i fremtiden, har kommet, og blir å komme, på bakgrunn av blant annet kreativitet. Det norske samfunnet investerer i og forbereder seg på fremtiden igjennom utdannelsen av våre barn og unge, selv om ingen vet hvordan fremtiden ser ut. Med mangelen på fungerende spåkuler gjør utdanningsinstitusjonen kvalifiserte gjetninger på hva våre barn og unge må lære og utvikle i møtet med en usikker fremtid, og kreativitet blir trukket fram som en nødvendighet (OECD, 2019). Derfor er det forståelig at flere og flere land legger vekt på kreativitet i sine læreplaner (Cachia et al., 2010; Wyse & Ferrari, 2015; Olafsson, 2020a; Patston et al., 2021).

Det er derimot en mulig dissosiasjon på hvordan man skal tilrettelegge for kreativitet i utdanningssystemet mellom hva som blir poengtert som nødvendig av forskningsfeltet (Plucker et al., 2004; Sawyer, 2019), hva som blir beskrevet som nødvendig av utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8), og stortingsmeldinger (Meld. St. 28, 2015-2016), og hva som realiseres i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er en potensiell hviskelek; fra forskning, til utredning, til stortingsmelding og høringer, og til læreplanen, og mye kan bli tapt i fortolkningen. Hvis kreativitet er så viktig som «alle» sier, må de utdanningspolitiske dokumentene reflektere dette, og tilby mulighetene for å skape et læringsmiljø som er i stand til å både tilrettelegge, identifisere, vurdere, og utvikle kreativiteten til våre barn og unge. Det er en lang vei fra å anerkjenne nødvendigheten av kreativitet til at det blir implementert i grunnskolen på en systematisk måte (Patston et al., 2021, s. 208), men et potensielt første steg er våre læreplaner.

Dette forskningsprosjektet er basert på kvalitative dokumentanalyser av sentrale utdanningspolitiske dokumenter som er tilknyttet Fagfornyelsen i perioden 2014-2020. For å gjennomføre dette valgte jeg dokumentene NOU 2014: 7 «Elevenes Læring i Fremtidens Skole – Et Kunnskapsgrunnlag», heretter kalt Delutredningen 2014. NOU 2015: 8 «Fremtidens Skole – Fornyelse av Fag og Kompetanse», heretter kalt Hovedutredningen 2015. Stortingsmelding 28 «En Fornyelse av Kunnskapsløftet», heretter kalt Stortingsmelding 28. Og overordnet del av «Kunnskapsløftet 2020», bare kalt Kunnskapsløftet 2020. Delutredningen 2014, Hovedutredningen 2015, og Stortingsmelding 28 er valgt på bakgrunn av at Kunnskapsløftet

2020, som er den realiserte læreplanen, er utarbeidet fra deres anbefalinger og tiltak på hvordan grunnskoleutdanningen skal forberede dagens barn og unge på fremtiden.

Denne oppgaven definerer kreativitet som:

Kreativitet er samspillet mellom evne, prosess og miljø, hvor et individ eller gruppe produserer et merkbart produkt som er både nytt og oppgavepassende.

Denne definisjonen er en videreutviklet definisjon som baserer seg i hovedsak på Plucker et al. (2004, s. 90), og Stein (1953). Hvordan jeg har videreutviklet denne definisjonen, og hvorfor, forklarer jeg i del 3.1.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen er skapt for å bidra til den løpende nasjonale diskursen om kreativitetens plass i det norske utdanningssystemet. Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan forstås og anvendes kreativitet i norske utdanningspolitiske dokumenter som er tilknyttet Fagfornyelsen i perioden 2014-2020?

Her er det nødvendig å poengtere forskjellen mellom hvordan dokumentene forstår og anvender kreativitet. Jeg definerer å «forstå» som hva kreativitet blir beskrevet av dokumentene å være, og jeg definerer å «anvende» som hva dokumentene beskriver at kreativitet skal oppnå. For å nyansere, og bedre svare på den overordnede problemstillingen, har jeg formulert fire forskningsspørsmål:

1.1.1.1 Hvordan blir kreativitet definert og forstått av dokumentene?

Ikke bare behøver dokumentene å definere kreativitet, men det må være en definisjon som ikke forsterker myter og misoppfatninger om kreativitet. Mer generelt er det nødvendig med en definisjon og forståelse av kreativitet som tilbyr underviserne et felles grunnlag for å tilrettelegge, identifisere, vurdere, og utvikle kreativitet i en utdanningskontekst. Hvis kreativitet ikke blir definert, er det nødvendig å syntetisere frem dokumentenes forståelse av kreativitet.

1.1.1.2 Hvor blir kreativitet plassert i dokumentene?

I det teoretiske rammeverket blir kreativitet beskrevet som en iboende del av læreprosessen. Derfor er det nødvendig å analysere i hvilken kontekst kreativitet blir plassert i av dokumentene. Hvis kreativitet ikke er plassert i kontekst av undervisning og læring, er det nødvendig å analysere hvor kreativitet blir plassert istedenfor.

1.1.1.3 Hvilke anbefalinger eller tiltak presenteres for kreativ undervisning av dokumentene?

Å understreke nødvendigheten av kreativitet er en ting, men for at det ikke skal være tomme ord må det også presenteres klare retningslinjer på hvordan man kan tilrettelegge for kreativ undervisning¹. Som det teoretiske rammeverket presiserer, er det ikke nok med en presis definisjon av kreativitet, det må også være eksplisitte tiltak for kreativ undervisning hvis kreativitet skal tas fra politikk til praksis.

1.1.1.4 Hvordan forstår dokumentene forholdet mellom kreativitet og dybdeløring?

Dybdeløring er det store målet for Fagfornyelsen. Derfor er det nødvendig å analysere hvorvidt dokumentene er klar over forholdet mellom kreativitet og dybdeløring, og i så fall, hvordan dokumentene forstår og anvender dette forholdet.

1.2 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er strukturert etter følgende fem kapitler:

1.2.1.1 Innledning

Forskningsprosjektets siktemål, problemstilling og forskningsspørsmål, og dens oppbygning har blitt presentert.

¹ Her er det nødvendig å understreke at kreativ undervisning ikke er en form for aktivitet. Det er snakk om undervisning om, for, og med kreativitet. Dette skal presenteres i det teoretiske rammeverket.

1.2.1.2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet presenteres en litteraturgjennomgang som tar for seg tidligere forskning om kreativitet i læreplaner. Jeg har skapt en kritisk oppsummering og oversikt over hva som er gjort tidligere i forskningslitteraturen, hvor jeg har vist til nåværende tenkning på temaet. Ved å vise til områder i forskningslitteraturen som har vært oversett eller undervurdert, viser jeg også hvordan dette forskningsprosjektet stiller seg likt til tidligere forskning, hvordan den skiller seg ut, og hvordan den kan bidra til disse oversette eller undervurderte områdene.

1.2.1.3 Teoretisk Rammeverk

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket som har blitt anvendt for å besvare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål igjennom analyse- og diskusjonsdelen. Jeg viser til et definisjonsproblem av kreativitet, og jeg redegjør for denne oppgavens definisjon av kreativitet. Jeg viser til både muligheter og motsetninger for kreativ undervisning. Jeg presenterer modellene «The Four C Model of Creativity» (Kaufman & Beghetto, 2009), «The Four P Framework of Creativity» (Rhodes, 1961), og «A Continuum of Conceptions» (Beghetto, 2020). Disse modellene anvendes for å analysere dokumentenes forståelse av kreativitet. Til slutt presenteres teori om forholdet mellom kreativitet og dybdeløring.

1.2.1.4 Metodologi og Vitenskapsteori

Denne oppgavens metodiske tilnærming er kvalitative dokumentanalyser av sentrale utdanningspolitiske dokumenter som er tilknyttet Fagfornyelsen i perioden 2014 til 2020. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen er hermeneutisk, som betyr at prosessen har vært refleksiv og iterativ. Disse begrepene pakker jeg ut i dette kapitlet, og jeg redegjør for hvilke implikasjoner de har hatt for forskningsprosjektet. I tillegg presenterer jeg forskningsprosjektets kvalitet igjennom begrepene validitet og reliabilitet. Til slutt skriver jeg fram forskningsprosessen igjennom en «naturhistorisk framstilling» (Silverman, 2018), for å skape transparens.

1.2.1.5 Empiri, Analyse, og Diskusjon

I empiridelen viser jeg til data som tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. I analysedelen har jeg analysert temaene som har oppstått i

empiridelen, og funnene er relatert til litteraturgjennomgangen og det teoretiske rammeverket. I diskusjonsdelen drøfter jeg funnene i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

1.2.1.6 Konklusjon

Oppgavens svar på forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen er presentert. Til slutt viser jeg til mulige konsekvenser disse svarene har for kreativitet i en utdanningskontekst, og jeg viser til mulige steg videre.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet skal jeg presentere en litteraturgjennomgang som tar for seg tidligere forskning om kreativitet i læreplaner. Denne litteraturgjennomgangen blir anvendt som en linse for både analyse- og diskusjonsdelen i kapittel 5. *Empiri, Analyse, og Diskusjon*.

Det er gjort mange litteraturgjennomganger for kreativitet², men istedenfor å forsøke å få med meg hele forskningsfeltet til kreativitet, er denne litteraturgjennomgangen tilspisset problemstillingen. Læreplanen blir anerkjent som det første steget for å systematisk og målrettet implementere kreativitet i grunnskolen (Patston et al., 2021). På bakgrunn av dette har kreativitet fått større plass i mange land sine læreplaner, som igjen har ført til at forskning om læreplanenes behandling av kreativitet har fått et større fokus.

I 2010 presenterte Cachia et al. (2010) den siste rapporten til prosjektet «Creativity and Innovation in Education and Training in the EU27». Prosjektets mål var å skape en større forståelse på hvordan innovasjon og kreativitet er beskrevet i nasjonale utdanningsmål og hvordan kreativitet er anvendt i utdanningspraksisen i grunnskolen (Cachia et al., 2010, s. 3). Rapportens hovedfunn er at kreativitet blir ansett som gunstig, og at kreativitet er nevnt i alle 27 læreplanene som er analysert. Men til tross for at kreativitet alltid er nevnt i en form eller annen av læreplanene, er definisjonene inkonsistente, og det er ingen enighet om hvordan man skal utvikle kreativitet i grunnskolen (Cachia et al., 2010, s. 30). Heilman og Korte (2010) sin rapport, som er en del av prosjektet, viser også til et skille i anvendelsen av kreativitet, alt ettersom hvordan kreativitet blir beskrevet av læreplanene. Når kreativitet blir beskrevet bredt blir det ofte anvendt som en evne, og forstått som et domenegenerelt³ konstrukt, ofte som et problemløsende verktøy. Når kreativitet blir beskrevet smalere, blir kreativitet i hovedsak forstått i konteksten av kunst, og forstått som et domenespesifikt konstrukt (Heilman & Korte, 2010 s. 41). Cachia et al. (2010) sin rapport skisserer også en del hindre for kreativ undervisning, på bakgrunn av funnene deres. Eksempler på dette er en for streng faginnndeling,

² Se for eksempel: Kozbelt et al. (2010), Beghetto & Kaufman (2017), Kaufman & Glaveanu (2019).

³ At kreativitet forstås som domenespesifikt eller domenegenerelt betegner forskjellen på hvorvidt kreativitet vil komme til uttrykk og utvikle seg på forskjellige måter i fagene (domener), eller om det vil skje på lik måte på tvers av fagene.

stofftrengsel, og en eksamensfokuseret skolepraksis (Cachia et al., 2010, s. 31-32). Et av hovedfunnene som er spesielt relevant for denne oppgavens problemstillingen, og som legger seg nært forskningsspørsmålet om anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning, er at uansett hvor godt læreplanene definerer, forstår, eller anvender kreativitet, vil ikke underviserne være i stand til å ha kreativ undervisning uten støttende strukturer for dette, i tillegg til læreplanen (Cachia et al., 2010, s. 32).

I en komparativ artikkel av Wyse og Ferrari (2015), sammenlignes behandlingen av kreativitet i læreplanene mellom EU landene og Storbritannia, hvor de baserer seg på Cachia et al. (2010) sin rapport. Wyse og Ferrari (2015) sitt hovedfunn var at kreativitet ble nevnt med større frekvens i læreplanene i Storbritannia enn i EU landene, men i likhet med Cachia et al. (2010) sin rapport, var kreativitet representert i kunstoffagene mer enn de andre fagene. I tillegg var kreativitet i større grad representert i de «visuelle» kunstoffagene som musikk og kunst og håndverk, istedenfor i språkfagene (Wyse & Ferrari, 2015, s. 36-37). En vanlig kontekst for kreativitet var at det var en evne for tenkning, og ofte relatert til problemløsning. Konklusjonen deres viser at det er behov for en større sammenheng mellom generelle mål for utdanning, og representasjonen av kreativitet i læreplanene (Wyse & Ferrari, 2015).

Bereczki (2016) utførte en innholdsanalyse av den Ungarske læreplanen, for å identifisere mulige hindre for kreativitet på et læreplannivå. Hovedfunnene i denne studien var at kreativitet ikke blir definert, og at kreativitet er forstått som en evne som går på tvers av fag (domenegenerelt konstrukt). Dette argumenterer Bereczki (2016, s. 353) vil skape utydelige og blandende meldinger til underviserne. Konklusjonen er at en mer sammenhengende og konsekvent tilnærming til kreativitet i læreplanen er nødvendig, hvor det er forskningsbaserte definisjoner, forståelser og forslag som ligger til grunn (Bereczki, 2016, s. 353).

Patston et al. (2021) forklarer at fokuset på land i Europa, som rapportert av Cachia et al. (2010), Wyse og Ferrari (2015) og Bereczki (2016), kan ha ført til en overseelse av potensielle kulturelle forskjeller med tanke på kreativitet i læreplaner. Derfor utførte Patston et al. (2021) en dokumentanalyse av tolv lands læreplaner, både i Europa og utenfor. Det viser seg derimot at funnene er relativt like. Ut av de tolv landene var det bare fire land som eksplisitt definerte kreativitet, og i likhet med funnene til Cachia et al. (2010) og Bereczki (2016), samsvarte ikke disse definisjonen med forskningslitteraturen. I tillegg til dette viser Patston et al. (2021, s. 223)

til ukorrekte og implisitte oppfatninger om kreativitet i læreplanene, hvor kreativitet i hovedsak blir forstått i kontekst av kunstfagene, og at fokuset på det kreative miljøet er fraværende. På bakgrunn av dette anbefales det at læreplanene må presentere en presis definisjon og forståelse av kreativitet som gjør underviserne i stand til å undervise for og med kreativitet i alle fagene (Patston et al. 2021, s. 222-223). I tillegg til dette må underviserne tilbys læringsmuligheter for at de skal bli kompetente i hva Patston et al. (2021) kaller for «det nye pedagogiske paradigmet». Patston et al. (2021) beskriver derimot at utdanningssystemet må først anerkjenne at dette er anbefalinger som er nødvendig, hvis noe skal endre seg. Fordi selv om utdanningssystemet presentere ulike mandater for kreativitet i utdanningssystemet, har de en lang vei igjen når det kommer til å tilby klare retningslinjer for å lære undervisere om kreativitet, og kreativ undervisning.

Som sett er det spesielt tre temaer som går igjen når det kommer til kreativitet i læreplaner: 1) Kreativitet er sjeldent definert, og når det er definert er definisjonene upresise, 2) I hovedsak beskrevet i kontekst av kunstfagene, og 3) Få til ingen eksplisitte tiltak for å tilrettelegge for kreativ undervisning. Disse funnene samsvarer med det Olafsson (2020a; 2020b) viser til i to forskjellige intervjustudier av norske undervisere. Disse intervjustudiene viser også til at Kunnskapsløftet 2020 ikke definerer kreativitet, og det presenteres ingen retningslinjer på hvordan kreativitetsrelatert mål kan oppnås (Olafsson, 2020a). Hovedfunnene til Olafsson (2020a) beskriver at undervisere sin forståelse av kreativitet samsvarer ikke med forskningslitteraturen⁴, at de forstår kreativitet som et domenegenerelt konstrukt, og at de har problemer med å både definere og vurdere kreativitet (Olafsson, 2020a).

I den avsluttende delen av dette kapittelet skal jeg vise til hvordan jeg stiller meg likt til den tidligere forskningen som er oppsummert, og hvordan jeg skiller meg ut. Det er gjort lite forskning på kreativitet i utdanningspolitiske dokumenter i Norge, hvor Olafsson (2020a; 2020b) er et unntak. Patston et al. (2021) beskrev derimot at det første steget for implementeringen av kreativitet på en systematisk måte i utdanningssystemet er læreplanen, som er en posisjon denne oppgaven også tar. Selv om Olafsson sine studier er nødvendige, og

⁴ Dette er det flere studier som viser til, for eksempel Wyse og Ferrari (2015), Mullet et al. (2016), og Hong et al. (2017).

viser til interessant resultater, hopper de over det «første steget», som er hvordan kreativitet forstås og anvendes i læreplanen og dokumentene som ledet opp til den. Hvis undervisere sliter med å identifisere og vurdere kreativitet, er det nærliggende at dette kan spores tilbake til dokumentenes forståelse og anvendelse av kreativitet, som er denne oppgavens problemstilling. Derfor legger dette forskningsprosjektet seg nærmere nettopp Patston et al. (2021) sitt prosjekt, men istedenfor å analysere i hvilke fag kreativitet blir plassert, analyserer denne oppgaven hvorvidt kreativitet blir plassert som et læringsbegrep. Dette er en tilsynelatende ny vinkling, og en vinkling som denne oppgaven argumenterer for er mer fruktbar enn hvorvidt kreativitet blir plassert i like stor grad i matte som i kunst og håndverk. Denne påstanden blir jeg å begrunne i løpet av det teoretiske rammeverket og den avsluttende diskusjonsdelen. Kort oppsummert derimot, så vil kreativitet forstått og plassert som et læringsbegrep naturlig uttrykke seg på tvers av fagene. I tillegg har vi sett at et av de største hindrene for kreativitet i en utdanningskontekst er uklare forståelser. Hvis kreativitet er forstått og plassert som et læringsbegrep, er det nærliggende at begrepet vil få et større fokus, og derfor vil dokumentene være mer presis i sin behandling av begrepet. En annen vinkling hvor dette forskningsprosjektet skiller seg ut, og ikke bare ifra den forskningen som er oppsummert i litteraturgjennomgangen, er forholdet mellom kreativitet og dybdelæring. Dette kan ha flere årsaker, men den mest nærliggende er det store fokuset på dybdelæring i de norske utdanningspolitiske dokumentene, som kanskje ikke er tilfellet i andre lands læreplaner.

For å vise til likheter, skal jeg også analysere dokumentenes definisjon og forståelse av kreativitet, slik som Cachia et al. (2010), Wyse og Ferrari (2015), Bereczki (2016) og Patston et al. (2021) har gjort. I tillegg skal jeg også undersøke hvorvidt dokumentene presenterer eksplisitte anbefalinger og tiltak for å ta kreativitet fra politikk i praksis, i likhet med Cachia et al. (2010), og Patston et al. (2021). Dette er derimot tilnærminger for kreativitet i utdanningspolitiske dokumenter som er lite utforsket i en norsk kontekst.

3 Teoretisk Rammeverk

I dette kapitlet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket som skal anvendes for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, igjennom analyse- og diskusjonsdelen. Jeg skal vise til et definisjonsproblem av kreativitet, og jeg skal redegjøre for denne oppgavens definisjon av kreativitet. Jeg skal vise til både muligheter og motsetninger for kreativ undervisning. Jeg skal presentere modellene «The Four C Model of Creativity (Kaufman & Beghetto, 2009), «The Four P Framework of Creativity» (Rhodes, 1961), og «A Continuum of Conceptions» (Beghetto, 2020). Disse modellene skal anvendes for å analysere dokumentenes forståelse av kreativitet. Til slutt skal jeg presentere teori om forholdet mellom kreativitet og dybdelæring. Det er derimot nødvendig å først presentere kreativitet som forskningsfelt, med tanke på at det er et relativt nytt forskningsfelt.

3.1 Kreativitet

I sin appell som president av «The American Psychological Association» startet Joy Paul Guilford i 1950 sin første artikkel om kreativitet med ordene:

I discuss the subject of creativity with considerable hesitation, for it represents an area in which psychologists generally, whether they be angels or not, have feared to tread ... The neglect of this subject by psychologists is appalling. (Guilford, 1950, s. 444-445)

Siden denne «oppvåkningen» har kreativitet som forskningsfelt vokst, og det anses nå som en transdisiplin som går utenfor psykologiens grenser, spesielt innenfor næringsliv og pedagogikk. I tillegg til at kreativitet har fått større fokus på tvers av forskningsmiljøer, har det vokst til å bli et konstrukt «alle» ønsker å ha, både i arbeidslivet (Amabile, 1988), utdanningssystemet (Plucker et al., 2004; Sawyer, 2019), og i hverdagslivet (Maslow, 1943). Det er ikke så rart med tanke på alt det positive kreativitet fører til⁵. Derfor har kreativitet blitt et stort tema innen utdanning, både internasjonalt (Cachia et al., 2010; Patston et al., 2021) og i Norge (Olafsson,

⁵ Selv om det også forskes på kreativitetens «skyggeside» (Cropley & Cropley, 2019)

2020a; Olafsson, 2020b). Årsaken til at interessen rundt kreativitet i utdanning har blitt et så stort tema er blant annet på grunn av akkumuleringen av empiriske bevis som tilsier at kreativitet leder til relevant akademisk og sosial suksess (Hernandez-Torrano & Ibraveva, 2020, s. 1).

3.1.1 Utvikling av forståelsen om kreativitet

Kreativitet er et begrep de fleste har en mening om. At kreativitet ikke kan defineres, i likhet med flytende eller u håndgripelige begreper som kjærlighet eller skjønnhet, eller at det er et «ullent» begrep i likhet med danning (Steinsholt & Dobson, 2011), er utbredte oppfatninger—både i det hverdagslige og i akademia. Definisjoner på kreativitet møter motstand som vanligvis ikke mer «robuste» pedagogisk-psykologiske begreper møter, som selvregulering, metakognisjon, eller dybdelæring. Kreativitet som et begrep er—spesielt i dagligtalen—omsvøpt i en aura av mystikk (Plucker et al., 2004, s. 93), og de fleste ønsker et eierskap og egen definisjonsrett. Det er selvfølgelig ikke nødvendig at alle skal ha en akademisk forforståelse av kreativitet, men både anekdotisk og i forskningslitteraturen (Plucker et al., 2004; Runco & Jaeger, 2012), fører bare benevnelsen av kreativitet som et seriøst pedagogisk-psykologisk forskningsfelt til reiste øyenbryn. Denne problematikken kan spores tilbake til et definisjonsproblem som har hjem søkt kreativitet som forskningsfelt siden dens begynnelse.

Rhodes (1961, s. 310) skrev at tiden var inne for en presis definisjon av kreativitet allerede for seksti år siden, og at «pseudoaspektet» ved kreativitet ikke vil forsvinne før det skjer. Dette er en debatt som fortsatt kaster en skygge på kreativitet som forskningsfelt (Hennessey & Amabile, 2010, s. 572), til og med kalt en akilleshæl (Puryear & Lamb, 2020, s. 206), og Runco og Jaeger (2012, s. 92) beskriver at ingen tema er mer sentralt for forskning på kreativitet enn definisjonen av kreativitet. Mangelen på en tilstrekkelig og presis definisjon fører til at kreativitet blir et hult konstrukt, som lett blir omsvermet av myter og misoppfatninger (Plucker et al., 2004, s. 90). Uten en felles forståelse av kreativitet vil det føre til at motstridende funn blir unngåelig (Simonton, 2016, s. 80), og hvis kreativitet skal bli implementert og støttet i utdanning, behøver man en presis definisjon (Mishra & Henriksen, 2013, s. 10). Til tross for det bildet som er malt ovenfor, hvor definisjonsproblemet av kreativitet blir kalt en «akilleshæl», er det en generell enighet om noen betingelser til definisjonen av kreativitet (Kaufman & Glaveanu, 2019). Disse definisjonsbetingelsene for kreativitet er *nytt* og *nyttig* eller *oppgavepassende*, som ofte krediteres til Stein (1953). Men det legges ofte til flere

definisjonsbetingelser til denne standarddefinisjonen, som høy kvalitet (Sternberg, 1999, s. 84), overraskelse (Simonton, 2012, s. 98), og skapelsen av et merkbart produkt (Plucker et al., 2004, s. 91). Det er der definisjonsdebatten ligger: hvor mange definisjonsbetingelser skal kreativitet ha, og hvem skal bedømme de betingelsene? Det er ofte foreslått tre (for eksempel denne oppgavens definisjon av kreativitet har tre definisjonsbetingelser) eller to, men det er også foreslått 1.5 (Smith & Smith, 2017). Denne debatten tas grundigere opp av Simonton (2012; 2016).

3.1.2 Oppgavens definisjon av kreativitet

På bakgrunn av den debatten som er skissert ovenfor, er denne oppgavens definisjon av kreativitet:

Kreativitet er samspillet mellom evne, prosess og miljø, hvor et individ eller gruppe produserer et merkbart produkt som er både nytt og oppgavepassende.

Dette er en videreutviklet definisjon som i hovedsak er basert på Plucker et al. (2004, s. 90) sin definisjon av kreativitet, men istedenfor definisjonsbetingelsen om «...nyttig som definert ut ifra den sosiale konteksten», har jeg valgt å bruke betingelsen om «oppgavepassende» (Stein, 1953). Dette gjør jeg fordi i en utdanningskontekst vil jeg argumentere for at oppgavepassende samsvarer bedre med akademiske læringsmål enn nytthet, og oppgavepassende vil gjøre «...som definert ut ifra den sosiale konteksten» overflødig. I tillegg går jeg rundt problemet som ofte oppstår når en blir konfrontert med definisjonsbetingelsen for nytthet: «Hvem er det som bestemmer hva som er nyttig eller ikke?». Derfor er oppgavepassende mer intuitivt, og uten betingelsen om nytthet, vil definisjonen også orientere seg mot det kreative potensialet, ikke kreativ prestasjon, som er der fokuset bør ligge i en utdanningskontekst (Runco, 2003; Smith & Smith, 2017).

Resten av definisjon derimot er skapt av Plucker et al. (2004). I deres innholdsanalyse av fagfelleverderte forskningsartikler på tvers av forskningsfelt (næringsliv, utdanning og psykologi) som inkluderte kreativitet i tittelen var det blant 90 forskningsartikler om kreativitet bare 34 (38%) av de som ga en eksplisitt definisjon av kreativitet, 37 (41%) ga en implisitt definisjon, og 19 (21%) ga ingen definisjon av kreativitet (Plucker et al., 2004, s. 88). Blant de

34 artiklene som ga en eksplisitt definisjon, var det få som ga en presis definisjon. Disse resultatene tolket de på en måte som støttet hypotesen deres:

We do not define what we mean when we study ‘creativity,’ which has resulted in a mythology of creativity that is shared by educators and researchers alike ... We believe this lack of focus is tantamount to comparing apples, oranges, onions, and asparagus and calling them all fruit. (Plucker et al., 2004, s. 88)

På bakgrunn av denne innholdsanalysen identifiserte Plucker et al. (2004) felles definisjonsbetingelser ved definisjonene som ble gitt av forskningsartiklene, som de brukte som grunnlag for å skape sin egen definisjon: 1) Evne, prosess og miljø, 2) Merkbart produkt, 3) Nytt og nyttig, og 4) Sosial kontekst.

Jeg skal nå forklare hvorfor Plucker et al. (2004) har satt fokus på evne, prosess og miljø, og hvorfor betingelsene om et merkbart produkt som er nytt (og oppgavepassende) er nødvendig. Nøkkelordet i den første delen av definisjonen er samspillet, mellom evne, prosess og miljø. Sagt annerledes er dette samspillet mellom evner, kognitive prosesser og påvirkninger fra miljøet som individet eller gruppen er i (Plucker et al., 2004, s. 90-91). Ved å fokusere på samspillet brytes myten om at mennesker er født kreative eller ikke. Ved å anerkjenne samspillet mellom disse elementene gir det også en forståelse av at kreativitet ikke er et statisk konstrukt som ikke kan forbedres, men at det kan utvikles, for eksempel i en utdanningskontekst.

Betingelsen som skiller denne definisjonen mest ut ifra andre definisjoner av kreativitet er definisjonsbetingelsen om et merkbart produkt. Her er det nødvendig å poengtere at merkbare produkter kan være immaterielle; som ideer, handlinger, også videre. Dette er en betingelse Plucker et al. (2004) har inkludert i ambisjonen om at det vil styrke det vitenskapelige aspektet ved kreativitet når det er både observerbart og kvantifiserbart. Dette er også hovedårsaken til at jeg lener meg så sterkt på Plucker et al. (2004) sin definisjon, fordi hvis kreativitet skal støttes i klasserommet, må det kunne vurderes for å gi underveisvurderinger. I tillegg til dette, når resultatet av kreativitet er et merkbart produkt, flyttes fokuset vekk fra at kreativitet er en «personlighet», til at det er noe som kan både måles og evalueres (Plucker et al., 2004, s. 91). Plucker et al. (2004, s. 91) erkjenner derimot at kreativitet i tillegg innebærer latente og

uobserverbare evner og prosesser, men de mener at genereringen og identifiseringen av observerbare produkter fungerer som nødvendige beviser på at noe kreativt har skjedd.

Det er ikke nok at et produkt er skapt, det må også være nytt (og oppgavepassende). Denne betingelsen håper Plucker et al. (2004, s. 91-92) vil være med på å bekjempe myten om at det er et forhold mellom kreativitet og rusmidler, kriminalitet, eller mentale lidelser. Det er ikke nok å produsere en ide som er ny, den må også være nyttig (eller oppgavepassende). På lik måte som betingelsen ovenfor, er dette med på å flytte fokuset vekk fra at kreativitet er en «type personlighet». Det må poengteres at det er personlighetsegenskaper som ofte vil føre til et større potensial for kreativitet (Csikszentmihalyi, 1996; Sternberg, 2006), men hva Plucker et al. (2004) sikter til, er at «kreativ» ofte brukes som et nedsettende prefiks på personlighet. For eksempel personen som løper ned gata og blåser såpebobler: «Oi, det var en kreativ type!».

Betingelsen om et merkbart produkt som er både nytt og oppgavepassende vil hjelpe mot slike stereotyper om kreativitet. I analyse- og diskusjonsdelen skal denne oppgavens definisjon av kreativitet brukes som et sammenligningsgrunnlag for dokumentenes definisjon og forståelse av kreativitet.

3.2 Kreativitet i utdanning

Som poengtert har det i økende grad vært oppfatningen at kreativitet er verdifullt og «alle» ønsker det. Som litteraturgjennomgangen viser har det blitt et fokus—spesielt de siste årene—på hvordan læreplaner faktisk behandler begrepet kreativitet.

På bakgrunn av dette nye fokusområdet om kreativitet i utdanning, har det de siste årene vokst fram en tankegang at utdanning «dreper» kreativitet, både internasjonalt og i Norge. I en kronikk skriver Gjørum og Gran (2016) at den norske grunnskolen dreper kreativitet. I hans meget kjente «Ted-talk» (med over 100 millioner visninger) hevder Ken Robinson (2006) også at skoler dreper kreativitet, og på bakgrunn av en langtiddstudie om resultater i Torrance Tests of Creative Thinking hevder Kim (2011) at vi er i en «kreativitetskrise».

Beghetto og Kaufman (2014) tar en mer moderat posisjon. De anerkjenner at kreativitet ofte er oversett i utdanning, og at kreativitet kan utilsiktet bli undertrykt, men at det ikke er noe som

kan bli drept. Kreativitet er en iboende del av læreprosessen (Kaufman & Beghetto, 2009), og klasserommet har lenge blitt ansett som et ideelt sted for kreativitet, allerede av Guilford (1950) for 70 år siden, og til og med av Vygotsky (2004). Denne mindre radikale tilnærmingen til kreativitet i en utdanningskontekst, om at kreativitet ikke kan drepes, tar denne oppgaven også.

Når det er sagt, er kreativitet også et fenomen med mange motsetninger. For eksempel beskrev Csikszentmihalyi (1996) at kreative personer ofte er lekne men disiplinerte, og fantasifulle men realistiske. I tillegg kommer kreative motsetninger spesielt til uttrykk i en utdanningskontekst (Beghetto & Sriraman, 2017). For eksempel hvordan matematikkfaget blir forstått som et ikke-kreativt fag av både undervisere og elever, men matematikere anser sitt felt som veldig kreativt (Haavold & Birkeland, 2017). Eller hvordan undervisere ofte verdsetter kreativitet, men samtidig ikke har mulighetene til å verken støtte eller belønne det (Runco, 2017). Eller hvordan verken elevenes eller undervisernes forståelse av kreativitet samsvarer med forskningslitteraturen (Hong et al., 2017).

Slike motsetninger fører til flere spørsmål som er vanskelige å besvare, som for eksempel: Er kreativitet best tenkt på som et utdanningsmål i seg selv, eller som en måte å oppnå andre utdanningsmål? Eller, behøver kreativ undervisning en radikal ny pedagogisk tilnærming? (Beghetto & Sriraman, 2017, s. xii-xiii). Det er ingen enkle svar på disse spørsmålene, selv om det er fristende å svare «Ja, takk, begge deler!» til det førstnevnte, og «Forhåpentligvis ikke!» til det sistnevnte.

Det er derimot nettopp i motsetningene at potensialet for kreativitet i en utdanningskontekst kan befinne seg (Beghetto & Sriraman, 2017, s. 351), og en av de beste måtene å tilrettelegge for kreativ undervisning er å flytte fokuset fra kreativ ytelse, til å støtte elevens potensial for kreativitet (Beghetto & Sriraman, 2017, s. 353). Potensielle måter på hvordan dette kan oppnås skal presenteres i neste del.

3.2.1 Kreativ undervisning

Det er tre forutsetninger som må være til stede før kreativ undervisning er mulig. De to første forutsetningene for kreativ undervisning er at man må være villig, og tro at det er mulig (Beghetto, 2019, s. 592). Disse to forutsetningene virker kanskje åpenbare, men med tanke på mytene om kreativitet (Plucker et al., 2004), motsetninger og paradokser (Beghetto & Sriraman, 2017), er dette enklere sagt enn gjort. Den tredje forutsetningen for kreativ undervisning er at

undervisere må forstå hva det innebærer å innta rollen som en kreativ underviser (Beghetto, 2019, s. 592). Derfor må en underviser tro at det er mulig med kreativ undervisning, være villig til å undervise kreativt, og ha de nødvendige forkunnskapene som kreativ undervisning behøver. Undervisning som støtter kreativitet kan foregå i hovedsak på tre måter: undervisning *om* kreativitet, undervisning *for* kreativitet, og undervisning *med* kreativitet (Beghetto, 2019, s. 593-597).

3.2.1.1 Undervisning om kreativitet

Undervisning om kreativitet handler om å tilrettelegge for metakognisjon om kreativitet. For eksempel lære elevene hva som er kreativt og hva som ikke er det, hvilke forskjellige måter man kan være kreativ på (og ikke bare i kunstoffagene), og hvordan kreativitet kommer til uttrykk og hvordan kreativitet kan utvikle seg. Det inkluderer også at man lærer elevene å se verdien i kreativitet, både i en utdanningskontekst og i hverdagen (Beghetto, 2019).

I likhet med de tre forutsetningene, er undervisning om kreativitet enklere sagt enn gjort. Det vil være veldig sjeldent lagt opp tid for undervisning om kreativitet, og det vil være både tidkrevende og utfordrende for undervisere å kombinere det med akademiske læringsmål.

3.2.1.2 Undervisning for kreativitet

Undervisning for kreativitet handler om å utvikle elevenes kreative potensial (Beghetto, 2019). Utfordringene med dette er at det som fremmer kreativitet hos en elev, ikke nødvendigvis gjør dette hos en annen (Kaufman & Beghetto, 2014). Derfor er det nødvendig at underviseren har en solid forståelse av kreativitet og hvordan det kommer til uttrykk, samtidig som det må tilrettelegges på en måte hvor det også kan realiseres i gruppearbeid (Beghetto, 2019). Dette er utfordrende, når gruppearbeid ofte er et hinder for kreativitet (Plucker et al., 2004, s. 87).

3.2.1.3 Undervisning med kreativitet

Undervisning med kreativitet handler om å undervise det akademiske innholdet på en kreativ måte, og er den formen for kreativ undervisning som oftest kommer til uttrykk i en utdanningskontekst (Beghetto, 2019). For å undervise med kreativitet kreves det at underviseren har i tillegg til en solid forståelse av kreativitet, også solide kunnskaper om emnet det skal undervises i, og dette må gjennomføres på en måte som fungerer for alle elevene. Derfor krever undervisningen en balanse mellom å demonstrere kreativ atferd (kreativ rollemodell som

er åpen for nye ideer, åpen for annerledeshet, tålmodig i utfordringer, komfortabel med tvetydighet, også videre), samtidig som underviseren oppfyller de faglige kravene (Beghetto, 2019).

3.2.1.4 Tilrettelegging for kreativ undervisning

I denne delen skal jeg vise til konkrete måter man kan tilrettelegge for kreativ undervisning (om, for, og med), og hindrene som gjør dette vanskelig å gjennomføre. Som Beghetto og Kaufman (2014, s. 63) skriver: «... although most teachers appreciate learning about the nature of creativity, they want something concrete. They want techniques. They want something they can use tomorrow in their classroom».

Beghetto og Kaufman (2014, s. 64-65) viser til fem praktiske anbefalinger for å etablere et støttende miljø for kreativ undervisning: 1. Inkluder kreativitet i undervisningshverdagen. 2. Skap muligheter for valg, fantasi, og utforskning. 3. Vær klar over de forskjellige motivasjonsbeskjedene som klasseromspraksisen sender ut. 4. Tilnærm kreativitet og akademisk læring som midler til andre mål, istedenfor som mål i seg selv. 5. Vær en kreativ rollemodell og støtt kreativitet i klasserommet. Sternberg (2019, s. 98-100) legger seg nært dette, hvor han viser til flere tiltak som skal skape et læringsmiljø som støtter kreativ undervisning. Eksempler på dette er kryssfertilisering⁶, sette av tid til kreativitet, både instruere og vurdere kreativitet, belønne kreativitet, la elevene gjøre feil, lære elevene å ta ansvar for både deres suksess og deres feil, oppmuntre til kreativt samarbeid, ta forskjellige perspektiver, og vurderingspraksiser som støtter kreativitet.

Her ser man at både Beghetto og Kaufman (2014), og Sternberg (2019), anbefaler å tilrettelegge for tverrfaglighet, sette av tid til den kreative prosessen, vurdere kreativitet, skape et læringsmiljø som ikke straffer det å ta feil, og en undervisningspraksis som ikke er målstyrt.

Dette er anbefalinger og tiltak som vil hjelpe mot flere av hindrene Cachia et al. (2010) identifiserte som problematisk for kreativ undervisning. Eksempler på dette var at fagene blir ikke forstått i sammenheng, stofftrensel fører til at det ikke er tid for kreativitet, mange

⁶ Kryssfertilisering legger seg nært begrepet om tverrfaglighet. Som betyr at fagene skal ses i sammenheng med hverandre.

vurderingspraksiser støtter ikke kreativitet, og at til tross for at læreplanene ønsker kreativ undervisning, så vet ikke underviserne hvordan, når de ikke har en solid forståelse av kreativitet.

I analysedelen skal disse mulighetene og hindrene anvendes for å identifisere eksplisitte eller implisitte tiltak for kreativ undervisning, for å besvare på forskningsspørsmålet om hvilke tiltak eller anbefalinger som presenteres av dokumentene. Det er derimot nødvendig å påpeke at «kreativ undervisning» blir brukt som en samlebetegnelse på hva som er gjennomgått i denne delen videre i oppgaven. Derfor må kreativ undervisning ikke forveksles med en aktivitet.

3.3 Konseptualiseringen av kreativitet: Nivå, Fokus, og Støtte

I analyse- og diskusjonsdelen skal utdanningsdokumentene og den nye læreplanens forståelse av kreativitet gjøre rede for. For å analysere dokumentenes forståelse av forskjellige nivåer av kreative uttrykk skal «The Four C Model of Creativity» (Kaufman & Beghetto, 2009) presenteres. For å analysere dokumentenes fokusområde på kreativitet skal «The Four P Framework of Creativity» (Rhodes, 1961) presenteres. Til slutt skal «A Continuum of Conceptions» (Beghetto, 2020) presenteres, for å analysere dokumentenes forståelse for støtte av kreativitet i en utdanningskontekst.

3.3.1 Nivå: «The Four C Model of Creativity»

Før modellen presenteres, skal jeg gjøre rede for hvorfor denne modellen er nødvendig. Til slutt skal jeg beskrive hvordan modellen skal anvendes i analyse- og diskusjonsdelen.

Når man ikke har de riktige begrepene om et fenomen, kan man ikke ordlegge seg på en adekvat måte om de, og det fører til upresis forskning (Opdal, 2008). Begreper skapes ofte naturlig igjennom behov, for eksempel i kjølvannet av «Me-too»-skandalen ble vi i stand til å nyansere debatten rundt seksuell trakassering på en mer presis måte enn tidligere.

Kaufman og Beghetto (2009) så et behov når det kom til konseptualiseringen av forskjellige nivåer av kreative uttrykk. Det var lenge et problem hvor mesteparten av forskningen havnet i en dikotomi mellom hverdagskreativitet og eminent kreativitet. Problemet ligger i det store gapet mellom de to, og på grunn av dette gapet, havner mye av det store omfanget av kreative uttrykk utenfor—altså, nivåer av kreativitet som ikke blir representert av verken

hverdagskreativitet eller eminent kreativitet. Derfor vil en slik dikotomi fungere som et hinder når man skal tilrettelegge, identifisere og vurdere kreativitet i en utdanningskontekst. Når skillet er mellom hverdagskreativitet og eminent kreativitet vil en seksåring sitt kreative produkt bedømmes mot den samme standarden som et voksent sitt kreative produkt, som igjen må bedømmes mot den profesjonelle sitt kreative produkt⁷. Fordi hvis eminent kreativitet er forbeholdt eminente skapere, som Newton, Picasso, eller Oppenheimer, vil alle andre (fra barn, til voksen, til profesjonell), bedømmes mot den samme objektive standarden. Dette er åpenbart problematisk når det er potensialet for kreativitet som skal støttes i en utdanningskontekst (Runco, 2003; Smith & Smith, 2017).

For å løse dette problemet presenterte Kaufman og Beghetto (2009) «The Four C Model of Creativity». Modellen er delt opp i fire nivåer: «mini-c», «little-c», «Pro-c», og «Big-C», hvor «c» står for «creativity». Via denne modellen nyanseres kreativitetsbegrepet hvor kreativitet i alle dens uttrykk tas med, og den skaper skiller som gir oss muligheten til å forstå kreativitet i forskjellige kontekster, fra barn til voksne til profesjonelle til legender. Jeg skal nå gjøre rede for hvert nivå.

3.3.1.1 «Mini-c» Kreativitet

«Mini-c» kreativitet blir definert som: «... the novel and personally meaningful interpretation of experiences, actions, and events» (Kaufman & Beghetto, 2009, s. 3). Dette nivået er skapt for å forstå kreativitet som en iboende del av læringsprosessen. Dette betyr at i en «mini-c»-nivå forståelse av kreativitet vil en elev som skaper ny innsikt i et fag, eller skaper en egen metafor om et konsept, også videre, kunne vurderes som «mini-c» kreativ. De fleste av oss vil gjenkjenne dette nivået for kreativitet—som jeg velger å kalle for «lyspære»-øyeblikk—hvor en ny innsikt i et emne har skapt bedre forståelse. Det er ikke rart om man drar paralleller her med Piaget sin kognitive utviklingsteori: «To understand is to invent» (Piaget, 1973). Det er nødvendig å poengtere at «mini-c» kreativitet ikke bare er noe barn vil oppleve, men også voksne, i begynnelsen og i løpet av, en læringsprosess.

⁷ Jeg definerer «profesjonell» som noen som lever av hva de skaper eller gjør.

Denne forståelsen av kreativitet er nødvendig i en utdanningskontekst, fordi det flytter fokuset vekk fra kreativ ytelse til det kreative potensialet som er iboende i barns unike og personlige innsikter og fortolkninger når de er i en læringsprosess, og det utvider forståelsen av kreativitet til å også omfatte den intrapersonlige innsikten og fortolkningen som ofte befinner seg i personen som skapte dem (Kaufman & Beghetto, 2009, s. 4). En slik forståelse vil gjøre underviserne i stand til å identifisere de laveste nivåene for kreativitet, slik at det kan vurderes, og deretter gis veiledning for hvordan elevene kan utvikle sin kreativitet til et høyere nivå. Som vi skal se i en grafisk modell er det veiledning som ofte tar kreativitet fra et «mini-c»-nivå til et «little-c»-nivå.⁸

3.3.1.2 «Little-c» Kreativitet

«Little-c» kreativitet er hverdagskreativitet. Dette er kreative bidrag som er ny og oppgavepassende på et personlig nivå. I en utdanningskontekst vil dette være kreative bidrag som er lettere å identifisere enn «mini-c»-nivået, og vil være det nivået de fleste undervisere anser som kreativitet, for eksempel hvis en elev har valgt å intervju sine besteforeldre i en oppgave om andre verdenskrig. Mesteparten av forskningen som er gjort av kreativitet, har en «little-c»-nivå konseptualisering (Kaufman & Beghetto, 2009). Amabile (1988; 2016) viste for eksempel at det er spesielt fire komponenter som bidrar til «little-c» kreativitet: 1. Oppgaverelevante ferdigheter. 2. Generelle kreativitsrelevante ferdigheter. 3. Arbeidsorientering (hvorfor har jeg den jobben jeg har; lønn, kall, lidenskap, også videre.). 4. synergisk ytre eller indre motivasjon for oppgaven.

3.3.1.3 «Pro-c» Kreativitet

Hvis «mini-c» nyanserte hverdagskreativitet («little-c»), nyanserer «Pro-c»-nivået eminent kreativitet («Big-C»). Det er nødvendig å skille mellom profesjonelle skapere og eminente skapere (Kaufman & Beghetto, 2009). Dette er på grunn av at den samme objektive standarden, opprettholdt av feltets gatevoktere (publikum, redaktører, prisgivere, også videre) kan ikke gjelde alle som for eksempel lever av å være forfatter. Det ville gitt lite mening å sammenligne en vinner av Tarjei Vesaas' Debutantpris, med Ernest Hemingway. Hvor vinneren av

⁸ Spesielt Mark Runco (1996; 2004) har gjort mye forskning på dette nivået, som han kaller for individuell eller personlig kreativitet.

debutantprisen absolutt har skapt et kreativt produkt som er på et høyere nivå enn for eksempel hobbyforfatteren («little-c»), har det ikke transformert feltet slik som Hemingway gjorde.

3.3.1.4 «Big-C» Kreativitet

Når man snakker om «Big-C» kreativitet sikter man til legendariske bidrag. Tydelige eksempler på dette vil være samlebandet til Ford, Soloppgang av Monet, Sult av Hamsun, eller Einsteins relativitetsteori. Dette er bidrag som er så store at de har redefinert feltet de har blitt skapt i.

I likhet med Aristoteles sin objektive standard for lykke, hvor et liv bare kunne klassifiseres som lykkelig etter ens død (Haybron, 2020), er det ofte slik at eminente skapere («Big-C») ikke blir vurdert som det før det har gått lang nok tid for å se hvilken påvirkning deres kreative produkter har hatt: For eksempel Emily Dickinson, eller Vincent Van Gogh. Her er det lett å forsvinne i et tankeeksperiment om hvorvidt et tre faller i skogen, men ingen er der for å høre det, lager det da lyd? Men, man kan si at både Dickinson og Van Gogh var kreative på et personlig nivå («little-c»), og i noen tilfeller, et profesjonelt nivå («Pro-c») i sin egen levetid, men det var ikke før deres kreative bidrag ble oppdaget, at de ble anerkjent som eminente skapere («Big-C»).

Nedenfor er det en modell som viser hvordan kreativitet kan utvikle seg fra nivå til nivå. Som vi ser er det tilbakemeldinger som ofte vil ta deg fra «mini-c»-nivået til «little-c»-nivået av kreativitet. Videre er det øving som ofte vil ta deg fra et «little-c»-nivå til et «Pro-c»-nivå av kreativitet, og tid som potensielt vil ta deg fra «Pro-c»-nivået til «Big-C»-nivået av kreativitet.



Figur 1: "The Four C Model of Creativity"

(Kaufman & Beghetto, 2014, s. 55)

Det må poengteres at kreativitet vil ikke alltid følge denne «kjeden». Selv om Kaufman og Beghetto (2009) ikke nevner dette, er det en rimelig påstand at denne utviklingskjeden vil være forskjellig fra domene til domene. For eksempel forskjeller i utvikling fra musikk til astrofysikk—lavt hengende frukt innenfor et felt vil gjøre det mulig å gå fra et «little-c»-nivå av kreativitet og rett til å bli anerkjent som en «Big-C» skaper, utenom å være innom «Pro-c». Kaufman og Beghetto (2009) viser til et slikt eksempel, som når Einstein arbeidet i det sveitsiske patentkontoret når han publiserte sine «Big-C» bidrag til vitenskapen. Når det er sagt, vil som oftest den første innsikten (eller fortolkningen eller oppdagelsen), som er ny og meningsfull for deg selv («mini-c») være det første steget til utvikling av evner på et «little-c»-nivå, som fører til en finsliping av talent på et «Pro-c»-nivå, og hvis stjernene stiller seg på rekke, via sjanse, logikk, geni, og zeitgeist (Simonton, 2004), kan man bli en «Big-C» skaper.

Fordi selv om det er unntak som Einstein, er det vanskelig å se for seg at Edvard Grieg hadde skrevet Dovregubbens Hall hadde han ikke hatt den første kreative innsikten ved å lære seg piano som barn. Eller at Alexander Fleming hadde oppfunnet penicillin hvis han ikke allerede var en «Pro-c» skaper innen sitt felt—selv om oppdagelsen av penicillin var en tilfeldighet, men for å sitere Louis Pasteur: «Chance favors only the prepared mind».

Ved hjelp av denne modellen skal jeg analysere dokumentene sin forståelse av nivå av kreative uttrykk. Som vi har sett er det ønskelig med en «mini-c» og «little-c» forståelse i en utdanningskontekst, som identifiserer potensialet for større nivåer av kreativitet.

3.3.2 Fokus: «The Four P Framework of Creativity»

For å analysere utdanningsdokumentenes fokus på kreativitet skal jeg anvende Rhodes (1961) sin meget innflytelsesrike «The Four P Framework of Creativity». I dette rammeverket beskrives det fire forskjellige fokusområder i kreativitet: person, produkt, prosess, og press (miljø). I denne sammenhengen betyr «press» miljø, til tross for at jeg mister alliterasjonen, blir jeg å anvende miljø istedenfor «press» fra nå av. Disse fire kategoriene representerer fire spørsmål (Kaufman & Glaveanu, 2019):

1. Hvilken type person er kreativ? (Person)
2. Hva anses som kreativt? (Produkt)

3. Hvordan skaper vi? (Prosess)
4. Hvordan former miljøet kreativitet? (Miljø)

Det er derimot vist kritikk til dette rammeverket, som går ut på at den gir en statisk og usammenhengende forståelse av kreativitet (Glaveanu, 2013). Men for denne oppgavens siktemål, og med tanke på at det er viet mye plass til både definisjonen av kreativitet og forskjellige uttrykk av kreativitet, vil Rhodes (1961) sitt rammeverk være tilstrekkelig. Hvis ikke, kunne det vært en mulighet å anvende Glaveanu (2013) sin «Five A Framework of Creativity», som videreutvikler Rhodes (1961) sitt rammeverk, og forsøker å svare på problemet om at den gir en statisk og usammenhengende forståelse av kreativitet. I tillegg til disse fire «P's», er det lagt til flere, som potensial (Runco, 2003). Spesielt potensial vil være relevant for denne oppgaven med tanke på at det er kreativitet i en utdanningskontekst som skal analyseres, men dette blir dekt av de mer personlige nivåene av kreativitet i «The Four C Model Of Creativity», derfor skal ikke den femte «P'en» utdypes mer. Slik utfyller «The Four C Model of Creativity» og «The Four P Framework of Creativity» hverandre, i det at den førstnevnte gjør meg i stand til å analysere dokumentenes forståelse av forskjellige kreative uttrykk, og den sistnevnte gjør meg i stand til å analysere dokumentenes forståelse av kreativitetens fokus.

Rhodes (1961, s. 309) forstår «Person» som ens personlighet, intellekt, temperament, også videre. Et fokus på den kreative personen vil være opptatt av personlighetsegenskaper som ofte er funnet hos kreative personer. Eksempler på dette er å være åpen til nye opplevelser, selvstendighet, motivasjon, være spørrende, og toleranse for tvetydighet (Bereczki, 2016, s. 334). Csikszentmihalyi (1996) beskrev også at kreative personer ofte er lekne men disiplinerte, og fantasifulle men realistiske. I tillegg viser Sternberg (2006, s. 89) til personlighetsegenskaper som vilje til å overvinne utfordringer, vilje til å ta fornuftige risikoer, og mestringstro. Det er også studier som viser at undervisere anser elever som kreative hvis de er fantasifulle og nysgjerrige (Hong et al., 2017).

Rhodes (1961, s. 309) beskriver et produkt som resultatet av en ide. Et fokus på det kreative produktet vil være et fokus på resultatet av kreativitet. Som poengtert i redegjørelsen av denne oppgavens definisjon av kreativitet, er et merkbart produkt nødvendig hvis kreativitet skal utvikles igjennom underveisvurdering.

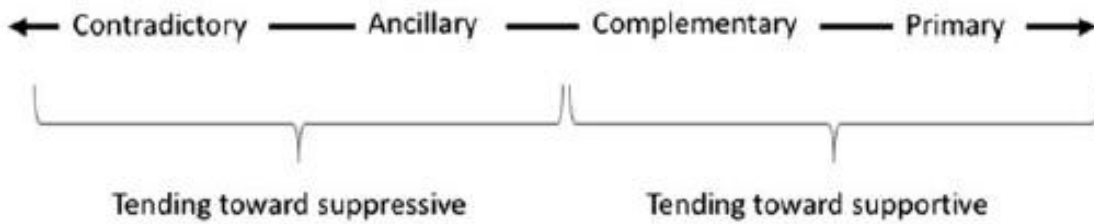
Et fokus på den kreative prosessen vil være opptatt av de «mentale» stegene en tar for å være kreativ. Rhodes (1961, s. 308) beskriver at den kreative prosessen handler om motivasjon, læring, tenkning og kommunikasjon, hvor det sentrale spørsmålet er: Hvorfor er noen fornøyd med konvensjonelle svar, mens andre vil ha originale svar? Den kreative prosessen kan ofte deles opp i forskjellige kognitive prosesser, hvor Rhodes (1961, s. 309) viser til fire slike «steg»: forberedelse, inkubasjon, inspirasjon, og verifikasjon. Sawyer (2013) har også skrevet en bok om den kreative prosessen, hvor han beskriver at den kreative prosessen ofte ikke er lineær, men heller beveger seg i «sikksakk» og i ulike faser.

Det har lenge vært anerkjent at miljøet er en av de største faktorene på hvorvidt kreativitet støttes eller undertrykkes (Amabile, 1988; Amabile & Pratt, 2016). Et fokus på det kreative miljøet vil derfor være et fokus på hvordan man kan tilrettelegge for at kreativitet skal kunne utvikles, og klasserommet blir anerkjent som en av de beste arenaene for utviklingen av kreativitet (Beghetto & Sriraman, 2017).

For å oppsummere modellen vil kreative personer skape kreative produkter ved å anvende en kreativ prosess i et miljø som støtter kreativitet. I en utdanningskontekst er det spesielt det kreative miljøet som er nødvendig. Selvfølgelig, alle disse fire aspektene ved kreativitet er nødvendig, men for eksempel vil et fokus bare på den kreative personen i en utdanningskontekst være noe overflødig, da barn naturlig har de personlighetsegenskapene kreative personer ofte har, som for eksempel nysgjerrighet og være åpen for nye ideer. Med tanke på hvordan det skal tilrettelegges for kreativ undervisning, er det derfor spesielt et fokus på det kreative miljøet som er ønskelig.

3.3.3 Støtte: «A Continuum of Conceptions»

Beghetto (2020) viser til et kontinuum av konseptualiseringen (oversatt til forståelse fra nå av) av støtte for kreativitet i utdanning, som består av fire deler:



Figur 2: "A Continuum of Conceptions"

(Beghetto, 2020, s. 417)

I modellen er det to forståelser for støtte som vil være undertrykkende for kreativitet: motstridende (contradictory) og supplerende (ancillary), og to som vil være støttende: komplimenterende (complementary) og hovedmål (primary). Det er nødvendig å påpeke at det er mange variabler som vil være retningsgivende for hvilken forståelse for støtte som vil befinne seg i klasserommet. For eksempel hvilket fag det undervises i, hvem som underviser, elevene selv, også videre (Beghetto, 2020). Til tross for dette vil disse kategoriene være et verdifullt verktøy for å identifisere hvordan kreativitet kan bli både undertrykt og støttet, og hvilke forhold som kan være med på å forårsake dette.

3.3.3.1 Motstridende (contradictory)

Med en motstridende forståelse av støtte for kreativitet vil kreativitet anses som å være i direkte konkurranse med akademiske læringsmål (Beghetto, 2020, s. 418). Undervisere med et «motstridende» syn på kreativitet vil føle kreativ undervisning er fratrukkende for viktigere læringsmål. Det er studier som implisitt støtter denne konklusjonen, hvor undervisere foretrekker «konformerende» elever (Karwowski, 2017), eller hvis undervisere ikke er åpne for annerledeshet (Glaveanu & Beghetto, 2017).

Det er ikke mulig å «drepe» kreativitet (Kaufman & Beghetto, 2014), selv ikke med motstridende konseptualisering for støtte av kreativitet, men Beghetto (2020) beskriver at hvis subjektiver former for kreativitet («mini-c» og «little-c») skal identifiseres og støttes i en utdanningskontekst, så er elevene avhengig av tilbakemeldinger. Derfor, hvis «mini-c» kreativitet skal identifiseres og støttes, kan ikke kreativitet anses som et motstridende konstrukt for akademiske læringsmål.

3.3.3.2 Supplerende (ancillary)

Supplerende støtte betyr at kreativitet er anerkjent som potensielt givende, men bare et «annenrangs»-mål. Beghetto (2020, s. 419) definerer det som: «An ancillary conception therefore refers to viewing creativity as a value, but minor aim of education». Årsaken til at det havner på undertrykkende på kontinuumet er fordi det ikke vil bli gjort noen aktive bestrebelsler for å støtte kreativitet når det anses som supplerende, og derfor vil kreativitet oftere enn ikke bli avvist for viktigere akademiske læringsmål.

Hvis kreativitet blir ansett som viktig, men undervisere føler seg verken forberedt på kreativ undervisning, eller at det er forventet at de skal tilrettelegge for kreativ undervisning, vil det få lite oppmerksomhet (Beghetto, 2020). Dette har vi allerede sett i det teoretiske rammeverket, for eksempel hos Haavold og Birkeland (2017), og Hong et al. (2017), men det kommer spesielt fram hos Bereczki og Karpati (2018). Supplerende støtte for kreativitet er den forståelsen som er mest utbredt hos undervisere (Beghetto, 2020). At dette er tilfellet, kommer spesielt fram hos Mullet al. (2016), som beskriver at undervisere verdsetter kreativitet, men deres forståelse av kreativitet ikke er basert på teori og forskning om kreativitet.

3.3.3.3 Komplementerende (complementary)

Komplementerende støtte betyr at kreativitet blir ansett som forenlig med akademiske læringsmål (Beghetto, 2020, s. 419). Derfor vil en komplementerende støtte for kreativitet bety at man anser kreativitet og akademiske læringsmål som gjensidig forsterkende. Hovedårsaken til at kreativitet anses som komplimenterende til akademiske læringsmål er fordi i en utdanningskontekst vil det være oppgavebegrensninger, og kreativitet er en måte å møte de begrensningene (på en ny og oppgavepassende måte).

Beghetto (2020) poengterer derimot at det ikke alltid vil være tid, eller et ønske om at elever skal skape deres egne unike måter å møte disse begrensningene, fordi som poengtert tidligere: kreativitet har en tid og et sted (Kaufman & Beghetto, 2014). Men selv i et nøye planlagt undervisningsoppsett, hvor det er forhåndsbestemte forventninger og kriterier, kan undervisere inkludere muligheter for kreativitet.

3.3.3.4 Hovedmål (Primary)

På høyre siden av kontinuumet blir kreativitet forstått som et hovedmål. I likhet med den motstridende kategorien, erkjenner Beghetto (2020) at også denne er ekstrem, og vil veldig

sjeldent være tilfellet. I korte trekk går denne kategorien ut på at kreativitet blir ansett som hovedmålet ved utdanning, eller et av hovedmålene. Et nyere tilfelle av denne tankegangen kan ses hos Robinson (2006) som tilegner kreativitet like stor verdi som leseferdigheter.

Ved hjelp av dette kontinuumet skal jeg analysere dokumentenes forståelse for støtte av kreativitet. Det som er ønskelig i en utdanningskontekst er en komplementerende støtte, hvor kreativitet og akademiske læringsmål anses som gjensidig forsterkende.

3.4 Dybdeløring og kreativitet

Dybdeløring er det store målet for Fagfornyelsen. I essens betyr et fokus på dybdeløring et skift fra «Hvor mye kan en lære?» til «Hvor godt kan en lære?» og baserer seg i hovedsak på Marton og Saljö (1976) sine begreper «surface level-processing» og «deep level-processing», som i dag ofte relateres til overflateløring og dybdeløring. I tillegg til at forholdet mellom kreativitet og dybdeløring er et av de fire forskningsspørsmålene, skal jeg i den avsluttende diskusjonsdelen argumentere for at kreativitet og dybdeløring er i et sirkulært forhold med hverandre. Derfor er forholdet mellom dybdeløring og kreativitet relevant for denne oppgaven⁹.

Dybdeløring har blitt et etablert begrep i den norske utdanningspolitiske debatten (Gilje et al., 2018), men oversatt til engelsk («deep learning», eller «deeper learning») blir det mer problematisk. Søk på nasjonale akademiske søkemotorer vil for eksempel resultere i hovedsak om forskningsartikler om kunstig intelligens eller maskinløring. Dette fikk jeg videre bekreftet i en mailkorrespondanse med Vlad Glaveanu, Ronald Beghetto og Maciek Karwowski, hvor jeg forhørte meg om forholdet mellom kreativitet og dybdeløring. De er alle prominente kreativitetsforskere, men det virket som om de til en viss grad hadde en annen forståelse av hva «deep learning» er, enn den man ser i norske utdanningspolitiske dokumenter:

⁹ Når jeg beskriver forholdet mellom dybdeløring og kreativitet plasserer jeg meg i den posisjonen om at kreativitet er et domenespesifikt konstrukt. Spesielt Baer (2010; 2015) har skrevet mye om dette. Motsatsen til denne posisjonen kan blant annet finnes hos Plucker og Beghetto (2004).

Deep learning is one of those tricky concepts that has been defined in so many different ways ... and it has recently taken on new meaning in the field of AI and machine learning. That said, one of the common defining attributes of deep learning (when it comes to humans and education) is “personally meaningful” – along those lines, I’d be inclined to say that creative learning, particularly the intrapsychological component of creative learning (e.g., Beghetto, 2016) represents a form of deep learning...but this, of course, is somewhat self-indulgent for me to highlight. (R. Beghetto, personlig kommunikasjon, 5. Januar, 2022)

Karwowski derimot la seg nærmere dybdelæring slik man ofte forstår det på norsk:

I cannot find anything really relevant top of my mind – what came first to my mind was the distinction between surface and deep learning in terms of learning strategies (e.g. works of Jan Vermunt). From that perspective, it seems quite natural that there should be links between creativity and deep learning, as deep learning strategies consist of relating, structuring and critical processing (if I remember correctly). However, I do not think I saw any empirical work on this. Moreover what also seems quite critical is how exactly is creativity operationalized – from the cognitive point of view I can easily imagine that someone is a surface learner and still is quite efficient in solving problems or providing unusual responses in divergent thinking tasks. So there could be a positive correlation when creativity is narrowly defined and measured. However, when it comes to more elaborated forms of creativity, and particularly using creative processes in and for learning, the link with deep learning seems very natural indeed. (M. Karwowski, personlig kommunikasjon, 5. Januar, 2022)

I Norge er det derimot også rettet kritikk mot dybdelæringsbegrepet. Det blir kalt for både en «utdanningsfarsott» og en «barnesykdom» til det relativt nye feltet som er utdanningsforskning (Melby-Lervåg, 2019). Dette er derimot kritikk som denne oppgaven ikke har omfang til å ta videre stilling til. Med tanke på at dybdelæringsbegrepet er så utbredt i de utdanningspolitiske dokumentene som er denne oppgavens analysegrunnlag, og på grunn av det potensielle forholdet mellom kreativitet og dybdelæring, skal jeg bare ta stilling til dybdelæring slik det forstås og anvendes av dokumentene.

Til tross for det bildet som emailkorrespondansen maler, er forholdet mellom kreativitet og dybdeløring noen ganger anerkjent i forskning om dybdeløring. For eksempel Ohlsson (2011) beskriver kreativitet som en av tre former for dybdeløring, og Fullan et al (2018) beskriver at kreativitet (som ifølge dem er en av seks globale kompetanser) fremmer dybdeløring. Dette forholdet er derimot lite anerkjent i kreativitetsforskning, sett bort ifra Keith Sawyer (2019) og hans bok «The Creative Classroom – Innovative Teaching for 21st Century Learners». Både Ohlsson (2011) og Fullan et al. (2018) kunne nok blitt anvendt, men med tanke på at dokumentene lener seg på nettopp Sawyer i deres beskrivelser av dybdeløring, er det mest fruktbart å anvende hans teorier om kreativ kunnskap. Med tanke på at forholdet mellom kreativitet og dybdeløring i stor grad er uutforsket i kreativitetsforskningen, skal jeg ved hjelp av Sawyer (2019), Marton og Saljö (1976), og Blooms reviderte taksonomi (2001), argumentere for at kreativitet og dybdeløring er i et sirkulært forhold med hverandre, i den avsluttende diskusjonsdelen i oppgaven.

Kreativ kunnskap er et begrep Sawyer bruker nærmest som et synonym til dybdeløring:

What I call “creative knowledge” is closely related to other terms and concept used by learning scientists, including deep learning, powerful learning (Darling-Hammond et al., 2008), and three-dimensional learning (NRC, 2014). Much of the research that this chapter is based on was conducted by researchers using these terms and concepts. (Sawyer, 2019, s. 47)

Det er derimot gyldig å si at slik Sawyer bruker begrepet kreativ kunnskap, så er det et produkt av dybdeløring, derfor vil «teaching creative knowledge» (Sawyer, 2019, s. 24-48) legge seg nærmest dybdeløringensbegrepet slik det er forstått i den norske utdanningspolitiske debatten. Denne tolkningen støttes av et sitat Sawyer (2019) starter delen om dyp kunnskap med: «Education with inert ideas is not only useless, it is above all things harmful. Let the main ideas which are to be introduced be few and important, and let them be thrown into every combination possible» (A.N. Whitehead, 1929, s. 1-2, som referert i Sawyer, 2019, s. 25). Et av hovedpoengene til Sawyer (2019), som kommer til å bli relevant i diskusjonsdelen, er at kreativitet er domenespesifikt, og at kunnskapsinnholdet som undervises må være kreativ kunnskap, slik at man er i stand til å støtte kreativ potensial og ytelse med den kunnskapen, i det domenet.

I likhet med dybdelæringsbegrepet slik det forstås og anvendes i norske utdanningspolitiske dokumenter (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; St. Meld. 28, 2015-2016; Kunnskapsdepartementet, 2020) skaper Sawyer (2019) et skille mellom «shallow knowledge» (overflatekunnskap) og kreativ kunnskap (dybdekunnskap), hvor han beskriver: «... you can't just learn shallow knowledge, because creativity is grounded in *creative knowledge*: a set of understandings, cognitive structures, and habits of the mind that are best learned as an integral part of teaching in every subject area» (Sawyer, 2019, s. 24-25). Ved hjelp av begrepene overflatekunnskap og kreativ kunnskap viser han hvordan «instruksjonisme» fører til overflate kunnskap, og overflate kunnskap støtter ikke kreativitet. Derfor må undervisningen skape kreativ kunnskap. Her er det derimot nødvendig å poengtere at det er ikke et ønske om å fjerne overflatelæring, det er tross alt det som gjør kreativ kunnskap mulig; som for eksempel den korrekte måten å stave på, multiplikasjonstabellen, også videre. Poenget til Sawyer (2019) er at det er ingen konflikt ved kreativ undervisning og overflatekunnskap, fordi for å være kreativ i et emne, må man ha store mengder av overflatekunnskap. Det er instruksjonisme han er kritisk til, som i stor grad bare støtter overflatekunnskap. Derfor, ved å tilrettelegge for kreativ kunnskap igjennom kreativ undervisning, så vil overflatekunnskapen komme av seg selv:

Creative knowledge includes shallow knowledge—the same facts, skills, and procedures that are taught in instructionism. But unlike in instructionism, these pieces of knowledge aren't isolated chunks; they're linked together in a rich conceptual network. They form patterns that give them depth and meaning. (Sawyer, 2019, s. 26)

For å forklare hvordan kreativ kunnskap er forskjellig fra overflatekunnskap, viser Sawyer (2019) hvordan kreativ kunnskap er: dyp kunnskap, stor kunnskap, sammenkoblet kunnskap, fleksibel og tilpasningsdyktig, støtter tenkning og handling, forbereder for ny læring, og det støtter tverrfaglighet. Jeg skal ikke gjøre rede for alle disse, men jeg skal presentere de som er relevant for dybdelæringsbegrepet slik det forstås og anvendes i de norske utdanningspolitiske dokumentene som er oppgavens analysegrunnlag.

Når kreativ kunnskap betegnes som dyp, anvendes dette i motsetning til overflate kunnskap. Dette betyr at du kan diverse fakta om verden, samtidig som at du vet hvorfor de er sanne. (Sawyer, 2019, s. 25). For eksempel så vet du ikke bare at første verdenskrig startet i 1914, du

vet også hvorfor den startet, og hvordan vi vet at det er sant. Kanskje du til og med vet at den startet på grunn av skuddene i Sarajevo, men en dypere kunnskap vil være å vite hvorfor den hendelsen utløste en verdenskrig. Når du har den kreative (dype) kunnskapen vil du være i stand til å anvende den på en kreativ måte (ny og oppgavepassende).

Kreativ kunnskap er stor og sammenkoblet i den form at kreativitet i et emne er avhengig av «bunter» av sammenkoblet kunnskap, og ikke små uavhengige «biter». Som nevnt er kreativ kunnskap avhengig av store mengder overflatekunnskap, men «bitene» av overflatekunnskap er sammenkoblet i et rike konseptuelle strukturer som gjør en i stand til å forstå hvorfor man lærer overflatekunnskap (årstall, kjemiske oppbyggingen av vann, etc.), og hvordan de har en betydning i større konseptuelle strukturer. Sawyer (2019) referer til Pellegrino og Hilton (2012) når han gjør denne påstanden, som er de andre teoretikerne Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 lener seg på i deres framskrivning av dybdelæring: «With instructionism, chunks of shallow knowledge are mentally disconnected and isolated from each other» (Pellegrino & Hilton, 2012, som referert i Sawyer, 2019, s. 27).

Kreativ kunnskap er fleksibel og tilpasningsdyktig, som betyr at man forstår at ens kunnskap er dynamisk og i konstant forandring (Sawyer, 2019, s. 27). Det er innsikten om at kunnskap skapes av en kreativ prosess, og at denne kunnskapen kan tilpasses til nye situasjoner. Å skape en metafor vil være et godt eksempel på å tilpasse kunnskap til en annen situasjon. Ifølge etymologien til ordet metafor stammer ordet fra gresk (Online Etymology Dictionary, 2022), og betyr nettopp å overføre eller endre noe, på tvers av noe annet.

At kreativ kunnskap støtter tverrfaglighet har vi vært inne på allerede, med tanke på Sternberg (2006) sitt begrep om kryssfertilisering. Slik Sawyer (2019, s. 31-32) anvender det, beskriver han at ved hjelp av kreativ kunnskap er du i stand til å relatere kunnskap i et fag til et annet. Slik øker du forståelsen i begge fagene.

Ved å tilrettelegge og støtte kreativ undervisning, så vil du støtte og tilrettelegge for kreativ kunnskap. Når man underviser for kreativ kunnskap i hvert fag, så vil en elevs kreative potensial mangedobles (Sawyer, 2019, s. 32). På den måten blir elevene i stand til å være kreative i alle fagene, men også forberedt til å være kreative ved å relatere kunnskap fra ett fag, til et annet. Dette tar oss videre til Blooms reviderte taksonomi, hvor vi skal se nærmere på de kreative prosessene man blir i stand til å utføre ved hjelp av kreativ kunnskap.

Blooms reviderte taksonomi er en didaktisk modell for å klassifisere seks forskjellige kognitive nivåer for tenkning, og består av to dimensjoner: «The Knowledge Dimension» som handler om hvilken kunnskap skal læres, og «The Cognitive Process Dimension» som handler om hvilken prosess som skal brukes for å lære (Anderson & Krathwohl, 2001). Kunnskapsdimensjonen består av fire hovedkategorier: faktisk kunnskap, konseptuell kunnskap, prosesskunnskap og metakognitiv kunnskap. Kognitiv prosess dimensjonen består av seks hovedkategorier: huske, forstå, anvende, analysere, evaluere, og skape. Alle hovedkategoriene har igjen underkategorier som nyanserer dem. Slik ser taksonomitabellen ut:

THE KNOWLEDGE DIMENSION	THE COGNITIVE PROCESS DIMENSION					
	1. REMEMBER	2. UNDERSTAND	3. APPLY	4. ANALYZE	5. EVALUATE	6. CREATE
A. FACTUAL KNOWLEDGE						
B. CONCEPTUAL KNOWLEDGE						
C. PROCEDURAL KNOWLEDGE						
D. META-COGNITIVE KNOWLEDGE						

Figur 3: Blooms reviderte taksonomi

(Anderson & Krathwohl, 2001, s. 2)

Blooms taksonomi anvendes vanligvis for å klassifisere læremål, for å vise bredde eller mangel på bredde på disse målene. For denne oppgavens siktemål derimot, skal jeg fokusere på den kognitive prosess dimensjonen, og de prosessene som befinner seg høyere i hierarkiet av disse kognitive prosessene. Til tross for at jeg bruker begrepet hierarki, er det nødvendig å nevne at Blooms taksonomi ofte blir misforstått som et hierarkisk system, hvor du må starte nederst (for eksempel ved å huske faktisk kunnskap), og deretter bevege deg oppover i systemet til du til slutt kan skape. For eksempel Lyngsnes og Rismark (2014) presenterer Blooms taksonomi via

en «trappeanologi», hvor du må innom hvert steg før du kan nå de høyere nivåene. Dette impliserer at du ikke kan være kreativ før du har lært alt annet. Dette er en misforståelse, og Sawyer (2019, s. 45) beskriver at Krathwohl (som i Anderson og Krathwohl), har erkjent at det ikke er noe forskning som tilsier at kunnskap må læres nedover og opp (fra huske til skape). Samtidig er det forskning som viser at det er mer effektivt for læring å undervise på de høyere nivåene og de lavere nivåene samtidig (Agarwal, 2019).

Med tanke på hvilken prosess som skal brukes, har jeg allerede poengtert at Marton og Säljö (1976) skilte mellom «surface-level processing» og «deep-level processing», hvor førstnevnte vil i hovedsak orientere seg mot de lavere nivåene i hierarkiet til Blooms taksonomi, og sistnevnte mot de høyere nivåene. Derfor skal jeg fokusere på de tre høyeste nivåene: analyse, evaluere, og skape.

Analyse betyr å bryte materialet ned i deler, og forstå hvordan disse delene relaterer til hverandre, og hvordan de relaterer til en overordnet struktur (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 79). Denne hovedkategorien har igjen tre underkategorier: differensiere, organisere, og tilskrive (attributing). De to førstnevnte er forhåpentligvis forståelig, men å tilskrive betyr at man er i stand til å utlede, eller ekstrapolere, seg fram til en rimelig påstand på bakgrunn av annen kunnskap. For eksempel ville et spørsmål om Jane Austens syn på kvinners rettigheter, på bakgrunn av at de har lest Stolthet og Fordom, kreve denne kognitive prosessen av elevene.

Å evaluere betyr å ta vurderinger som er basert på kriterier og standarder (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 83). Ved å skape skillet mellom kvantitativ standard (er dette en tilstrekkelig mengde?) og kvalitativ standard (er dette godt nok?) avværner det forhåpentligvis noe forvirring om hva evaluere betyr. Denne hovedkategorien har to underkategorier: å sjekke (checking), og kritisere. «Å sjekke» betyr at man tester om ens data støtter eller avkrefter en hypotese, og lignende (Anderson & Krathwohl, 2001).

Skape er hovedkategorien som er høyest på hierarkiet, og representerer kreativitet: «Although *Create* requires creative thinking on the part of the student, this is not completely free creative expression unconstrained by the demands of the learning task or situation» (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 85). Jeg stiller meg enig til denne vurderingen, selv om jeg blir å argumentere for i den avsluttende diskusjonsdelen at hovedkategoriene analyse og evaluere

representerer kreativitet også. Å skape har tre underkategorier: generere, planlegge, og produsere.

Det er nettopp disse kognitive prosessene, eller kreative prosesser som Maciek Karwowski nevnte som en sannsynlig link mellom kreativitet og dybdelæring, som er relevante for denne oppgaven.

4 Metode og vitenskapsteori

Dette forskningsprosjektet sin metodiske tilnærming er kvalitative dokumentanalyser. Den vitenskapsteoriske tilnærmingen er hermeneutisk, som også betyr at prosessen har vært både refleksiv og iterativ. Disse begrepene skal pakkes ut, og jeg skal redegjøre for hvilke implikasjoner de har hatt for forskningsprosjektet. I tillegg til skal forskningsprosjektets validitet og reliabilitet presenteres, for å vise hvordan jeg har gått fram for å skape gyldige funn, og gjøre oppgaven etterprøvable. Til slutt skal jeg skrive fram hvordan forskningsprosessen har foregått og utviklet seg for å skape reliabilitet igjennom transparens, ved å bruke en «naturhistorisk tilnærming» (Silverman, 2018). Med tanke på dette kapitlets intensjon, er det nødvendig å rekapitulere oppgavens problemstilling: Hvordan forstås og anvendes kreativitet i norske utdanningspolitiske dokumenter som er tilknyttet Fagfornyelsen i perioden 2014-2020?

4.1 Metode: Kvalitativ dokumentanalyse

Silverman (2018, s. 1017)¹⁰ viser til fire spørsmål som burde besvares i kvalitativ forskning: Hvordan framgangsmåte hadde forskningen? Hvilken overordnet strategi valgte jeg, og hvorfor? Hvilket design og teknikker brukte jeg? Hvorfor disse og ikke andre? I dette kapitlet skal jeg forsøke å besvare disse spørsmålene, ved å vise til hvordan jeg har skapt dataen, beskrive dataen, redegjøre for metoden jeg har valgt, hvordan jeg har analysert dataen, og vise til både fordeler og ulemper ved den metoden jeg har valgt.

Metode er læren om hvordan en samler inn, organiserer, bearbeider, analyserer, og tolker sosiale data (Halvorsen, 2003, s. 13). Nilssen (2012) beskriver derimot at antakelsen om at man «samler inn» data gir en feil forestilling om det kvalitative forskningsarbeidet. Forskeren samler ikke inn data—som om det var kull i fjellet som venter på å bli utvunnet—man *skaper* data. Dette er et syn på det kvalitative forskningsarbeidet denne oppgaven har tatt utgangspunkt i, hvor data skapes igjennom nærlesning av dokumenter, og deretter via analyse og tolkning som gir mening til denne dataen. Dette er kanskje spesielt tilfellet for analysegrunlaget til denne

¹⁰ Her er det nødvendig å nevne at jeg har brukt en «ebok» versjon av Silverman (2015) og Silverman (2018), som betyr at sidetallene kan være misvisende.

oppgaven, da dokumentene som er analysert er skrevet for et annet formål enn hva jeg har brukt dem til (Thagaard, 2013). For eksempel er verken Stortingsmelding 28 eller Kunnskapsløftet 2020 skrevet med det formål for at jeg skal analysere deres forståelse og anvendelse av kreativitet.

Kvalitativ dokumentanalyse er en av de mest brukte metodene i samfunnsvitenskap (Brinkman & Tangaard, 2012), og det er en metode hvor man anvender dokumenter for å skape data som er relevant for ens tema og problemstilling (Grønmo, 2016). Dokumentanalyse fokuserer ofte på en utvikling over en tidsperiode, med et mål om å identifisere forandring innenfor et undersøkelsesområde (Nilssen, 2012), og som problemstillingen tilsier, er det nettopp dette jeg har gjort. I likhet med et kvalitativt intervju har jeg vært avhengig av nyansert data. Derfor har jeg gått fram for å skape relevant data, og jeg har tolket meningsinnholdet i denne dataen i lys av min problemstilling og forskningsspørsmål. Grønmo (2016) poengterer at det er problemstillingen som definerer hva som er relevant data eller ikke.

4.2 Vitenskapsteori: Hermeneutikk

For å besvare på min problemstilling har jeg tolket data som jeg har skapt igjennom nærlesningen og analysen av dokumenter som er relevante for mitt forskningsprosjekt. Hermeneutikk betyr nettopp fortolkning (Hjøberg, 2009), og fortolkning er nødvendig for å skape kunnskap og meninger om de fenomenene man forsker på (Gilje & Grimen, 1995).

Gilje og Grimen (1995) beskriver mennesker som selvfortolkende dyr, og at alle møter verden med unike forutsetninger. Dette legger seg nært hva Nilssen (2012) beskriver når hun forklarer at det eksisterer mange virkeligheter som alltid er i forandring, fra person til person. En hermeneutisk tilnærming er derfor erkjennelsen om at det ikke finnes en «absolutt» sannhet, men at fenomener kan forstås og tolkes på forskjellige måter. Det kan stilles uendelige mange forskjellige spørsmål til en tekst, og alle spørsmålene vil variere i svar og tolkninger med tanke på hvem det er som stiller dem (Nilssen, 2012). Dette er kanskje åpenbart, da det er en selvfølge at det jeg ser i en tekst eller i et maleri, vil ikke være det samme som Gertrude Stein eller Odd Nerdrum, men det er nødvendig å anerkjenne at det er slik. Fordi samtidig som at det er disse subjektive forutsetningene som kan være med på å skape bias i et forskningsprosjekt, er det

også disse forutsetningene som avgjør hva som er forståelig for oss, eller ikke er forståelig for oss. Derfor er det nødvendig med en forforståelse når man skal skape data og fortolke denne dataen. En analogi på dette er at en sportskommentator er avhengig av en dyp forforståelse til sporten han eller henne kommenterer. Uten denne forforståelsen vil ikke kommentatoren legge merke til, eller forstå, de nyansene og hendelsene som skjer i sporten, og det som blir produsert via «kommenteringen» vil være av liten verdi—med mindre det er komisk uvitenhet som er målet. Derfor har jeg vært avhengig av en forforståelse om kreativitet når jeg har analysert dokumentenes forståelse og anvendelse av kreativitet, for å være i stand til å produsere noe av forskningsmessig verdi. Denne forforståelsen kan derimot være et tveegget sverd, som poengtert tidligere ved at våre subjektive forutsetninger kan skade forskningsprosjektets kvalitet.

Gilje og Grimen (1995) viser til en form for dobbel hermeneutikk som har vært en verdifull innsikt i dette forskningsprosjektet. På den ene siden har jeg forholdt meg til den verdenen og forforståelsen som allerede er fortolket (for eksempel dokumentene som skal analyseres), og på den andre siden har jeg rekonstruert denne fortolkningen og deretter konseptualisert dette i konteksten av et vitenskapelig språk igjennom teoretiske begreper (Gilje & Grimen, 1995). Derfor har jeg fortolket noe som allerede er fortolkninger, og på mange måter har jeg derfor analysert hvorvidt disse fortolkningene er gyldige, eller ikke.

I tillegg har jeg vært både klar over den hermeneutiske sirkelen, og jeg har opplevd hvordan den fungerer nesten kontinuerlig igjennom forskningsprosessen. Den hermeneutiske sirkelen viser til forbindelsene mellom det som skal fortolkes (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). Sirkelen betegner hvordan fortolkningen består av et vekselsforhold mellom helhet og del—altså, et vekselsforhold mellom det som skal fortolkes, og konteksten det fortolkes i. Eller det som skal fortolkes, og min egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). Jeg skal presentere to dikt for å eksemplifisere denne bevegelsen mellom helhet og del, bevegelsen mellom det som skal fortolkes og forforståelse, og bevegelsen mellom det som skal fortolkes og dens kontekst. I 2020 publiserte Mary Ruefle (2020) et dikt:

Red

I fucking depended on you and
you left the fucking wheelbarrow

out and it's fucking raining
and now the white chickens
are fucking filthy

Dette diktet kan fortolkes i et vakuum, altså som en del uten helhet, eller uten forforståelse, og uten den større konteksten. Det er derimot først når jeg presenterer et dikt av William Carlos Williams (1938) at forforståelsen av Ruefle sitt dikt vil øke, selv om diktet kan fortolkes på egenhånd også.

The Red Wheelbarrow

so much depends
upon
a red wheel
barrow
glazed with rain
water
beside the white
chickens

Som vi ser er Ruefle sitt diktet skrevet nesten 100 år etter Williams sitt dikt, og selv om Ruefle sitt dikt kan stå på egenhånd, gir Williams sitt dikt en større helhet, kontekst, og forståelse. Samtidig som at Ruefle sitt dikt kan gi Williams sitt dikt en ny kontekst. Dette kommer tydelig fram hvis man går tilbake og leser Ruefle sitt dikt på nytt, etter å ha lest Williams sitt.

I innledningen av dette kapitlet beskrev jeg prosessen som iterativ. Iterativ betyr gjentakelse, eller å gjennomføre noe flere ganger. Forskningsprosessen har vært iterativ, spesielt med nærlesningen av dokumentene og analysen. Den hermeneutiske sirkelen legger seg nært denne iterative prosessen, hvor jeg har beveget meg mellom helhet og del, og jeg har fått større forståelse for begge etter hver iterasjon av både nærlesning og analyse.

Med tanke på den refleksive forståelsen en hermeneutisk vitenskapsteoretisk retning skaper, har hermeneutikk vært hensiktsmessig å anvende som vitenskapsteoretisk tilnærming for en kvalitativ dokumentanalyse.

4.3 Kvalitet

Som nevnt kan vår forforståelse i møte med et forskningsprosjekt være et tveegget sverd. Jeg har skrevet oppgaver om kreativitet tidligere, dette betyr også at jeg har lest en del om kreativitet. Dette er selvfølgelig en forforståelse som er nødvendig for å gjennomføre et vitenskapelig prosjekt om kreativitet, men det er også nødvendig å være klar over at denne forforståelsen kan føre til en bias. Dette er en bias jeg har gjort mitt beste på å være klar over i alle steg i prosessen. Som sett i litteraturgjennomgangen var det veldig få læreplaner som definerte kreativitet, og de læreplanene som gjorde det, hadde upresise definisjoner som ikke samsvarte med forskningslitteraturen. Dette var tendenser jeg var klar over når jeg begynte med nærlesningen av dokumentene. Derfor har jeg vært påpasselig på at jeg ikke analyserer dokumentene som bekrefter slike antakelser, eller skaper funn som bekrefter slike antakelser, og vært nøye med å ikke presentere funn på en måte som bekrefter slike antakelser.

Det er selvfølgelig umulig å legge fra seg all bias, men ved å være klar over faren ved bias, og være transparent, kan man gjennomføre et godt forskningsprosjekt. Derfor er den vitenskapelige metode nødvendig, fordi den gjør forskningsprosjektet etterprøvbart, hvis noen skulle ha mistanker om at ens bias har vært i veien for god forskning. Det er dette jeg skal gjøre rede for nå: forskningens kvalitet.

Grønmo (2016, s. 237) beskriver at datamaterialet kan forstås som et produkt, og med alle typer produkter kan man stille spørsmålstegn ved hvordan det ble skapt, og dens kvalitet. Grønmo definerer god kvalitet på datamateriale slik:

Datakvaliteten er god dersom datamaterialet bygger på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse og logisk drøfting, og dersom så vel utvelgingen av enheter og informasjonstyper som innsamlingen av data er gjennomført på en systematisk og forsvarlig måte, i tråd med forutsetningene og framgangsmåtene i de

samfunnsvitenskapelige undersøkelsesoppleggene som brukes. (Grønmo, 2016, s. 238-239)

Dette betyr at kvaliteten vil øke i samsvar med hvor godt disse forutsetningene oppfylles. Derfor, når det er snakk om samfunnsvitenskapelig forskning, handler det om at forskningsprosjektet og resultatene tilfredsstillende disse forutsetningene, og de to viktigste begrepene for kvalitetssikring er reliabilitet og validitet.

I tillegg viser Nilssen (2012) til flere feller man kan havne i, når man har skapt data ut ifra egenvalgt datamateriale, og som kanskje er spesielt i kvalitativ forskning. Som tidligere diskutert møter ingen et forskningsprosjekt som et blankt lerret, derfor er det nødvendig med en redelig forskningsprosess:

Målet for den kvalitative forskeren er å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrengning av de faktiske forhold, og å unngå misforståelser. Forskeren skal bevise for leseren at funnene er troverdige og konsistent med datamaterialet som ble samlet inn i den aktuelle forskningskonteksten. (Nilssen, 2012, s. 141)

Det Nilssen (2012) beskriver er nettopp det jeg ønsker å oppnå ved å vise til oppgavens validitet, reliabilitet og transparens. Når det er sagt, er både validitet og reliabilitet begreper som i utgangspunktet stammer fra kvantitativ forskning (Halvorsen, 2003), og man kan møte på vanskeligheter hvis man forsøker å definere begge begrepene på en lik måte i både kvantitativ og kvalitativ metode (Grønmo, 2016), men grunnprinsippene er de samme—det handler om å kvalitetssikre forskningen.

4.3.1 Validitet

Validitet kan gjengis med ord som gyldighet eller relevans (Halvorsen, 2003; Grønmo, 2016), og Silverman (2018, s. 823) bruker validitet som et synonym til sannhet: hvor nøyaktig er jeg i min framstilling av det fenomenet jeg skal undersøke? Når en ønsker relevans—eller gyldighet—i sin forskning, betyr det at man ønsker samsvar mellom ens resultater og det man ønsket å undersøke. Dette er likt for både kvantitativ og kvalitativ metode, men kvalitativ forskning har en åpnere tilnærming, hvor man ikke bruker målbare variabler som tall, men

heller data i form av tekst. Det skilles ofte mellom tre typer for validitet i kvalitativ forskning: kompetansevaliditet, kommunikativ validitet, og pragmatisk validitet (Grønmo, 2016, s. 254).

Kompetansevaliditet handler om forskerens «erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner» (Grønmo, 2016, s. 254) om det temaet forskningsprosjektet handler om. Dette legger seg nært nødvendigheten av forforståelse i et forskningsprosjekt som tatt opp i redegjørelsen av hermeneutikk. Som vi skal se i den naturhistoriske framskrivingen av prosessen har jeg opparbeidet en viss forforståelse før dette mastergradsprosjektet om kreativitet i en utdanningskontekst, derfor vil denne oppgaven ha *relativt* tilfredsstillende kompetansevaliditet, med tanke på at det er en mastergradsoppgave.

Kommunikativ validitet handler om «dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende ut fra problemstillingen i studien» (Grønmo, 2016, s. 255). Igjennom et mastergradsprosjekt har man dialog med veiledere og ofte andre medstudenter, derfor har dette mastergradsprosjektet relativt tilfredsstillende kommunikativ validitet, med tanke på tilbakemeldinger og underveisvurderinger.

Pragmatisk validitet er det som legger seg nærmest ønsket om å nå et samsvar mellom resultater og det man ønsket å undersøke. Grønmo (2016, s. 257) beskriver at pragmatisk validitet «... viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger». Med denne oppgaven som eksempel vil den ha tilfredsstillende pragmatisk validitet hvis funnene legger et grunnlag som vil gjøre det enklere å tilrettelegge for kreativitet i en utdanningskontekst.

Silverman (2015; 2018) viser til noen validitetsproblemer når det kommer til kvalitativ forskning. Den mest relevante for denne oppgaven er hva han beskriver som anekdotalisme. Anekdotalisme går ut på at en viser til få eksempler av et fenomen som bekrefter egne antakelser, og man forkaster motsiende data for å bekrefte egne antakelser. Dette legger seg nært faren ved bias igjennom forforståelse, som skissert tidligere.

Oppsummert betyr dette at for å sikre validitet i data via tekst ønsker man en saklig og pålitelig bruk av sin metode for å skape data og analyse, hvor man gir leseren innsikt i hvordan man har gått fram (Halvorsen, 2003).

4.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan gjengis med pålitelighet (Halvorsen, 2003; Grønmo, 2016). Det en mener med pålitelighet er: Hvis jeg skulle gjennomført forskningsprosjektet på nytt, vil jeg da komme til lik konklusjon? Eller enda viktigere, hvis noen andre skal etterprøve mitt forskningsprosjekt, vil de komme til lik konklusjon? For å oppnå dette er det nødvendig at forskningen er reliabel (pålitelig) og transparent. En transparent forskningsprosess kan visualiseres med en illusjonist som gjennomfører et korttriks med kortene synlig. Halvorsen (2003) beskriver derimot at i stedet for reliabilitet er kvalitativ forskning opptatt av konsistens, hvor man legger til rette for at andre forskere kan vurdere dataen og eventuelt gjennomføre forskningsprosjektet på nytt. Noe lignende beskriver Grønmo (2016), fordi i kvalitativ forskning brukes også ofte ordet troverdighet, istedenfor pålitelighet. Dette betyr at datamaterialet ikke er troverdig (reliabel, pålitelig), hvis det «... bygger på forskerens rent subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen» (Grønmo, 2016, s. 248) Det vises ofte til to typer for reliabilitet: stabilitet og ekvivalens.

Stabilitet betyr at fenomenet som forskes på er stabilt, hvor en ønsker like resultater ved ulike tidspunkter (Grønmo, 2016, s. 242). Med tanke på at jeg har gjennomført dokumentanalyse, og dokumentene er uendret siden publikasjonsdatoen, vil dette forskningsprosjektet ha tilfredsstillende reliabilitet i form av stabilitet.

Ekvivalens handler til en viss grad om stabilitet også, men i motsetning til tidspunkt, vil reliabilitet i form av ekvivalens handle om like resultater selv om det er ulike forskere som gjennomfører forskningsprosjektet (Grønmo, 2016, s. 243). Derfor vil et forskningsprosjekt ha høy ekvivalens hvis to eller flere ulike forskere kommer fram til samme resultat, ved hjelp av samme forskningsdesign. Ved hjelp av en redelig og transparent prosess vil det ikke nødvendigvis forsikre reliabilitet, men det vil gjøre det enkelt å etterprøve, og derfor vil oppgaven ha tilfredsstillende grad av reliabilitet i form av ekvivalens. Det er derimot nødvendig å poengtere igjen at ens tolkning vil i stor grad bestemmes av ens forforståelse og unike forutsetninger, så det er vanskelig å konkludere i hvor stor grad dette forskningsprosjektet er reliabel i form av ekvivalens.

Med tanke på at jeg har gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse, har den eneste påvirkbare variabelen vært meg. Derfor har jeg vært avhengig av en transparent forskningsprosess for å

sikre oppgavens reliabilitet. Dette tar oss til neste del, hvor jeg skal utbrodere hva en transparent forskningsprosess innebærer.

4.3.3 Transparens

I innledningen av kapitlet beskrev jeg forskningsprosessen for denne oppgaven som refleksiv. Før jeg skal redegjøre for forskningsprosessen, skal jeg pakke ut begrepet refleksivitet. Fordi en god måte å oppnå transparens på, som betyr å gi innsikt i både prosess og resultater, er via refleksivitet (Nilssen, 2012). I likhet med forforståelse handler refleksivitet om anerkjennelsen at all kvalitativ forskning er påvirket av forskerens subjektivitet, og at forskningen vil i forskjellige grader reflektere dette. Derfor, for å skape transparens må en erkjenne sin egen subjektivitet ved å identifisere, beskrive, og rapportere om den. Når man er refleksiv til sin egen subjektivitet via en systematisk og gjennomgående overvåking, åpner man for innsyn og vurdering i hvordan man selv kan ha vært med på å påvirke konstruksjonen av den virkeligheten man presenterer. For å oppnå dette viser Nilssen (2012) til en sjekkliste, hvor man redegjør for: sin forforståelse, bakgrunn og erfaringer, forhold til det som skal undersøkes, grunnlag for analysen, problemer underveis i prosessen, hvordan tolkning og forståelse har utviklet og endret seg, og styrker og svakheter ved forskningsopplegget. Dette legger seg nært hva Silverman (2018) viste til ved de fire spørsmålene som må stilles ved et kvalitativt forskningsprosjekt. Det er nettopp dette jeg skal gjøre rede for igjennom en naturhistorisk framskrivning av forskningsprosessen.

4.4 Naturhistorisk framstilling av forskningsprosessen

For å oppnå reliabilitet i form av transparens i et kvalitativt forskningsprosjekt, anbefaler Silverman (2018) en naturhistorisk tilnærming. Fordelene ved dette er at metodekapitlet blir mer fleksibelt og mer presis i sin framstilling, hvor man omfavner utfordringene som ble møtt for å vise hva man har lært, istedenfor å skjule dem. Fordi på mange måter handler et mastergradsprosjekt om å bevise at man er en kompetent forsker, ikke skape banebrytende bidrag. Derfor skal denne prosessen redegjøres for, hvor jeg skal gi et innblikk bak kulissene på oppgaven, og besvare Nilssen (2012) sin sjekkliste, som forhåpentligvis vil gjøre leseren i stand til å evaluere hvorvidt jeg har vært selvkritisk i forskningsprosessen, som er at av de beste våpnene mot anekdotisme (Silverman, 2015).

I begynnelsen av mitt forskningsprosjekt lagde jeg et dokument som jeg navnga «Tanker», som har fungert som en forskningsdagbok. I dette dokumentet har jeg skrevet ned alle mine tanker om mastergradsoppgaven, uansett hvor trivielle. Denne delen blir i hovedsak å basere seg på den, og er delt opp i fire deler som baserer seg på Silverman (2018, s. 1021) sine fire temaer: 1) Personlig kontekst, 2) Årsaker for forskningsdesign, 3) Utvikling gjennom prøving og feiling, og 4) Metodiske lekser jeg har lært. I tillegg er det en siste del, hvor jeg går i nærmere detalj på forskningsprosessen, som heter 5) Framgangsmåte.

4.4.1.1 Personlig kontekst

Interessen for kreativitet ble skapt igjennom arbeidet med en eksamensoppgave i pedagogisk psykologi, hvor vi fikk beskjed om at vi kunne skrive om hva vi ønsket, så lenge det handlet om pedagogisk psykologi. Med et ønske om å være selvstendig, oppsøkte jeg et tema som hadde fått lite fokus i en utdanningskontekst, og som ikke var tilstede i pensum. Derfor skrev jeg en eksamensoppgave som het «Kreativitet: Nøkkelen til fremtiden». Bortsett fra den noe pretensiøse tittelen, ga temaet mersmak, og det er et tema jeg har oppsøkt hvis jeg har hatt muligheten. Derfor skrev jeg også en bacheloroppgave om kreativitet i utdanning, hvor jeg også gjorde en dokumentanalyse av NOU 2015: 8 «Fremtidens skole – Fornylelse av fag og kompetanser». Til tross for et godt resultat hadde ikke en bacheloroppgave omfanget til det jeg ønsket å oppnå med temaet. Derfor er det få likheter mellom det forskningsprosjektet og dette, men uten den forforståelsen som ble bygget igjennom arbeidskrav, eksamener, og bacheloroppgaven om kreativitet, hadde jeg ikke vært i stand til å skape de kreative innsiktene som jeg har fått igjennom dette forskningsprosjektet. Det mest åpenbare eksempelet på dette er hvordan jeg endret forskningsspørsmålet angående plasseringen av kreativitet i forskningsskissen fra å handle om hvor kreativitet var plassert i fagene, til hvorvidt kreativitet er plassert som et begrep for læring, i likhet med metakognisjon, selvregulering, og dybdelæring. Et annet eksempel er hvordan jeg tidligere ikke har tenkt over det naturlige forholdet mellom kreativitet og dybdelæring, som var øyeblikkelig åpenbart når jeg begynte nærlesningen av dokumentene som er forskningsprosjektets analysegrunnlag. Dette er også metainnsikter som samsvarer med alt jeg har lært om kreativitet, hvor man er avhengig av dyp og stor kunnskap i et emne for å skape kreative bidrag på et høyere enn personlig nivå. Dette er også erfaringer som har gitt en større forståelse, og en personlig kontekst til den hermeneutiske sirkelen.

4.4.1.2 Årsaker for forskningsdesign

I 2021 når jeg skrev prosjektskissen for mastergradsprosjektet ønsket jeg i utgangspunktet å intervjuere undervisere. Det ble derimot tidlig klart for meg at dette ville vært å hoppe over det første steget. Selv om Olafsson (2020a; 2020b) har intervjuet undervisere og skapt verdifulle innsikter om underviseres forståelse av kreativitet, er det nødvendig å forsøke å vise til et—om ikke en årsak—men mulige tolkninger på hvorfor undervisere har upresise forståelser av kreativitet, og hvorfor det er vanskelig for undervisere å tilrettelegge for kreativ undervisning. Derfor var det nærliggende å ta et steg tilbake og analysere den nye læreplanen, og dokumentene som førte til den. Dette betød at jeg måtte analysere et dokument jeg hadde jobbet med tidligere, men det var nødvendig for å gjennomføre det forskningsprosjektet jeg så for meg, da jeg ikke kunne utelate Hovedutredningen 2015. På bakgrunn av dette ønsket jeg i utgangspunktet å gjennomføre en diskursanalyse—for å anvende en annen forskningsmetode—men det ble fort klart for meg med tanke på min problemstilling og forskningsspørsmål var det en kvalitativ dokumentanalyse som ville være den mest effektive metoden for mitt forskningsprosjekt.

4.4.1.3 Utvikling gjennom prøving og feiling

Som nevnt, gikk jeg først i gang med forberedelsen for å gjennomføre en diskursanalyse. Denne var planlagt å være Foucault-inspirert, hvor jeg ønsket å foreta en arkeologisk studie av kreativitet, og analysere hvordan grunnskolen som disiplinær institusjon objektiverer elever, og deretter subjektiverer elevene (i begge betydningene av ordet) som ikke-kreative og kreative mennesker. Et godt eksempel på dette ville vært hvis utdanningsinstitusjonen bare anerkjente kunstoffagene som kreative fag, men ikke matematikk (som sett hos Haavold og Birkeland (2017)), og en mulig konsekvens være at elever som får gode resultater i matematikk, men ikke i kunstoffagene, anser seg selv som ikke-kreative. På lik måte som noen som vil anse seg selv som dårlig i matematikk, hvis de fikk karakteren tre, når en treer er mer enn nok for å overleve i samfunnet, og derfor ikke være «dårlig». Samtidig har forarbeidet til dette «Foucaultblikket» ikke vært forgjeves, og dette vil sannsynligvis skinne igjennom diskusjonen hvor jeg viser til et spenningsforhold mellom dokumentenes selvbeskrevne motivasjon for kreativitet, og deres anvendelse av kreativitet i dokumentet.

En annen måte forskningsprosjektet har utviklet seg igjennom prøving og feiling er det (selvpålagte) presset om å være kreativ, når man skriver en oppgave om kreativitet. Igjennom

forskningsprosessen har jeg blitt klar over egen bias om kreativitet, og jeg har sagt imot den forståelsen og definisjonen av kreativitet som jeg selv har operert med. Eksempler på dette er at jeg i utgangspunktet innledet oppgaven med en skjønnlitterær vignett for å vise alle nyansene av kreativitet, eller at jeg hadde analysekapitlet delt opp i tre akter, eller det mest ekstreme eksemplet (som heldigvis aldri forlot «Tanker»-dokumentet) om å gjøre en semantisk tekstanalyse og presentere dette som «erasure» poesi. Med tanke på denne oppgavens definisjon av kreativitet—om et produkt som er nytt og oppgavepassende—ble det derimot klart, ved hjelp av tilbakemeldinger fra veileder når noe funket eller ikke, at for å oppnå definisjonskravene for kreativitet, må jeg arbeide innenfor linjene som er sjangeren for en mastergradsoppgave. Derfor vil det kreative uttrykke seg igjennom funnene og drøftingen rundt funnene, og ikke en vignett.

4.4.1.4 Metodiske leksjoner jeg har lært

Skulle jeg gjennomført forskningsprosjektet på nytt ville jeg vært tidligere ute med nærlesningen av dokumentene. Det er først når jeg fikk god oversikt over dokumentene forskningsprosjektet satte virkelig fart, og gjorde meg i stand til å trekke paralleller med tidligere forskning, og forstå dokumentene i lys av det teoretiske rammeverket. Spesielt opplysende var det når jeg innså at dokumentene lener seg på en kreativitetsforsker i deres framskrivning av dybdelæring. Dette legger seg nært hva Grønmo (2016, s. 175) forklarer, at etter hvert som tekster analyseres, så vil problemstillingen utvikle seg, og en får bedre forståelse av hva som er relevant for analysen.

En annen verdifull innsikt er angående kategoriseringen av empirien igjennom nærlesningen av dokumentene. Som vi skal se i dekonstruksjonen av forskningsprosjektets prosess, arbeidet jeg ut ifra kategorier som ble definert av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Her burde jeg vært i større grad åpen for å skape nye kategorier i det jeg var i gang med lesingen. Et eksempel på dette er kategorien «Makt i dokumentene» som jeg skapte senere, hvor jeg var interessert i dokumentenes sin oppfatning over hvilken makt de hadde for hvilke tiltak som vil realiseres i Fagfornyelsen. Et interessant spørsmål å stille er hvorfor, og hvordan, akkurat de menneskene som satt i Ludvigsenutvalget, satt der. Et godt eksempel som skiller seg noe ut, er kjernefysikeren og rosabloggeren Sunniva Rose. Et annet eksempel er hvordan dokumentene impliserer den hviskeleken jeg henviser til i innledningen, når Hovedutredningen 2015 skriver «Læreplanene er ofte resultat av faglige og politiske kompromisser ...» (NOU 2015: 8, s. 44). Dette er innsikter som ikke kommer til uttrykk eksplisitt i løpet av oppgaven, men som har vært

en viktig forforståelse for innrammingen av oppgaven som helhet, og som kunne ha kommet tidligere i prosessen hadde jeg vært åpen for flere kategorier enn de som ble definert av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Denne leksjonen er også et godt eksempel på den hermeneutiske sirkelen, hvor det er en vekselvirkning mellom det som skal fortolkes, og min egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1995).

4.4.1.5 Framgangsmåte

I valg av dokumentene gjorde jeg kildekritiske og kontekstuelle vurderinger. En kildekritisk vurdering betyr man vurderer dokumentenes relevans, autentisitet og troverdighet (Grønmo, 2016, s. 177). Dokumentene som er denne oppgavens analysegrunnlag er NOUer, Stortingsmelding og en læreplan, og vil derfor ha naturlig høy autentisitet og troverdighet. Relevans bestemmes etter hvor relevant dokumentene er i forhold til min problemstilling. Med tanke på at problemstillingen tar for seg hvordan kreativitet forstås og anvendes i norske utdanningspolitiske dokumenter fra 2014 til 2020, har de også høy relevans. En kontekstuell vurdering betyr at jeg vurderer hvem tekstene representerer, og tekstenes mening (Grønmo, 2016, s. 178). Dokumentene som er denne oppgavens analysegrunnlag representerer ikke forfatterne selv, men representerer ulike forskningsmessige og politiske interesser. Dokumentenes mening har hatt som mål å forberede morgendagens barn og unge på en usikker fremtid igjennom en fagfornyelse.

Det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som definerer hva som er relevant data eller ikke. I utvelgingen og registreringen av dataen har jeg brukt et kategoriseringssystem, og som Grønmo (2016) presiserer, er det her bevegelsen mellom skapelsen av data og analysen av data som kommer sterkest til uttrykk. Grønmo (2016, s. 268) definerer en kategori som «... en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper».

I kategoriseringssystemet delte jeg dataen inn i fire hovedkategorier underlagt dokumentene:

Kategorisystem	Definisjon og forståelse	Plassering	Anbefalinger og tiltak	Kreativitet og dybdeløring
Delutredningen 2014				

Hovedutredningen 2015				
Stortingsmelding 28				
Kunnskapsløftet 2020				

I tillegg hadde disse fire hovedkategoriene underkategorier. Jeg skal ikke presentere alle, men nedenfor er eksempler på hvordan jeg gjennomførte det:

Definisjon	Definert	Ikke definert
Delutredningen 2014		
Hovedutredningen 2015		
Stortingsmelding 28		
Kunnskapsløftet 2020		

Plassering	Som et læringsbegrep	I kontekst av kunst	I kontekst av entreprenørskap
Delutredningen 2014			
Hovedutredningen 2015			
Stortingsmelding 28			
Kunnskapsløftet 2020			

Disse kategoriene fylte jeg ut igjennom nærlesning av dokumentene, og som nevnt var denne prosessen iterativ, hvor jeg har lest dokumentene fra perm til perm opptil flere ganger. Slik har kategoriseringen og analysen vært en refleksiv prosess i stadig endring.

I tillegg, for å dokumentere konteksten ved den dataen jeg plasserte i kategoriene, la jeg også ved kommentarer som forklarer hvorfor jeg valgte akkurat det ordet, den setningen, eller den paragrafen, også videre. Et eksempel på dette er undertittelen «Stortingsmelding 28», og hovedkategorien «Anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning», hvor jeg plasserte utdraget «Forskning om undervisvurdering har gitt økt kunnskap om hvordan vurdering underveis i en læringsprosess kan bidra til elevenes læring og kompetanse» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 15). Lagt ved dette utdraget skrev jeg kommentaren: «Å identifisere de laveste uttrykkene for kreativitet, og være i stand til å tilrettelegge igjennom undervisvurdering for kreativitet slik at en elevs kreativitet kan utvikles fra det laveste nivået («mini-c»), til et høyere nivå («little-c»).

Å kategorisere dataen igjennom et system, med kommentarer for å skape kontekst, har vært uvurderlig for dataanalysen, og legger seg nært Grønmo (2016) sin framgangsmåte for kategoriseringen av kvalitativ data.

4.5 Etikk

Selv om dette forskningsprosjektet ikke har hatt like store etiske utfordringer som en intervju- eller observasjonsstudie ville hatt, er det nødvendig å nevne noen ord generelt om forskningsetikk. Jeg har allerede vært indirekte inne på en del etiske problemstillinger igjennom min presentasjon av forforståelse, transparens, og bias, samt som at jeg har poengtert nødvendigheten av kvalitetsvurdering av dokumentene som skal analyseres, så dette skal ikke utbroderes videre.

Gilje og Grimen (1995, s. 242) poengterer at forskningsetikk stammer fra et ønske om etisk regulering av forskning, hvor de viser til to forskjellige forskningsetiske utfordringer: i forskningsprosessen, eller ved bruk av forskningsresultatene. Grønmo (2016, s. 32-33) viser til flere forskningsetiske normer som tar for seg både forskningsprosessen, og bruk av forskningsresultater. Grønmo (2016, s. 32) beskriver at vitenskapelig virksomhet skal foregå i åpenhet, hvor både framgangsmåter og resultater skal publiseres i sin helhet. I tillegg skal

forskningen ikke styres av interessegrupper, og forskningen skal ikke motiveres av ikke-vitenskapelige motiver, og forskningen skal vurderes ut ifra faglige kriterier, uavhengig av ens bakgrunn og personlige egenskaper. Grønmo (2016, s. 32-33) legger spesielt vekt på at forskningen må være original, hvor en ikke har plagiert andre. Derfor er det nødvendig med korrekte referanser, hvor en prøver å være så nøyaktig som mulig i sin gjengivelse av andre sitt arbeid. Derfor har jeg gjort mitt ytterste for å bruke spesifikke sidetall i mine referanser, for å gjøre forskningsprosjektet så transparent som mulig. I tillegg til å ha vært refleksiv over min egen subjektivitet, har jeg derfor vært klar over disse forskningsetiske normene, og føyd meg etter dem.

5 Empiri, Analyse og Diskusjon

I dette kapitlet skal Delutredningen 2014, Hovedutredningen 2015, Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020 analyseres, for å undersøke deres forståelse og anvendelse av kreativitet. For å skape oversikt er kapitlet delt inn i tre deler: empiri, analyse, og diskusjon. Med tanke på at forskningsspørsmålene legger opp til at jeg skal spore utviklingen av behandlingen av kreativitet fra NOUer og Stortingsmelding til realisert læreplan, skal dokumentene i empiridelen presenteres hver for seg. I analyse- og diskusjonsdelen derimot, skal dokumentene analyseres i sammenheng med hverandre, hvor det er problemstillingen, forskningsspørsmålene, og temaene som har oppstått, som leder analysen og diskusjonen. For en oppdatering på hva forskningsspørsmålene var, se del 1.1.

For eksempel i Delutredningen 2014 beskriver Ludvigsenutvalget flere utfordringer med tidligere læreplaners behandling av fagovergripende kompetanser. Dette førte blant annet til Hovedutredningen 2015 sin anbefaling av fire fagovergripende kompetanser: 1. Fagspesifikk kompetanse. 2. Kompetanse i å lære. 3. Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. 4. Kompetanse i å utforske og skape. Her var kreativitet lagt under kompetansen «Å utforske og skape». I Stortingsmelding 28 sin beskrivelse av hvilket innhold fra kompetansen «Å kunne utforske og skape» som skal beholdes, så forsvinner kreativitet. Innovasjon, nyskaping og entreprenørskap, sammen med kritisk tenkning og problemløsning beholdes (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 41). Dette vil ha potensielle implikasjoner for forståelsen og anvendelsen av kreativitet i den realiserte læreplanen, Kunnskapsløftet 2020.

Ved å presentere det som skissert ovenfor, kan kreativitet forstått som en fagovergripende kompetanse analyseres, selv om kreativitet til en viss grad ble kuttet vekk av Stortingsmelding 28, og implikasjonene av denne utelatelsen kan dermed også analyseres og diskuteres.

5.1 Del 1: Empiri

I denne delen skal empiri som er relevant for analyse- og diskusjonsdelen presenteres.

5.1.1 NOU 2014: 7 Elevenes Læring i Fremtidens Skole – Et Kunnskapsgrunnlag

I 2013 ble Ludvigsenutvalget oppnevnt for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Deres delutredning presenterer et kunnskapsgrunnlag og analyse av den historiske utviklingen av grunnopplæringens fag over tid. I tillegg sammenligner delutredningen grunnopplæringens fag med land det er naturlig å sammenligne Norge med. Det presenteres også utredninger og anbefalinger fra nasjonale og internasjonale aktører som tar utgangspunkt i fremtidige krav til kompetanse som har relevans for grunnopplæringen (NOU 2014: 7, s. 8-9).

5.1.1.1 Delutredningen 2014 sin definisjon og forståelse av kreativitet

Delutredningen 2014 definerer ikke kreativitet, men kreativitet blir beskrevet som en kompetanse (NOU 2014: 7, s. 10; 116; 120-121; 123; 129), som en fagovergripende kompetanse (NOU 2014: 7, s. 12; 55; 64; 126-127), som en ferdighet (NOU 2014: 7, s. 13; 119, 122-124), og som en ikke-kognitive evne (NOU 2014: 7, s. 38). I delutredningen brukes begrepet fagovergripende kompetanser om kompetanse som anvendes på tvers av fag, kunnskapsdomener eller arbeids- og livskontekster (NOU 2014: 7, s. 55).

Med tanke på at dokumentet sammenligner med andre land, og oppsummerer utredninger fra nasjonale og internasjonale aktører, er noen av beskrivelsene av kreativitet ikke gjort av Delutredningen 2014 selv. I hovedsak beskriver Delutredningen 2014 kreativitet som en kompetanse, og som en fagovergripende kompetanse, ofte i kontekst av begreper som problemløsning, samarbeidsevne, og kritisk tenkning (NOU 2014: 7, s. 10; 12; 55; 116). I tillegg blir kreativitet parett med innovasjon fra side 64 og utover.

5.1.1.2 Delutredningen 2014 sin plassering av kreativitet

Kreativitet blir i hovedsak plassert i kapittel 8. *Kompetanse for det 21. århundre* (NOU 2014: 7, s. 116; 119-120; 122-124; 126-127; 129), og kapittel 5. *Kompetanse* (NOU 2014: 7, s. 55; 62; 64; 79). Dette betyr at kreativitet er fraværende i kapittel 3. *Elevenes læring* (bortsett fra i

en analyse av den svenske læreplanen hvor kreativitet blir beskrevet som en ikke-kognitiv evne), kapittel 4. *Læringsresultater*, og kapittel 7. *Læreplaner og vurderingssystemer*.

5.1.1.3 Delutredningen 2014 sine anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning

Det presenteres ingen eksplisitte anbefalinger for kreativ undervisning. Det er derimot tiltak som implisitt kan gjøre kreativ undervisning enklere for undervisere med god nok forforståelse og vilje. Eksempler på dette er en løsere faginndeling (NOU 2014: 7, s. 95), et fokus på pedagogisk-psykologiske begreper som metakognisjon, selvregulering og dybdelæring (NOU 2014: 7, s. 36), og nye vurderingspraksiser (NOU 2014: 7, s. 109-110).

5.1.1.4 Delutredningen 2014 sin forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdelæring

Delutredningen 2014 viser ikke til noen forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdelæring. Det er derimot viet stor plass til dokumentets forståelse av hva dybdelæring er og oppnår:

Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse. Forskning om hva som skiller eksperter fra nybegynnere på ulike fagområder, viser at eksperters dybdeforståelse gjør at de raskt kan tolke og trekke slutninger ut fra ny informasjon. Årsaken er at de knytter ideer til allerede kjente begreper og prinsipper. Dybdelæring øker også muligheten for at elevene kan bruke sin forståelse til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger. Dybdelæring beskrives ofte i kontrast til overflatelæring som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i sammenheng. (NOU 2014: 7, s. 35)

Dokumentet utbroderer denne forståelsen av dybdelæring ved å vise til forskjellene mellom dybdelæring og overflatelæring. Dette er noen av eksemplene på dybdelæring: «Elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaring ... elever organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen ... elever vurderer nye ideer og knytter dem til

konklusjoner» (NOU 2014: 7, s. 36). Her er det verdt å bemerke seg at Delutredningen 2014 referer til Sawyer (2006). Den samme mannen som står bak begrepet kreativ kunnskap, som tas opp i det teoretiske rammeverket.

5.1.2 NOU 2015: 8 Fremtidens Skole – Fornyelse av Fag og Kompetanser

I 2015 leverte Ludvigsenutvalget sin hovedutredning som baserer seg på kunnskapsgrunnlaget lagt frem i Delutredningen 2014. Utvalget hadde som mandat å utrede hva som er nødvendig for barn å lære i skolen i et perspektiv på 20 til 30 år, hvor de kom med anbefalinger på hva som er nødvendige kompetanser for fremtiden, og anbefalinger for en fornyelse av fag og læreplanen (NOU 2015: 8, s. 14-15).

5.1.2.1 Hovedutredningen 2015 sin definisjon og forståelse av kreativitet

Hovedutredningen 2015 viser til en definisjon av kreativitet: «En definisjon av kreativitet er at det består av å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til å samarbeide og arbeide disiplinert» (NOU 2015: 8, s. 31). Dokumentet beskriver også sin forståelse av kreativitet, som samsvarer med denne definisjonen: «Kreativitet forstås som å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull i problemløsning, alene og ikke minst i samarbeid med andre» (NOU 2015: 8, s. 10).

I likhet med Delutredningen 2014 blir kreativitet også beskrevet som en kompetanse (NOU 2015: 8, s. 10), som en fagovergripende kompetanse (NOU 2015: 8, s. 49), og det er paret med innovasjon, hvor innovasjon «... inkluderer praktiske ferdigheter, og ferdigheter i å tenke, å være kreativ, nysgjerrig, og å kunne se sammenhenger, og å ha fantasi og håndtere usikkerhet» (NOU 2015: 8, s. 31-32). Dokumentet beskriver også at kreativitet og innovasjon har mange felles elementer, men kommer fra ulike «tradisjoner»: «... henholdsvis estetiske fag / kunstnerisk utøvelse og nærings- og arbeidsliv» (NOU 2015: 8, s. 31), hvor førstnevnte er kreativitet, og sistnevnte er innovasjon. I tillegg beskriver Hovedutredningen 2015 kreativitet som en prosess (NOU 2015: 8, s. 49).

5.1.2.2 Hovedutredningen 2015 sin plassering av kreativitet

Hovedutredningen 2015 plasserer kreativitet i hovedsak i kapittel 2. *Kompetanser i fremtidens skole* (NOU 2015: 8, s. 21-22; 31-34; 37), og i kapittel 3. *Fornyelse av skolefagene* (NOU 2015: 8, s. 49; 51). I tillegg til dette blir kreativitet plassert implisitt på tvers av fagene (NOU 2015:

8, s. 31; 49; 66). Dette betyr at kreativitet ikke blir plassert i kapittel 5. *Undervisning og vurdering*, og ikke i kapittel 6. *Implementering*.

5.1.2.3 Hovedutredningen 2015 sine anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning

Hovedutredningen 2015 presenterer ingen eksplisitte anbefalinger for kreativ undervisning, men i likhet med Delutredningen 2014 anbefales det det tiltak som implisitt kan gjøre kreativ undervisning enklere for undervisere med god nok forforståelse og vilje.

I tillegg til en løsere faginndeling og mindre stofftrengsel (NOU 2015: 8, s. 70), fokuset på pedagogisk-psykologiske begreper for bedre læring (NOU 2015: 8, s. 26), og nye vurderingspraksiser (NOU 2015: 8, s. 85-85), anbefaler også Hovedutredningen 2015 bedre tilgang på oppdatert forskning om læring og undervisning (NOU 2015: 8, s. 78), og at det utvikles et rammeverk for «... fagovergripende kompetanser som verktøy i læreplanutviklingen for å sikre en felles forståelse og systematikk i integrering av disse kompetansene. Rammeverket kan senere videreutvikles til veiledningsressurser for sektoren» (NOU 2015: 8, s. 72).

5.1.2.4 Hovedutredningen 2015 sin forståelse av forholdet mellom dybdelæring og kreativitet

Hovedutredningen 2015 viser til en implisitt forståelse mellom dybdelæring og kreativitet når kreativitet beskrives som en prosess som «... ofte krever arbeid med et fag eller fagområde over tid. Dybdeforståelse eller gode ferdigheter i et fag er en forutsetning for å sette sammen fagkunnskap på nye måter eller bruke kunnskaper og ferdigheter i nye sammenhenger» (NOU 2015: 8, s. 49). Forholdet blir også implisitt beskrevet: «... er dybdelæring og utvikling av kompetanse tett forbundet med hverandre. Kompetanseoppnåelse forutsetter i mange tilfeller dybdelæring» (NOU 2015: 8, s. 41). Dette forholdet blir også implisitt beskrevet i deres framskrivning av kreativitet: «Kreativitet er en viktig kompetanse i de fleste fag og fagområder, er tett knyttet til fagspesifikt innhold og utvikles gjennom arbeid med fagene» (NOU 2015: 8, s. 31).

Hovedutredningen 2015 forstår dybdelæring som:

Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler

også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. (NOU 2015: 8, s. 14)

Det er verdt å bemerke seg at Hovedutredningen 2015 lener seg på Sawyer (2012) og Pellegrino og Hilton (2012) i deres framskrivning av dybdelæring. Både Sawyer, og Pellegrino og Hilton anerkjenner forholdet mellom kreativitet og dybdelæring. Dette skal vi komme tilbake til i både analyse- og diskusjonsdelen.

5.1.3 Stortingsmelding 28 Fag – Fordypning – Forståelse – En Fornyelse av Kunnskapsløftet

I 2016 leverte Kunnskapsdepartementet Stortingsmelding 28. I denne meldingen la de frem forslag for hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes, slik at barn og unge skal ha gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 5-6). Stortingsmelding 28 kom på bakgrunn av både Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 i regi av Ludvigsenutvalget. Stortingsmelding 28 beskriver at de har høye ambisjoner: «... for Norge som kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 5).

5.1.3.1 Stortingsmelding 28 sin definisjon og forståelse av kreativitet

Stortingsmelding 28 definerer ikke kreativitet, og i motsetning til de to foregående dokumentene er det ikke mye å vise til når det kommer til dokumentets forståelse av kreativitet.

Kreativitet blir derimot nevnt som en ferdighet: «... læring foregår i samspill med kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter (skills) som for eksempel utholdenhet, evne til å arbeide og takle motgang, nysgjerrighet, kreativitet og samarbeidsevne (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 14), «Ferdigheter er å anvende kunnskap til å løse problemer eller oppgaver, og omfatter blant annet kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 28). Her er det nærliggende å tenke at Stortingsmelding 28 forstår kreativitet som en kognitiv

ferdighet, og ikke en sosial eller emosjonell ferdighet. Det er også uklart hva de legger i begrepet «kreative ferdigheter».

Kreativitet blir også beskrevet som en egenskap: «Kreativitet er en viktig egenskap både for den enkelte elev og for det norske samfunnet» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 24).

5.1.3.2 Stortingsmelding 28 sin plassering av kreativitet

Kreativitet blir bare eksplisitt nevnt seks ganger i løpet av dokumentet, hvor fire av disse er i oppsummering av Hovedutredningen 2015, generell del av læreplanverket, og en rapport av OECD. Stortingsmelding 28 anvender kreativitet selv bare to ganger, i kapittel 3. *Ny generell del av læreplanverket* (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23). I tillegg blir kreativitet implisitt plassert på tvers av fagene av Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23), men det er derimot nødvendig å poengtere at fra innholdet i Hovedutredningen 2015 sitt kompetanseområde «Å kunne utforske og skape», blir kreativitet ikke inkludert av Stortingsmelding 28, på bekostning av innovasjon, nyskaping og entreprenørskap (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 41).

Dette betyr at kreativitet ikke er plassert i kapittel 4. *Fagfornyelse*, bortsett fra i oppsummering fra Hovedutredningen 2015, og i en oppsummering hvor de beskriver at «Kreativitet, innovasjon og demokratisk kompetanse er vektlagt i Generell del av læreplanverket og i kompetansemål i enkelte fag» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 41). Kreativitet er heller ikke plassert i kapittel 5. *Vurdering i fag*.

5.1.3.3 Stortingsmelding 28 sine anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning

Stortingsmelding 28 presenterer ingen eksplisitte tiltak for tilretteleggingen for kreativ undervisning. Noen av tiltakene kan derimot implisitt gjøre kreativ undervisning enklere for undervisere med god nok forforståelse og vilje.

Eksempler på dette er et fokus på at elevene skal oppleve det som trygt å gjøre feil (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 14) og hvordan undervisvurdering i en læringsprosess bidrar til elevenes læring (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 15).

I likhet med de to foregående dokumentene, er det også tiltak som skal legge til rette for flerfaglighet / tverrfaglighet (St. Meld. 28, 2015-2016, s. 37), og en større fleksibilitet i timefordelingen mellom fagene, hvor den økes fra fem til ti prosent (Meld. St. 28, s. 55).

5.1.3.4 Stortingsmelding 28 sin forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdelæring

Stortingsmelding 28 viser til ingen forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdelæring, verken eksplisitt eller implisitt.

Stortingsmelding 28 beskriver dybdelæring som:

Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæringen utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger. (Meld. St. 28, s. 14).

5.1.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Kunnskapsløftet 2020 er den nye læreplanen som trådte i kraft i 2020. Den kommer på bakgrunn av Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 i regi av Ludvigsenutvalget, og Stortingsmelding 28 i regi av Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsløftet sin overordnede del tar for seg opplæringen av barn og ungdom fra første klasse til videregående opplæring, og den beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen, og den overordnede delen skal tydeliggjøre skolens ansvar for danning og utvikling av kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.1.4.1 Kunnskapsløftet 2020 sin definisjon og forståelse av kreativitet

Kunnskapsløftet 2020 definerer ikke kreativitet, men dokumentet beskriver det som en evne: «Kreative evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Hva Kunnskapsløftet legger i «kreative evner» er uklart, men ut ifra konteksten er det nærliggende å tro det handler om nytenkning og entreprenørskap. Det er også nærliggende å tro

at det handler om kunst og kultur, da det i neste paragraf står: «Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Kreativitet blir også beskrevet som en ferdighet: «Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Hva Kunnskapsløftet 2020 legger i «kreative ferdigheter» er også uklart.

Det er også verdt å nevne at den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020 aldri bruker begrepet «kreativitet», men som et prefiks—som i «kreative evner», eller «kreative ferdigheter».

5.1.4.2 Kunnskapsløftet 2020 sin plassering av kreativitet

Kreativitet (eller kreative ferdigheter og evner), blir plassert i hovedsak i 1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet, og 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang.

Dette betyr at kreativitet er fraværende i 2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse, som tar for seg 2.2 Kompetanse i fagene, 2.4 Å lære å lære, og 2.5.1 Folkehelse og livsmestring. Kreativitet er også fraværende i 3. Prinsipper for skolens praksis, som tar for seg 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring.

5.1.4.3 Kunnskapsløftet 2020 sine anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning

Kunnskapsløftet 2020 presenterer ingen eksplisitte tiltak for kreativ undervisning. I likhet med de foregående dokumentene presenteres det derimot tiltak som implisitt kan gjøre det enklere for kreativ undervisning hvis underviserne har forforståelse og vilje.

Dette er i hovedsak tverrfaglighet, hvor det er meningen at elevene «... utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

5.1.4.4 Kunnskapsløftet 2020 sin forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdeløring

Verken eksplisitt eller implisitt, vises det til en forståelse av forholdet mellom dybdeløring og kreativitet. Kunnskapsløftet 2020 beskriver dybdeløring som: «Dybdeløring i fag innebærer å

anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), og at «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Kunnskapsløftet 2020 gjør også et poeng ut av at «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

5.1.5 Temaer til analyse

Nå skal empiridelen oppsummeres, og temaer som har oppstått skal identifiseres. Disse temaene blir retningsgivende for analysen.

5.1.5.1 Dokumentenes definisjon av kreativitet

Bare Hovedutredningen 2015 definerte kreativitet, og var det eneste dokumentet som beskrev kreativitet som en prosess. I analysen skal Hovedutredningen 2015 sin definisjon av kreativitet analyseres i lys av det teoretiske rammeverket.

5.1.5.2 Dokumentenes forståelse av kreativitet

Både Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 beskrev kreativitet som en fagovergripende kompetanse, og kreativitet ble parett med innovasjon. Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020 beskrev kreativitet som en ferdighet, egenskap, og evne. I analysedelen skal dokumentenes forståelse av kreativitet analyseres i lys av det teoretiske rammeverket. Analysen av dokumentenes forståelse av kreativitet har tre vinklinger: nivå, fokus, og støtte.

5.1.5.3 Dokumentenes plasseringen av kreativitet

Alle dokumentene beskrev i forskjellige grader et ønske om kreativitet på tvers av fagene. Til tross for dette ble kreativitet ikke plassert i kapitler og paragrafer som omhandler verken undervisning, læring, eller vurdering. I analysedelen skal dokumentenes plassering av kreativitet analyseres for å se hvilken kontekst kreativitet blir anvendt i.

5.1.5.4 Dokumentenes anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning

Ingen av dokumentene presenterte eksplisitte anbefalinger eller tiltak for kreativ undervisning. Det var derimot noen anbefalinger og tiltak som implisitt kan gjøre kreativ undervisning enklere for undervisere som har forforståelse og vilje. Eksempler på dette var en løsere faginnndeling, et fokus på begreper for «bedre læring», nye vurderingspraksiser, og større autonomi til underviserne. Disse anbefalingene og tiltakene skal analyseres i lys av det teoretiske rammeverket.

5.1.5.5 Dokumentenes forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdelæring

Bare Hovedutredningen 2015 viste til en implisitt forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdelæring, i sine referanser av Sawyer (2006; 2012), og Pellegrino og Hilton (2012). Bortsett fra i disse referansene ble ikke forholdet mellom kreativitet og dybdelæring uttrykt, og som sett i temaet «Plassering», blir ikke kreativitet ansett som et begrep for læring. I analysen skal dokumentenes beskrivelser av dybdelæring analyseres i lys av det teoretiske rammeverket.

5.2 Del 2: Analyse

I analysedelen skal temaene som er identifisert i empiridelen analyseres i lys av problemstillingen, forskningsspørsmålene, litteraturgjennomgangen, og det teoretiske rammeverket. For å skape oversikt, oppsummeres først dokumentene i en tabell.

Kreativitet	Definisjon	Forståelse og anvendelse	Nivå	Fokus	Støtte
Delutredningen 2014	Defineres ikke	Som fagovergripende kompetanse (domenegenerelt)	«Little-c» og «Pro-c»	Person og produkt	Supplerende (ancillary)
Hovedutredningen 2015	Person som er nysgjerrig, utholdende, fantasifull (i problemløsning), å ha evne til å samarbeide og arbeide disiplinert	Som fagovergripende kompetanse (domenegenerelt)	«Little-c» og «Pro-c»	Person og produkt	Supplerende (ancillary)
Stortingsmelding 28	Defineres ikke	Som ferdighet og egenskap (domenegenerelt)	«Little-c» og «Pro-c»	Person	Supplerende (ancillary)
Kunnskapsløftet 2020	Defineres ikke	Som ferdighet og evne (domenegenerelt)	«Little-c» og «Pro-c»	Produkt	Supplerende (ancillary)

5.2.1 Dokumentenes definisjon av kreativitet

Hovedutredningen 2015 var det eneste dokumentet som definerte kreativitet: «... kreativitet består av å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til å samarbeide og arbeide disiplinert» (NOU 2015: 8, s. 10; 31).

I sammenligning mellom Hovedutredningen 2015 sin definisjon, og denne oppgavens definisjon av kreativitet, er det få likheter. For å rekapitulere er denne oppgavens definisjon av kreativitet: «Kreativitet er samspillet mellom evne, prosess og miljø, hvor et individ eller gruppe produserer et merkbart produkt som er nytt og oppgavepassende». Det eneste som kan relateres til denne oppgavens definisjon er fokuset på den kreative personen. Dette betyr at i Hovedutredningen 2015 sin definisjon av kreativitet er definisjonsbetingelsene om et merkbart produkt som er nytt og oppgavepassende fraværende. Derfor er det i hovedsak personlighetsegenskaper hos kreative personer som Hovedutredningen 2015 beskriver igjennom deres definisjon av kreativitet.

Hovedutredningen 2015 har skapt definisjonen selv, men definisjonsbetingelsene er hentet fra et rammeverk som originalt er utviklet for å vurdere kreativitet, som heter «The Five Creative Dispositions Model» (Spencer et al., 2012). Her er nøkkelordet «dispositions», som kan oversettes til norsk som sinnelag, eller temperament. Derfor er det åpenbart at modellen viser til personlighetsegenskaper hos kreative personer, og er ikke ment å anvendes som en definisjon av kreativitet. Spencer et al. (2012, s. 2), som står bak dette rammeverket, definerer kreativitet selv. For å ikke skape forvirring med mange definisjoner skal jeg ikke presentere denne også, men Spencer et al. (2012) lener seg på kreativitetsforskere som Csikzentmihalyi og Guilford, og deres definisjon ville vært en mer presis definisjon enn den Hovedutredningen 2015 valgte å anvende. Selv om Hovedutredningen 2015 anerkjenner at de har skapt definisjonen selv fra dette rammeverket, er det kritikkverdigg, da de anvender artikkelen mot sin egen hensikt. Som artikkelen selv sier: «If creativity so to be taken more seriously by educators and educational policy-makers then we need to be clearer about what it is» (Spencer et al., 2012, s. 2).

Hovedutredningen 2015 beskriver også kreativitet som en prosess: «Utvikling av kreativitet er en prosess som ofte krever arbeid med et fag eller fagområde over tid» (NOU 2015: 8, s. 49). Hva annet som plasseres i denne prosessen er uklart, men det blir poengtert at kreativitet kan utvikles, som har vært anerkjent siden Guilford (1950). Her beskriver Hovedutredningen 2015 implisitt at kreativitet er et domenespesifikt konstrukt, men som vi skal se i deres anvendelse av kreativitet, er ikke dette tilfellet.

5.2.2 Dokumentenes forståelse og anvendelse av kreativitet

Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 beskrev kreativitet som en fagovergripende kompetanse og paret kreativitet med innovasjon. Stortingsmelding 28 beskrev kreativitet som en ferdighet og egenskap, og Kunnskapsløftet 2020 viste til kreative ferdigheter og kreative evner.

5.2.2.1 Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015

Både Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 forstår kreativitet som en domenegenerell kompetanse: «Fagovergripende kompetanser er eksempelvis kreativitet ...» (NOU 2014: 7, s. 12). Denne forståelsen fortsetter implisitt i deres beskrivelser av kreativitet og innovasjon som er underlagt den fagovergripende kompetansen «Å kunne utforske og skape» (NOU 2015: 8, s. 8). Domenegenerell betyr at kreativitet—slik dokumentene forstår og anvender det—kan anvendes likt på tvers av fagene. Her oppstår det derimot et spenningsforhold, mellom hvordan Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 beskriver kreativitet, og hvordan den anvendes i dokumentene. I dokumentenes beskrivelser orienterer de seg mot kreativitet som forstått som et domenespesifikt konstrukt, men i deres beskrivelser av hva kreativitet skal oppnå reduseres kreativitet til et domenegenerelt verktøy, ofte for problemløsning. For eksempel: «Kunnskaps- og teknologiutvikling og høye forventninger til at komplekse problemer skal løses, gjør at kreativitet og innovasjon blir viktig i samfunnet og arbeidslivet fremover» (NOU 2015: 8, s. 31), eller «Et eksempel er at elevene må lære å tenke kreativt og prøve ut ulike løsninger for å kunne mestre komplekse problemer i matematikk» (NOU 2015: 8, s. 49). Som vi ser er det «komplekse problemer» som skal løses. Her må det poengteres at dette er ikke nødvendigvis negativt, men det kan tolkes som en dissonans mellom hvordan kreativitet forstås og anvendes. Dette skal vi komme tilbake til i diskusjonsdelen.

Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 orienterer seg mot et «little-c»nivå av kreativitet (personlig kreativitet). Dette er en tolkning som er støttet av fokuset på personlighetsegenskapene ved den kreative personen som nevnes i Hovedutredningen 2015 sin definisjon av kreativitet. Det gis heller ingen antydninger på at dokumentene anser kreativitet som forbeholdt eminente skapere («Big-C»), men kreativitet blir heller ikke beskrevet som en iboende del av læreprosessen («mini-c»).

Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 sitt fokus orienterer seg mot den kreative personen, men som nevnt beskriver også Hovedutredningen 2015 at de forstår kreativitet som en prosess, men går ikke dypere inn på hva de forstår denne prosessen som. En mulig tolkning av den kreative prosessen som skissert av Rhodes (1961) viser til fire steg: forberedelse, inkubasjon, inspirasjon, og verifikasjon. Sawyer (2013) har også dedikert en bok til den kreative prosessen, hvor han viser til åtte forskjellige steg på den kreative prosessen, hvor han beskriver at den kreative prosessen ofte ikke er lineær, men operer i «sikksakk» og i ulike faser. Både Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 parer derimot kreativitet med innovasjon, hvor de beskrev at kreativitet handlet om å «utvikle ideer», og innovasjon handlet om å «omsette ideer til handling». Her kan sistnevnte tolkes som et fokus på produkt. Derfor er en mulig tolkning at kreativitet og innovasjon sammen orienterer seg både mot person og produkt. Dette betyr derimot, at verken Delutredningen 2014 eller Hovedutredningen 2015 har et fokus på det kreative miljøet.

5.2.2.2 Stortingsmelding 28

Stortingsmelding 28 definerer som nevnt ikke kreativitet, og sammenlignet er det få likheter mellom dokumentets beskrivelse av kreativitet og denne oppgavens definisjon av kreativitet. Dette betyr at definisjonsbetingelsene om et merkbart produkt som er nytt og oppgavepassende er fraværende. I likhet med Hovedutredningen 2015 sin definisjon av kreativitet derimot, har også Stortingsmelding 28 et fokus på den kreative personen som er oppfinnsom og fantasifull (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23).

Stortingsmelding 28 beskrev kreativitet som en ferdighet (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23), og ifølge dokumentet skal ferdigheter anvendes til å løse problemer eller oppgaver (Meld. St. 28, s. 2015-2016, s. 28). Sistnevnte er derimot bare i kontekst av «ferdigheter», og ikke kreativitet i seg selv, men det impliserer en forståelse av kreativitet som et problemløsende verktøy.

Stortingsmelding 28 orienterer seg mot et «little-c»-nivå og «Pro-c»-nivå av kreativitet. Dokumentet beskriver at kreativitet er en viktig egenskap for den enkelte elev, og at elevene skal utvikle sin kreativitet igjennom sin oppfinnsomhet, fantasi og skaperglede (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23). Dette impliserer personlig kreativitet («little-c»). Stortingsmelding 28 beskriver også at kreativitet er viktig for det norske samfunnet (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23-24), som impliserer kreativitet som en verdi for arbeidslivet. Dette betyr at kreativitet forstått

som en iboende del av læreprosessen («mini-c») er fraværende i Stortingsmelding 28, men det gis heller ingen antydninger til at dokumentet forstår kreativitet som forbeholdt eminente skapere («Big-C»).

Som skissert ovenfor har Stortingsmelding 28 i sine beskrivelser i hovedsak et fokus på den kreative personen. Men implikasjonen av kreativitet forstått som en ferdighet, og hvis ferdigheter er forstått som redskaper for problemløsning og oppgaveløsning, kan denne forståelsen dras i retning av et fokus på både produkt og prosess. Dette vil derimot kreve en urealistisk velvilje og forforståelse av kreativitet for å dra en slik konklusjon, da dokumentet bare beskriver ferdigheter og ikke eksplisitt kreativitet. Derfor er den mest nærliggende tolkningen at fokuset på den kreative prosessen, produktet, og miljøet, er fraværende i dokumentets fokus på kreativitet.

5.2.2.3 Kunnskapsløftet 2020

Sammenlignet med Kunnskapsløftet 2020 sin beskrivelse av kreativitet, og denne oppgavens definisjon av kreativitet, er det få likheter. Dette betyr at definisjonsbetingelsene om et merkbart produkt som er nytt og oppgavepassende er fraværende.

Kunnskapsløftet 2020 forstår også kreativitet som et domenegenerelt konstrukt, når dokumentet beskriver kreativitet som «kreative evner» eller «kreative ferdigheter», når ferdigheter betyr «... å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Til tross for at Kunnskapsløftet 2020 beskriver at utforskende og kreativ tenkning er nødvendig for å utvikle ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), orienterer dokumentet seg mot et «little-c»-nivå og «Pro-c»-nivå av kreativitet. Denne tolkningen gjør jeg fordi kreativitet ikke blir definert av dokumentet, og kreativitet blir anvendt av dokumentet som en ferdighet. Dette gjør at «kreativ tenkning» blir tomme ord, og det er usikkert hva det egentlig betyr. Med en presis definisjon av kreativitet til grunn, ville setningen «... kreativ tenkning er nødvendig for å utvikle ny kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) kunne tolkes som en orientering mot et «mini-c»-nivå av kreativitet. Den samme tolkningen gjør jeg når dokumentet beskriver at lek gir mulighet til kreativ læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), fordi det impliserer at det er lek som er den «kreative aktiviteten», som fører til læring, og ikke kreativitet i seg

selv. Dette er selvfølgelig ikke urimelige påstander av den overordnede delen til Kunnskapsløftet 2020, men det er ikke et godt nok grunnlag for å tolke det slik at Kunnskapsløftet 2020 har en «mini-c»-nivå forståelse av kreativitet.

Hvor Kunnskapsløftet 2020 skiller seg mest ut fra de tre foregående dokumenter er dens fokus på det kreative produktet, istedenfor den kreative personen. Det er i hovedsak ideer som skal omsettes til handling, og kreative ferdigheter skal berike samfunnet gjennom entreprenørskap og kunst og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Men i likhet med de tre foregående dokumentene, er et fokus på det kreative miljøet fraværende.

5.2.3 Dokumentenes plassering av kreativitet

På bakgrunn av empiridelen skal jeg vise til to temaer som har oppstått. Det første temaet er at til tross for at kreativitet blir beskrevet som en nødvendig kompetanse, og ferdighet og evne, er kreativitet ikke plassert i kapitler eller paragrafer som omhandler undervisning, læring, eller vurdering. Det andre temaet er at kreativitet i hovedsak blir plassert i kontekst av kunst eller entreprenørskap. Disse to temaene henger mest sannsynligvis sammen, med tanke på det vi har sett i dokumentenes forståelse av kreativitet.

5.2.3.1 Fraværet av kreativitet plassert som et læringsbegrep

I Delutredningen 2014 er kreativitet ikke plassert i kapitlene som omhandler elevenes læring, læringsresultater og læreplaner, og vurderingssystemer. Dette er en tendens som fortsetter i Hovedutredningen 2015, hvor kreativitet ikke er plassert i kapitlene om undervisning, vurdering, og implementering. I Stortingsmelding 28 blir ikke kreativitet nevnt som en del av det innholdet dokumentet ønsker å ta med seg videre fra den fagovergripende kompetanse «Å kunne utforske og skape», på bekostning av innovasjon, nyskaping og entreprenørskap. Dette kan være en mulig årsak til at kreativitet er fraværende i del to av den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020, som tar for seg å lære å lære, undervisning, og folkehelse og livsmestring.

Derfor er det min tolkning at til tross for at dokumentene beskriver kreativitet i hovedsak på et «little-c»-nivå, forstås kreativitet ikke som en iboende del av læreprosessen. Dette er en mulig årsak til hvorfor undervisere sliter med å ha kreativ undervisning, og en mulig årsak til hvorfor

de sliter med å tilrettelegge, identifisere, og vurdere kreativitet, når kreativitet ikke blir definert, og er fraværende i kapitlene og paragrafene som tar for seg undervisning, læring, og vurdering.

Dette er en problematikk dokumentene er klar over selv: «De siste tiårene har læringsforskningen utviklet et robust kunnskapsgrunnlag om hvordan elever lærer i skolen ... Denne kunnskapen har betydning for hvordan skolen tilrettelegger opplæring og læringsmiljøet» (NOU 2014: 7, s. 31), og at man trenger en felles «... forståelse av kompetansebegrepet hos alle aktører for å sikre en felles praksis som understøtter elevenes læring» (NOU 2014: 7, s. 12). Fraværet av kreativitet forstått som en iboende del av læreprosessen skjer til tross for at Hovedutredningen 2015 lovpriser deres forskningsbaserte kunnskapsgrunnlag: «Utvalget er opptatt av utvikling av innholdet i skolen skjer på en kunnskapsbasert måte. Trekk fra samfunnsutviklingen, kunnskap fra ulike forskningsfelt ... er sentrale premisser for vurderingene og anbefalingene i hovedutredningen» (NOU 2015: 8, s. 15). Hovedutredningen 2015 beskriver kreativitet og innovasjon som å være nyskapende, nysgjerrig, iderik, å kunne se utenfor rammene og å ta initiativ (NOU 2015: 8, s. 31), og at «De fleste vil ha behov for kreativitet i sin yrkesutøvelse ...» (NOU 2015: 8, s. 31). Alle dokumentene har lignende retorikk, men til tross for fine ord, anses ikke kreativitet som en del av læreprosessen, på lik linje med for eksempel metakognisjon, selvregulering, eller dybdelæring. Denne tolkningen gjør jeg med tanke på plasseringen av kreativitet i dokumentene, eller mer presist sagt—fraværet.

På grunn av at kreativitet ikke er plassert, eller forstått, som en iboende del av læreprosessen, er det min tolkning at samtlige dokumenter forstår kreativitet som et supplerende (ancillary) middel. Det teoretiske rammeverket viser at når kreativitet anses som supplerende, vil kreativitet oftere enn ikke være undertrykket i en utdanningskontekst.

5.2.3.2 Kunst- og entreprenørbias på bekostning av kreativitet som læringsbegrep

På bakgrunn av at dokumentene ikke plasserer eller forstår kreativitet som et læringsbegrep, var det nødvendig å analysere i hvilken kontekst kreativitet faktisk blir plassert i. Derfor er det andre temaet at kreativitet i hovedsak blir plassert i kontekst av kunst og entreprenørskap, som jeg velger å navngi for en kunst- og entreprenørbias. Denne biasen kan være en mulig årsak til at kreativitet ikke får sin rettmessige plass i læreprosessen. Dette skal vi komme tilbake til i diskusjonsdelen.

I delutredningen 2014 beskrives det at kreativitet og innovasjon er sentrale kompetanser, og at kompetansene «... knyttes til entreprenørskap og det å kunne omsette en ide til handling» (NOU 2014: 7, s. 127), og etter innspill fra norske organisasjoner er det stor interesse for «... entreprenørskap både som arbeidsmetode og som kompetanse» (NOU 2014: 7, s. 127). Lignende retorikk fortsetter i Hovedutredningen 2015: «Kreativitet og innovasjon vurderes som sentralt for økonomisk utvikling og for norsk næringslivs konkurransekraft» (NOU 2015: 8, s. 31), og «Kreativitet og nyskaping i form av estetiske og kunstneriske uttrykk har stor verdi for samfunnet» (NOU 2015: 8, s. 31). I Stortingsmelding 28 nevnes kreativitet i hovedsak i oppsummering av andre dokumenter, men dokumentet beskriver at «Norsk næringsliv og offentlige virksomheter har behov for høy kompetanse og stor innovasjonsevne i årene fremover for å bevare og videreutvikle den norske velferdsmodellen» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 13). Kunnskapsløftet 2020 beskriver at «Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), og «Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Eksempelene kunne vært mangfoldige på at kreativitet blir plassert i en kontekst av enten kunst eller entreprenørskap, derfor er det min tolkning at dokumentene har en kunst- og entreprenørbias til grunn for kreativitet. Her må det poengteres at dette er ikke urimelige påstander av dokumentene, og jeg stiller meg ikke kritisk til at kreativitet kan, eller bør, være med på å oppnå det dokumentene skisser. Det er *fokuset* jeg i diskusjonsdelen skal stille meg kritisk til, hvor kreativitet ikke plasseres og forstås som en del av læreprosessen på bekostning av denne biasen. Derfor er det min tolkning at på grunn av en kunst- og entreprenørbias verken plasseres eller forstås kreativitet som et læringsbegrep i Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015, som kan være en mulig årsak til fraværet av kreativitet i Stortingsmelding 28, og mulig årsak til fraværet av kreativitet og en videreføring av kunstner- og entreprenørbiasen i Kunnskapsløftet 2020.

5.2.4 Dokumentenes anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning

Ingen av dokumentene presenterte eksplisitte anbefalinger eller tiltak for støtten av kreativ undervisning. Det var derimot noen anbefalinger og tiltak dokumentene la frem, som det teoretiske rammeverket viser kan gjøre kreativ undervisning enklere. I hovedsak var dette en løsere faginndeling, mer autonomi til underviseren, og en ny tilnærming til vurderingspraksiser. At det ikke ble presentert noen eksplisitte anbefalinger og tiltak skal vi komme tilbake i diskusjonsdelen.

5.2.5 Dokumentenes forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdeløring

På grunn av fagfornyelsens store fokus på dybdeløring, og alle anbefalingene og tiltakene dokumentene presenterer for å tilrettelegge for dybdeløring, var det nødvendig å analysere om dokumentene er klar over forholdet mellom kreativitet og dybdeløring. Som presentert i empiridelen var Hovedutredningen 2015 det eneste dokumentet som implisitt beskrev forholdet mellom kreativitet og dybdeløring, hvor hovedpoenget var at kreativitet er tett knyttet til fagspesifikt innhold (NOU 2015: 8, s. 31), og at utviklingen av kreativitet ofte krever arbeid med et fag eller fagområde over tid (NOU 2015: 8, s. 49). Men, som analysert i Hovedutredningen 2015 sin definisjon, forståelse, og plassering av kreativitet, anvendes ikke dette forholdet på noen meningsfylt måte.

I likhet med Delutredningen 2014, referer også Hovedutredningen 2015 til Sawyer, når forholdet mellom kreativitet og dybdeløring implisitt anerkjennes (Sawyer, 2006; Sawyer, 2012). I tillegg referer Hovedutredningen 2015 til Pellegrino og Hilton (2012), når dokumentet beskriver at kompetansemål forutsetter dybdeløring, som er de samme teoretikerne Sawyer igjen bygger på: «For å være kreativ i et fag, må du ha kreativ kunnskap i det faget» (Pellegrino & Hilton, 2012, som referert i Sawyer, 2019). Til tross for at både Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 anvender disse referansene, virker det ikke som at de gjør denne koblingene mellom kreativitet og dybdeløring, som tekstene de refererer setter opp til.

Dybdeløring, slik det blir beskrevet av Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015—som også videreføres av Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020—legger seg nemlig nært Sawyer (2019) sitt begrep om kreativ kunnskap. Et av hovedpoengene til Sawyer (2019) er at kreativitet er domenespesifikt, og kunnskapen om innholdet i fagene må være «kreativ

kunnskap» for å støtte kreativitet i det faget. For eksempel må du ha kreativ kunnskap i matematikk, for å kunne være kreativ i matematikk. Denne påstanden kommer spesielt fram i Hovedutredningen 2015 i deres beskrivelser av kreativitet, men til tross for dette, blir kreativitet i hovedsak anvendt som et domenegenerelt (fagovergripende) verktøy, ofte i kontekst av problemløsning. Dette har vi sett er tilfellet i Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020 også. Derfor oppstår det et spenningsforhold mellom forståelsen av kreativitet, og anvendelsen av kreativitet.

Som presentert i det teoretiske rammeverket legger Sawyer (2019) sitt begrep for kreativ kunnskap seg nært dokumentenes beskrivelse av dybdelæring. Dette er ikke rart, med tanke på at Sawyer (2019) anvender kreativ kunnskap nærmest som et synonym med dyp kunnskap. Slik som dokumentene forstår og anvender dybdelæringsbegrepet, for eksempel at dybdelæring handler om å analysere, tolke, og trekke slutninger ut fra ny informasjon, knytte ideer til kjente begreper og prinsipper og bruke sin forståelse til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger (NOU 2014: 7, s. 35) og at man skal utvikle begrepssystemer og metoder, se sammenhenger, og forstå temaer og problemstillinger på tvers av fag- og kunnskapsområder (NOU 2015: 8, s. 14), er det min tolkning at dokumentene i stor grad beskriver kreativ kunnskap i sin gjengivelse av dybdelæringsbegrepet. Dette er kanskje ikke uventet, med tanke på at de lener seg nettopp på teorien Sawyer og Pellegrino og Hilton i deres forståelse av dybdelæring. Derfor har dokumentene hatt alle mulighetene til å anerkjenne forholdet mellom kreativitet og dybdelæring.

Forholdet mellom kreativitet og dybdelæring blir enda klarere hvis man har denne oppgavens definisjon av kreativitet i bakhodet, og en «mini-c» og «little-c» forståelse av kreativitet hvor kreativitet er en iboende del av læreprosessen, og plasserer dette i eksemplene på dybdelæring ovenfor. Derfor er det min tolkning at kreativitet er en nødvendig del av dybdelæring. Umiddelbart blir det et spørsmål om årsaksforhold: fører kreativitet til dybdelæring, eller fører dybdelæring til kreativitet? Ved hjelp av det teoretiske rammeverket skal jeg i den avsluttende diskusjonsdelen argumentere for at kreativitet og dybdelæring er i et sirkulært forhold med hverandre.

5.2.6 Funn relatert til litteraturgjennomgangen

Som oppsummert i litteraturgjennomgangen var definisjonene av kreativitet i læreplaner ofte upresise og samsvarte ikke med forskningslitteraturen (Cachia et al., 2010; Wyse & Ferrari, 2015; Bereczki, 2016; Patston et al., 2021). Min tolkning viser at dette også er tilfellet for Hovedutredningen 2015 sin definisjon av kreativitet. Mangelen på en tilstrekkelig og presis definisjon fører til at kreativitet kan bli et hult konstrukt, som lett blir omsvermet av myter og misoppfatninger (Plucker et al., 2004), og hvis kreativitet skal bli systematisk innført i utdanningsinstitusjonen, behøver man en presis definisjon (Mishra & Henriksen, 2013). Ingen av dokumentene presenterte heller ikke noen eksplisitte anbefalinger eller tiltak for kreativ undervisning, som samsvarer med funnene til Patston et al. (2021), som beskrev at selv om kreativitet blir anerkjent som nødvendig for fremtiden, gis det lite til ingen støtte for at man skal ta kreativitet fra politikk til praksis, og Olafsson (2020a) som viste til ingen retningslinjer på hvordan kreativitetsrelaterte mål kan oppnås. I tillegg var fraværet av fokus på det kreative miljøet gjennomgående i alle dokumentene, også sett hos Patston et al. (2021). Analysen viser også at kreativitet i hovedsak blir plassert i kontekst av kunst og entreprenørskap og ofte relatert til problemløsning. Litteraturgjennomgangen viser til de samme tendensene, hvor kreativitet i hovedsak blir plassert i kontekst av kunst (Cachia et al., 2010; Patston et al., 2021), og at kreativitet ofte blir relatert til problemløsning (Cachia et al., 2010; Wyse & Ferrari, 2015).

5.3 Del 3: Diskusjon

I diskusjonsdelen skal funnene som er identifisert i analysedelen diskuteres i lys av problemstillingen, forskningsspørsmålene, og det teoretiske rammeverket.

5.3.1 Dokumentenes definisjon og forståelse av kreativitet

Som både empiri- og analysedelen viser gir det et inntrykk av at kreativitet er et begrep som dokumentene både sliter med å forstå og anvende. Først skal jeg diskutere dokumentenes definisjon og forståelse av kreativitet, deretter skal jeg vise til mulige konsekvenser av mangelen på en presis definisjon og forståelse av kreativitet. Til slutt skal jeg vise til mulige årsaker og motivasjoner for dokumentenes forståelse og anvendelse av kreativitet, og konsekvensene av dette.

5.3.1.1 Et fokus på den kreative personen istedenfor det kreative miljøet

Hovedutredningen 2015 var det eneste dokumentet som definerte kreativitet. Dette var derimot en definisjon som ikke samsvarte med forskningslitteraturen, og det var et fokus på den kreative personen. Definisjonen bestod derfor i hovedsak av en oppramsing av personlighetsegenskaper. Det var derimot personlighetsegenskaper ofte funnet hos kreative personer, som nysgjerrighet (Bereczki, 2016), fantasifull (Hong et al., 2017), og utholdenhet (Sternberg, 2006). Det er derimot nærliggende å tenke at dokumentet bruker utholdenhet som et synonym for selvregulering. I tillegg beskrev Hovedutredningen 2015 i sin definisjon og forståelse av kreativitet at det innebærer å arbeide disiplinert. Dette impliserer at kreativitet ikke skal gå på bekostning av akademiske læringsmål, som er et lyspunkt i deres definisjon. Fordi kreativitet og akademiske læringsmål kan være gjensidig forsterkende (Beghetto, 2020), og kreativitet har en tid og sted (Kaufman & Beghetto, 2013). Som det teoretiske rammeverket viser er det å arbeide disiplinert ofte poengtert, hvor Sternberg (2006) viste at kreative personer ofte har vilje til å overvinne utfordringer, vilje til å ta fornuftige risikoer, være i stand til å tolerere tvetydighet. I tillegg beskrev Csikszentmihalyi (1996) at kreative personer ofte er motstridende, hvor de er både disiplinerte og lekne, og fantasifulle og realistiske. Derfor er det positivt at Hovedutredningen 2015 poengterer i sin definisjon at fantasifull og nysgjerrig ikke nødvendigvis er et hinder for arbeidsdisiplin. En personlighetsegenskap som definisjonen mangler er åpenhet for nye opplevelser, som igjennom empiriske studier viser er den personlighetsegenskapen man oftest finner hos kreative personer (Kaufman et al., 2010).

En mulig konsekvens derimot av at definisjonen i hovedsak fokuserer på den kreative personen, er at myten om at mennesker er født kreative eller ikke forsterkes (Plucker et al., 2004). Et annet poeng jeg vil sette lys på er at et fokus på den kreative personen vil være noe selvsagt i en utdanningskontekst. Barn er naturlig nysgjerrige og fantasifulle, som Hovedutredningen 2015 selv poengterer: «Unge mennesker er av natur undrende og utforskende, men nysgjerrigheten må stimuleres for å utvikles» (NOU 2015: 8, s. 31). Bortsett fra å dirigere denne nysgjerrigheten og fantasien til å «samarbeide og arbeide disiplinert», må vel det største problemet være å opprettholde disse personlighetsegenskapene i løpet av barn og unges skoleløp. Dette er hva Kim (2011) sikter til når hun bruker ordet «kreativitetskrise» om at barn og unge skårer lavere på kreativitetstester jo eldre de blir. Selv om nysgjerrigheten og fantasien må stimuleres, må den i større grad opprettholdes, slik at det ikke svinner bort. Her kan man selvsagt argumentere for at å stimulere fantasi og nysgjerrighet vil opprettholde de, men for å gjennomføre dette burde det kreative miljøet være fokuset for kreativitet i en utdanningskontekst, om ikke for å erstatte fokuset på den kreative personen, men for å nettopp tilrettelegge for den kreative personen.

En definisjon av kreativitet vil være retningsgivende for forståelsen og anvendelsen av kreativitet i klasserommet som vil gi underviserne et felles grunnlag for å tilrettelegge, identifisere, og vurdere kreativitet. Dette gjør Delutredningen 2014 et poeng ut av selv: «Et bredt kompetansebegrep som eksplisitt favner elevenes faglige, sosiale og emosjonelle kompetanser, krever etter utvalgets vurdering felles forståelse av kompetansebegrepet hos alle aktører for å sikre en felles praksis som understøtter elevenes læring» (NOU 2014: 7, s. 12). Hovedutredningen 2015 sin definisjon kan vise seg å være brukbar for identifiseringen av kreativitet, men nysgjerrighet og fantasifull som personlighetsegenskaper er ikke bare noe åpenbart, men til en viss grad overflødig i en utdanningskontekst. Personlighetsegenskaper er derimot hva Beghetto og Kaufman (2013) ville beskrevet som bare aspekter ved kreativitet. Fraværet av det kreative miljøet er derimot bemerkelsesverdig, med tanke på at klasserommet blir anerkjent som en av de fremste arenaene for utviklingen av kreativitet (Beghetto & Sriraman, 2017, s. 351).

Hvis jeg for argumentet sitt skyld godtar premisset om at Hovedutredningen 2015 sin definisjon av kreativitet er tilstrekkelig, presenteres det ingen måter på hvordan underviserne—etter å ha identifisert kreative elever—skal dirigere disse personlighetsegenskapene til verken samarbeid

eller disiplin. Det er en ting å identifisere kreative barn og unge, det er noe annet å faktisk tilrettelegge, vurdere, og utvikle kreativitet. Som sett i analysedelen baserer Hovedutredningen 2015 sin definisjon av kreativitet seg på et rammeverk for å vurdere kreativitet av Spencer et al. (2012), men det er min tolkning at de personlighetsegenskapene som Hovedutredningen 2015 har valgt (da de ikke bruker alle som nevnes) ser ikke ut til å være tilstrekkelig for vurderingsdelen heller. Hvis kreativitet skal være gjensidig forsterkende for akademiske læringsmål, må det være et merkbart produkt som vurderes, og det merkbare produktet må være oppgavepassende. Å være nysgjerrig og fantasifull tar deg et steg mot det målet, men ikke hele veien. Fordi kreative personer skaper kreative produkter ved å anvende en kreativ prosess i et miljø som støtter kreativitet.

5.3.1.2 Spenningsforhold mellom forståelsen og anvendelsen av kreativitet

Det oppstår også et spenningsforhold mellom hvordan dokumentene definerer og forstår kreativitet, og faktisk anvender det. Som nevnt i del 1.1, definerer jeg å «forstå» som hva kreativitet blir beskrevet av dokumentene å være, og å «anvende» hva dokumentene beskriver at kreativitet skal oppnå. Definisjonene og forståelsen dreier seg i hovedsak om den kreative personen, men så reduseres kreativitet til et verktøy, ofte i kontekst av problemløsning, i dokumentenes anvendelse av kreativitet. Selv om kreativitet kan, bør, og ofte blir anvendt for problemløsning, vil det være et for snevert syn på kreativitet hvis man ønsker å tilrettelegge for kreativ undervisning på tvers av fagene på en meningsfull måte. Satt på spissen kunne Hovedutredningen 2015 kuttet kreativitet, beholdt begrepet innovasjon, og lagt «kreativ» som et prefiks til problemløsning, og lite ville endret seg i dokumentets framskrivning av hvordan kreativitet skal anvendes. Til en viss grad gjør Hovedutredningen 2015 nettopp dette, når de beskriver at kreativitet forstås som «... å være fantasifull i problemløsning» (NOU 2015: 8, s 10), og ikke fantasifull generelt. Fordi i definisjonen som Hovedutredningen 2015 viser til, nevnes ikke «fantasifull i problemløsning», der beskrives bare «fantasifull».

Kunnskapsløftet 2020 beskriver kreativitet smalere enn for eksempel Stortingsmelding 28, når dokumentet anvender kreativitet som et prefiks for ferdigheter og evner. Faktisk nevnes ikke kreativitet (som eget begrep) en eneste gang i den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020. Det er derimot uklart hva Kunnskapsløftet 2020 legger i begrepet «kreative ferdigheter», men som vi skal komme tilbake til, er det min tolkning at det ligger en kunst- og entreprenørbias til grunn. Kreativitet blir ikke parett med innovasjon, men Kunnskapsløftet 2020 beskriver at

«Kreative ferdigheter skal berike samfunnet, og at samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Slik skaper Kunnskapsløftet 2020 et lignende skille som Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 gjorde, når de poengterer forskjellen mellom kreative ferdigheter og entreprenørskap. Dette signaliserer et fokus på kreative prestasjoner, og ikke kreativt potensial, hvor sistnevnte er ønskelig i en utdanningskontekst (Runco, 2003; Smith & Smith, 2017).

At fokuset ligger på kreativ prestasjon, og ikke kreativt potensial, tolker jeg at skjer når kreativitet ikke blir forstått som en iboende del av læreprosessen. Dette var tilfellet hos samtlige dokumenter, hvor ingen av de hadde et «mini-c»-nivå forståelse av kreative uttrykk, og bare et «little-c»-nivå. En behøver et «little-c»-nivå, men som det teoretiske rammeverket viser er det «mini-c»-nivået som igjennom tilbakemeldinger vil utvikle seg til «little-c» kreativitet. Dette er på grunn av at det er potensialet for kreativitet som det tilrettelegges for, deretter identifiseres, og til slutt støttes og vurderes. Dette potensialet vil da igjennom denne «prosessen» utvikle seg til kreativ prestasjon.

En videreføring av dette spenningsforholdet mellom forståelse og anvendelse skjer når kreativitet blir beskrevet som en fagovergripende kompetanse av både Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015, og som en ferdighet, egenskap, og evne av Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020. De to sistnevnte dokumentene bruker ikke ordet «fagovergripende», fordi begrepet «... signaliserer at noe ligger over eller utenfor fagene» (St. Meld. 28, 2015-2016, s. 42). Til tross for dette forstår og anvender Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020 kreativitet som et domenegenerelt konstrukt, som er i tråd med hvordan alle dokumentene anvender kreativitet som et verktøy, ofte i sammenheng med problemløsning. Det er selvfølgelig aspekter ved kreativitet som ofte er domenegenerelle, for eksempel som personlighetsegenskapene som Hovedutredningen 2015 hadde i sin definisjon av kreativitet. Men ellers er kreativitet i stor grad domenespesifikt, og dette gjelder kanskje spesielt den kreative prosessen, det kreative produktet, og det kreative miljøet. Noe som tilrettelegger for kreativitet i ett fag, vil ikke nødvendigvis gjøre det i et annet (Sawyer, 2019). Derfor behøver underviserne en felles forståelse på hvordan kreativitet kan tilrettelegges for, identifiseres, og vurderes i de enkelte fag. Det vil være stor forskjell på hvordan man tilrettelegger for kreativitet i matematikk, kunst og håndverk, og på fotballbanen. Dette virker kanskje åpenbart, men dette er ikke en forståelse som dokumentene gir uttrykk for at de har.

Forståelsen om at kreativitet er domenegenerelt, og at kreativitet er et «problemløsende verktøy», kan føre til at ens tilnærminger til kreativ undervisning vil falle til korte i de fleste fag, til tross for at underviseren har et ønske om kreativ undervisning. Fordi som det teoretiske rammeverket viser, behøver kreativ undervisning ikke bare villige undervisere, men også kompetente undervisere som har forståelse for den kreative prosessen og det kreative miljøet (Beghetto, 2019). Dette er selvfølgelig en omfattende oppgave for utdanningsinstitusjonen, men hvis kreativitet er så nødvendig for fremtiden som dokumentene påstår, må forskningen om kreativitet tas på alvor.

5.3.1.3 Spenningsforhold mellom beskrivelser og behandling av kreativitet

Jeg tolker det også slik at det oppstår et spenningsforhold når dokumentene beskriver at kreativitet er en sentral kompetanse (NOU 2014: 7, s. 127), at det norske samfunnet er avhengig av kreativitet (NOU 2015: 8, s. 31), at kreativitet er en viktig egenskap for den enkelte elev (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23-24), og at kreative evner skal berike samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Spenningsforholdet ligger i hvordan dokumentene beskriver kreativitet som en nødvendighet for fremtiden, og utdragene ovenfor er dokumentenes motivasjon for å tilrettelegge for kreativitet i utdanningsinstitusjonen, men utdragene ender opp som tomme ord når det ser ut til at dokumentene gjør lite for å faktisk forstå og anvende kreativitet på en måte som samsvarer med forskningslitteraturen. Nå generaliserer jeg noe, fordi Hovedutredningen 2015 har flere gode momenter, men samtidig er det også Hovedutredningen 2015 som har noen av de klareste eksemplene på dette.

Hovedutredningen 2015 lener seg på eksterne rapporter og utredninger i deres framskrivning av kreativitet, og går ikke utenfor disse. Jeg gjorde tidligere et poeng ut av at det er problematisk at Hovedutredningen 2015 beskriver kreativitet som en fagovergripende kompetanse, og anvender kreativitet som et domenegenerelt konstrukt. Men i utredningen som Ludvigsenutvalget har bestilt, som heter «Om fremtidens kompetansebehov – En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ», kommer det klart frem at kreativitet er et domenespesifikt konstrukt, ikke domenegenerelt: «Videre er det enighet ... at kreativitet er tett knyttet til domener, og til kunnskap om og erfaring med domener, slik som dans eller vitenskap» (Erstad et al., 2014, s. 30), og «Konklusjonen er at kreativitet kan læres og at det i veldig stor grad består av intenst arbeid i et domene over tid» (Erstad et al., 2014, s. 30). Som sett i empiri- og analysedelen beskriver Hovedutredningen 2015 også dette i deres framskrivning

av kreativitet: «Utvikling av kreativitet er en prosess som ofte krever arbeid med et fag eller fagområde over tid» (NOU 2015: 8, s. 49), hvor de referer til Sawyer (2012), som referert til i Erstad et al. (2014). Til tross for dette kommer ikke denne forståelsen fram i deres anvendelse av kreativitet, hvor de anvender det som domenegenerelt—eller i deres egne ord, som en fagovergripende kompetanse¹¹. Selv om kreativitet i forbifarten implisitt blir beskrevet som domenespesifikt, anvendes det som et domenegenerelt konstrukt. Det er mulig å argumentere for at Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 i sine beskrivelser av kreativitet som en fagovergripende kompetanse mener at kreativitet er en kompetanse som skal være på tvers av fagene, men kreativitet blir aldri nevnt som en fagovergripende kompetanse som forutsetning for læring i fagene, slik som selvregulering og metakognisjon blir (NOU 2015: 8, s. 47), og det gis ingen klare retningslinjer eller innsikt på hvordan kreativitet kan uttrykke seg forskjellige fra fag til fag. Kreativitet blir istedenfor redusert og anvendt som et problemløsende verktøy, og dermed motsier Hovedutredningen 2015 seg selv. Som jeg viste i empiri- og analysedelen videreføres denne reduksjonismen av kreativitet til Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020.

For å komme tilbake til spenningsforholdet mellom denne motsigelsen mellom beskrivelsen og behandlingen av kreativitet, vil jeg argumentere for at det er gyldig å hevde at Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 hadde som mål å «selge» inn hva de anså som nødvendig for fremtidens barn og unge til Kunnskapsdepartementet. Hvis Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 mente at kreativitet er så nødvendig som de beskriver, er det nærliggende å tro at de ville vært mer presise og utfyllende i sin forståelse og anvendelse av begrepet. For å bruke det samme eksemplet igjen, kan det tolkes slik at Hovedutredningen 2015 ikke var klar over hva det betød når de beskrev at kreativitet er en prosess som krever arbeid over tid med et fag eller fagområde, når de i neste åndedrag reduserer kreativitet til et fagovergripende verktøy, og trekker ingen paralleller mellom kreativitet og dybdelæring. Dette går igjen i alle dokumentene, og dokumentenes forståelse og anvendelse av kreativitet er inkonsekvent og tilsynelatende tilfeldig. Derfor kalte jeg denne prosessen en mulig hviskelek i

¹¹ Her er det nødvendig å være klar over skillet mellom «fagovergripende» og «på tvers av fag». Det er selvfølgelig et ønske om kreativitet på tvers av fagene i grunnskolen, men med tanke på at kreativitet er domenespesifikt, kan det ikke forstås og anvendes likt (fagovergripende) på tvers av fagene.

innledningen. I likhet med en hviskelek hvor den opprinnelige setningens mening avviker mer og mer fra øre til øre, er det en mulig tolkning at Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015—til tross for tilsynelatende gode intensjoner—i sin uklarhet har ført til at kreativitet er relativt fraværende i Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020.

Det er derimot ikke gitt at Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 hadde som intensjon å «selge inn» kreativitet. Hovedutredningen 2015 beskriver at fagfornyelsen skal «... legge grunnlaget for å skape gode liv for borgere i Norge og et produktivt samfunn som kan bidra i en global verden» (NOU 2015: 8, s. 8), men som dokumentet oppklarer senere, ser det ut til at «bidra» kan byttes ut med «konkurrere». Fordi det er «... forsknings, innovasjon og teknologiutvikling som er avgjørende for norsk næringslivs konkurransekraft og for å håndtere samfunnsutfordringer» (NOU 2015: 8, s. 20). Hvis dette er den virkelige motivasjonen for dokumentene, er det forståelig hvis det aldri var meningen å selge kreativitet i den kapasiteten som ville stått i tråd med den nødvendigheten for kreativitet som dokumentene beskriver.

5.3.2 Dokumentenes plassering av kreativitet

I denne delen skal spenningsforholdet mellom hva som blir beskrevet som en nødvendighet for fremtiden og hva som faktisk blir gjort diskuteres i lys av kunst- og entreprenørbiasen som jeg har vist til i analysedelen.

5.3.2.1 Kunst- og entreprenørbias på bekostning av kreativitet

Entreprenørbiasen er lett motivert av dokumentene, når samtlige er inne på at Norge er en «kunnskapsnasjon» som skal bidra (eller konkurrere) i en global verden. Dette kan være et mulig svar på hvorfor dokumentene skaper et skille mellom kreativitet og innovasjon og entreprenørskap (forskjellen på en ide, og utfyllelsen av en ide). Selv om jeg stiller meg enig til at Norge skal konkurrere i en global verden, vil jeg fortsatt argumentere for at dokumentene bygger seg inne ved å skape dette skillet mellom kreativitet og innovasjon. Fordi det gir lite mening å legge dette ansvaret på innovasjon og entreprenørskap. All innovasjon er kreativitet, men ikke all kreativitet er innovasjon. I likhet med hvordan det ville vært urimelig å selge et bjørneskinn før bjørnen er skutt, er innovasjon et sluttprodukt av kreativitet. Derfor er det nettopp kreativitet som burde være i fokus, og ikke innovasjon og entreprenørskap.

Hovedutredningen 2015 påstår for eksempel at entreprenørskap skal bidra til å utvikle kreativitet (NOU 2015: 8, s. 34), og selv om det kanskje kan gjøre det, forteller det meg at dokumentet har årsaksforholdet feil vei. Er det ikke kreativitet som skal bidra til entreprenørskap?

Hvis motivasjonen til dokumentene for å tilrettelegge for innovasjon og entreprenørskap er at barn og unge om 20 til 30 år skal være i stand til å bekjempe samfunnsutfordringer og konkurrere i en global verden, er det min tolkning at tilnærmingen burde være å skape kreative mennesker. Fordi det er kreative mennesker som innoverer. Dette er en «kjede» som har potensialet til å starte allerede i grunnskolen, hvor underviserne forstår kreativitet som en iboende del av læreprosessen, og er deretter i stand til å tilrettelegge for et kreativt læringsmiljø, være i stand til å identifisere de minste nivåene for kreative uttrykk, vurdere kreativiteten, og anvende kreativitet som et gjensidig forsterkende læringsbegrep for akademiske læringsmål. På den måten vil underviserne være i stand til å utvikle kreativiteten hos barn og unge, fra de minste og personlige nivåene («mini-c» og «little-c») til potensialet for de høyeste («pro-c» og «Big-C») nivåene, hvor innovasjonen befinner seg i de øverste nivåene for kreativitet. Hvis fokuset i grunnskolen er på kreativ prestasjon igjennom innovasjon og entreprenørskap, og kreativitet er forstått og anvendt som et supplerende verktøy, er en mulig konsekvens at dette vil vise seg å være mindre effektivt for å skape borgere som er i stand til å bekjempe fremtidige samfunnsutfordringer og gjøre Norge konkurransedyktig, enn å tilrettelegge for, og utvikle det kreative potensialet som befinner seg i våre barn og unge. Det er ønsketenkning å si at man vil nå en destinasjon, hvis man ikke er beredt å gå hele veien.

Denne måten å forstå og anvende kreativitet adopterer Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020, og en mulig tolkning på hvorfor, er fordi Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 ikke var i stand til å selge inn kreativitetsbegrepet. Dette kan som nevnt ha mange årsaker, enten at det aldri var deres intensjon, eller på grunn av en svak forståelse av kreativitet—og som jeg har poengtert, er det mulig å argumentere for begge årsakene. Hvis jeg går ut ifra at det var deres intensjon å selge inn kreativitet, ville en bedre tilnærming vært å følge de trådene på referansene som Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 legger opp til, og anerkjenne kreativitet som et læringsbegrep, på lik linje med metakognisjon, selvregulering, og dybdelæring. Når kreativitet ikke er forstått som en iboende del av læreprosessen, men som et annenrangsmål, er det ikke overraskende hvis undervisere har problemer med å tilrettelegge,

identifisere, og vurdere kreativitet. Det er også forståelig at Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020 ikke har prioritert kreativitet i så stor grad som burde vært forventet. En mulig konsekvens av dette er at potensialet for kreativitet som befinner seg i våre barn og unge ikke får muligheten til å utvikle seg i det tempoet som fremtiden behøver.

Kreativitet forstått og plassert som et læringsbegrep vil naturlig uttrykke seg på tvers av fagene. Hvis kreativitet er forstått og plassert som et læringsbegrep, er det også nærliggende at dokumentene ville vært mer presis i sin forståelse og anvendelse av begrepet, og lent seg på forskningslitteratur i større grad. Dette kan belegges med å se hvordan begreper som selvregulering, metakognisjon, og dybdeløring blir behandlet av dokumentene.

5.3.3 Dokumentenes anbefalinger og tiltak for kreativ undervisning

Ingen av dokumentene presenterte eksplisitte anbefalinger eller tiltak for implementeringen av kreativ undervisning. Dette legger seg inn under det samme spenningsforholdet som de to tidligere delene i diskusjonen, hvor spenningen ligger i at kreativitet blir anerkjent som nødvendig, men det gis ingen klare retningslinjer på hvordan kreativitet skal oppnås i klasserommet. Som sett i det teoretiske rammeverket er undervisere sin forståelse av kreativitet ofte inadekvat (Hong et al., 2017; Haavold & Birkeland, 2017). Hvis målet er å skape kreative mennesker, må underviserne tilbys de verktøyene som gjør de i stand til å ha kreativ undervisning. Det var derimot noen anbefalinger og tiltak som kan være med på å gjøre kreativ undervisning enklere. Her må det poengteres igjen at «enklere» er nøkkelordet, fordi forutsetningen for kreativ undervisning er en god forforståelse av kreativitet, og en må ha vilje til å ha kreativ undervisning.

Delutredningen 2014 anbefalte en løsere faginndeling, hvor de poengterte at «Streng faginndeling kan gjøre det utfordrende å jobbe med temaer og problemstillinger og utvikle kompetanser på tvers av fag. Utvalget vil vurdere om sentrale utviklingstrekk i samfunnet gjør at fagene i større grad bør ses i sammenheng» (NOU 2014: 7, s. 95). Hovedutredningen 2015 anbefalte derfor at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i fire fagområder: 1. Matematikk, naturfag og teknologi. 2. Språkfag. 3. Samfunnsfag og etikkfag. 4. Praktiske og estetiske fag. Og de anbefalte tre flerfaglige temaer: 1. Bærekraftig utvikling. 2. Det flerkulturelle samfunnet. 3. Folkehelse og livsmestring. En av måtene dette skulle oppnås på var at «Timefordelingen

mellom fagene innenfor fagområdene ... gjøres mer fleksible for å legge bedre til rette for arbeid på tvers av fagene» (NOU 2015: 8, s. 74). Denne anbefalingen om tverrfaglighet stilte Stortingsmelding 28 seg bak, men de valgte en mer «fleksibel» tilnærming, hvor det er fagenes «egenart» som bestemmer hvilke fag som skal ses i sammenheng, men de tre flerfaglige temaene skulle prioriteres i fagfornyelsen (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38). Disse anbefalingene og tiltakene om tverrfaglighet legger seg nært hva Sternberg (2019) kaller kryssfertilisering, som betyr å tilrettelegge for at elevene kan tenke på tvers av forskjellige fag. Det kan også argumenteres for at det vil gi elevene mulighet for autonomi og oppdagelse (Beghetto & Kaufman, 2014).

Det er også anbefalinger og tiltak som kan være med på å gi autonomi til underviserne. Hovedutredningen 2015 anbefalte en økning i «Fleksibilitet i fag- og timefordelingen mellom fagene ... en økt fleksibilitet mellom fagene i fagområdene vil gi gode muligheter for å legge godt til rette for dybdeløring og god progresjon i elevenes læring» (NOU 2015: 8, s. 71). Derfor økte Stortingsmelding 28 fleksibiliteten mellom fagene fra fem til ti prosent (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 55). I tillegg presenterte Delutredningen 2014 en utfordring med stofftrengsel, hvor nytt innhold tas inn, men ingenting tas ut (NOU 2014: 7, s. 67), derfor anbefalte Hovedutredningen 2015 at «færre og mer overordnede mål vil kunne lette stofftrengselen» (NOU 2015: 8, s. 67), og at «Samarbeid på tvers av fag kan bidra til å løse stofftrengselen» (NOU 2015: 8, s. 70), som Stortingsmelding 28 til en viss grad stiller seg bak (St. Meld. 28, s. 9; 35). Disse anbefalingene og tiltakene vil være et mulig svar på et av hindrene identifisert av Cachia et al. (2010, s. 30-31), om at en for streng faginndeling og «stofftrengsel» fører til at man ikke får tid eller plass til fleksibiliteten og risikoen som er nødvendig for kreativ undervisning.

Dokumentene hadde derimot ulike syn på vurderingen av fagovergripende kompetanser, som kreativitet ble forstått som: «Utvalget vil understreke at skolens mål for elevenes kompetanse favner bredere enn det som fanges opp av måleverktøyene som benyttes i dag. Den tilgjengelige resultatinformasjonen gir et begrenset bilde av den kompetansen elevene tilegner seg» (NOU 2014: 7, s. 10). Dette blir tatt opp igjen av Hovedutredningen 2015: «Alle de fagovergripende kompetansene ... utvikles gjennom arbeidet med faglig innhold og må derfor integreres i kompetansemålene» (NOU 2015: 8, s. 66), og «Det foreslås at fagovergripende kompetanser integreres tett med fagenes sentrale begreper, prinsipper og metoder. Dermed bør vurderingen

ta utgangspunkt i elevenes samlede kompetanse i et fag, og ikke i enkelte kompetanseområder og fagovergripende kompetanser isolert» (NOU 2015: 8, s. 79). Denne anbefalingen støttet ikke Stortingsmelding 28: «Det er likevel kun elevenes faglige kompetanse som skal legges til grunn når den enkelte elevs kompetanse i fag skal vurderes» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 24). Resultatet var at denne nye tilnærmingen av vurderingspraksis ikke ble en del av Kunnskapsløftet 2020. En kan minnes Biesta (2009, s. 1) sine ord «Valuing what we measure or measuring what we value?», med tanke på at en god anbefaling fra Hovedutredningen 2015 ikke ble gjort til en realitet. Igjen ser vi også det samme spenningsforholdet, som er motsetningen mellom våre ambisjoner om å forberede våre barn og unge på en usikker fremtid, og eksamensstyrt skolepraksis.

Å vurdere kreativitet blir ansett som nødvendig for at det skal kunne utvikles, for eksempel igjennom undervisningsvurdering, men problemet ligger i at det kan være både støttende, og undertrykkende. Mer autonomi til underviserne, og nye vurderingspraksiser ble påpekt av Cachia et al. (2010) som poengterte at eksamensmetodene må revideres, for at undervisere skal være motiverte til å endre sine lærepraksiser. Lite motivasjon til å endre lærepraksiser er ofte på grunn av at det ikke bare er elever som blir vurdert, men også underviserne og skolen selv. Derfor er det en risiko ved å tilrettelegge for de tiltakene som ble presentert i det teoretiske rammeverket. Hvis det ikke er støttende strukturer i læreplanen som gjør undervisere i stand til å tilrettelegge, identifisere og vurdere kreativitet, vil lite endre seg (Cachia et al., 2010; Patston et al., 2021). Sternberg (2006) presiserer at det er en iboende risiko ved kreativitet, hvor han beskriver at kreative personer i en verden av ideer kjøper lavt og selger høyt. Dette gjelder også tilretteleggingen av kreativitet.

Anbefalingene og tiltakene som skissert ovenfor vil gjøre noen av de største hindrene for kreativ undervisning mindre, men uten eksplisitte tiltak for kreativ undervisning, presise definisjoner som skaper et felles grunnlag for undervisere, og god forståelse av kreativitet som prosess og miljø, blir det opp til underviserne selv å ta initiativ og underviserne må gå ut ifra sin egen forforståelse på hva kreativitet er. Det er også verdt å nevne at tilretteleggingen for dybdelæring vil sannsynligvis også forbedre tilretteleggingen for kreativitet, som Olafsson (2020a; 2020b) poengterer, men dette skal vi komme tilbake til i den siste delen om forholdet mellom kreativitet og dybdelæring.

I Hovedutredningen 2015 vises det til et «kreativt partnerskap», som fungerer som et godt eksempel på problematikken ved å implementere kreativitet. For å gjennomføre prosjektet er de avhengig av en kreative agenter, som ofte er «utøvende kunstnere som gjennom sitt yrke er vant til å samarbeide tett med andre, er disiplinerte, reflekterte og åpne» (NOU 2015: 8, s. 90). Selv om prosjektet kan vise til positive resultater, vil dette være en framgangsmåte for kreativitet i klasserommet som ikke er skalerbart. List (2022) viser til flere «feller» som tilsynelatende gode ideer går i, når det er snakk om hvorvidt et tiltak er skalerbart eller ikke. Den mest åpenbare fellen som det «kreative partnerskapet» går i er hvorvidt det er tiltaket eller underviseren som skaper de gode resultatene. Som prosjektet selv skisserer er de avhengig av «kreative agenter», som er utøvende kunstnere, og et likt tiltak vil ikke automatisk være gjennomførbart for alle undervisere, samtidig som det ville vært økonomisk ugjennomførbart å tilsette kreative agenter i alle klasserom. På bakgrunn av dette er det en risiko ved at det kreative partnerskapet har skapt falske positive resultater, og prosjektet er ikke generaliserbart på en større skala. Hvis man ønsker skalerbare tiltak for kreativ undervisning, må det være tiltak som underviseren selv kan implementere, og dette vil starte med en god forståelse på hva kreativitet er, hvordan det støttes, hvordan det utvikles, og muligheten og kunnskapen om hvordan man tilrettelegger for kreativitet. Et utmerket sted å starte ville vært læreplanen.

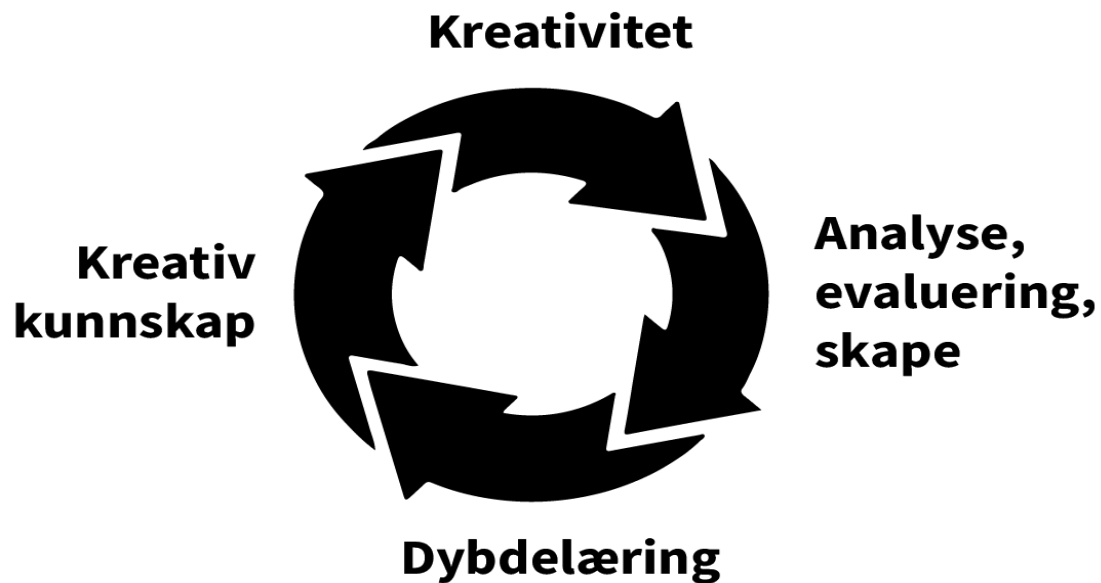
5.3.4 Dokumentenes forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdeløring

Forholdet mellom dybdeløring og kreativitet er sjeldent anerkjent i kreativitetslitteraturen. Som det teoretiske rammeverket viser er det i hovedsak Sawyer (2019) som er inne på dette forholdet. I denne avsluttende delen skal jeg argumentere for at kreativitet og dybdeløring er i sirkulært forhold med hverandre. For å vise til denne sammenhengen skal jeg trekke på Sawyer (2019) sitt begrep om kreativ undervisning, Blooms reviderte taksonomi (Anderson & Krathwohl, 2001), dybdeløring slik dokumentene som er denne oppgavens analysegrunnlag forstår og anvender det, og denne oppgavens definisjon og forståelse av kreativitet. Jeg bruker både Sawyer og Blooms reviderte taksonomi på grunn av at dette er litteratur Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 selv bruker. Først skal jeg presentere en modell for det sirkulære forholdet mellom kreativitet og dybdeløring, og deretter gjøre rede for dens momenter. Til slutt skal jeg argumentere for at når dokumentene ikke har innsett dette forholdet

mellom kreativitet og dybdeløring, kan det ha gått på bekostning av implementeringen av begge begrepene.

5.3.4.1 Kreativitet og dybdeløring i et sirkulært forhold

I modellen er kreativitet på toppen, men i en sirkulær modell er det ingen sterkt avklart startpunkt.



Figur 4: Sirkulær modell for kreativitet og dybdeløring

(Skytterstad, 2022)

For å forklare denne modellen må det teoretiske rammeverket rekapituleres. Blooms reviderte taksonomi er en modell for å klassifisere seks forskjellige kognitive nivåer for tenkning, og består av to dimensjoner «The Knowledge Dimension» (hvilken kunnskap skal læres), og «The Cognitive Process Dimension» (hvilken prosess skal brukes for å lære). Det er i hovedsak «The Cognitive Process Dimension» som skal anvendes i denne delen. Med tanke på hvilken prosess som skal brukes for å lære, skilte Marton og Säljö (1976) mellom «surface-level processing» og «deep-level processing», hvor førstnevnte vil i hovedsak orientere seg mot de lavere nivåene på hierarkiet til Blooms reviderte taksonomi, og sistnevnte mot de høyere nivåene. Eksempler på prosesser som krever «deep-level processing» fra taksonomien er analyse, evaluering, og skape.

Dybdeløring slik dokumentene forstår og anvender det handler om å utvikle forståelse av begreper og sammenhenger, forstå temaer og problemstillinger på tvers av fag- og kunnskapsområder. Samtidig skal elevene være i stand til å analysere, løse problemer, reflektere over egen læring (NOU 2014: 7, s. 35; NOU 2015: 8, s. 14; Meld. St. 28, s. 14). Kunnskapsløftet 2020 definerer ikke dybdeløring like presist som de tre foregående dokumentene, men i en video som tilhører Kunnskapsløftet 2020, beskriver Utdanningsdirektoratet (2018) dybdeløring på lik måte, hvor det handler om å gradvis utvikle kunnskap og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder, og at elevene må være i stand til å reflektere over egen læring og være i stand til å bruke det en har lært i kjente og ukjente sammenhenger. Som vi ser er det nettopp de høyere nivåene på hierarkiet til Blooms taksonomi som kreves for å gjennomføre hva dokumentene forstår som dybdeløring. Dette poengterer Hovedutredningen 2015 også, når de skriver at dybdeløring er på et høyere taksonomisk nivå enn overflateløring (NOU 2015: 8, s. 42).

Sawyer (2019) anvender begrepet kreativ kunnskap nærmest synonymt med dybdeløring. Kreativ kunnskap er ifølge Sawyer (2019) det som kreves innenfor et fagfelt, for å være kreativ i det fagfeltet. Som det teoretiske rammeverket også viser er kreativ kunnskap dyp kunnskap, stor kunnskap, forbundet kunnskap, fleksibel kunnskap, og det støtter ny læring og tverrfaglighet.

Som modellen viser er disse fire komponentene sammenkoblet, og den ene leder til den andre. I likhet med den hermeneutiske sirkelen vil denne sirkelen «vokse», hvor både forståelsen og potensialet for kreativitet vil bli større for hver runde i sirkelen. Som poengtert i det teoretiske rammeverket er analyse, evaluering, og skape avhengig av kreativitet. Analyse, evaluering, og skape er de høyeste nivåene på den kognitive dimensjonen til Blooms reviderte taksonomi, og det er slike kognitive prosesser som dybdeløring er avhengig av. Kreativ kunnskap er avhengig av dybdeløring, og kreativitet innenfor et fagfelt er avhengig av kreativ kunnskap.

For å sette denne sirkelen i et eksempel, se for deg en oppgave som ber deg om å «skape», som betyr å omorganisere elementer inn i et nytt mønster eller struktur (Anderson & Krathwohl, 2001). Det du skal skape er en alternativ og moderne slutt til romanen Stolthet og Fordom av Jane Austen. Denne oppgaven vil stå i sterk kontrast med det laveste nivået til hierarkiet på Blooms reviderte taksonomi, som ville vært å gjengi slutten til Stolthet og Fordom. Derfor er

man avhengig av alle elementene i modellen: Kreativitet -> Skape -> Dybdelæring -> Kreativ kunnskap. Den første runden rundt sirkelen kan forstås som et førsteutkast på denne oppgaven, og skulle du skrevet et nytt utkast av den alternative og moderne slutten på romanen, ville du gått en ny runde rundt sirkelen. Denne nye runden rundt ville ført til en større og dypere forståelse for romanen, og potensialet for kreativitet ville økt. Slik er også kreativitet og akademiske læringsmål gjensidig forsterkende.

5.3.4.2 En tapt mulighet for fagfornyelsen

Som forskningslitteraturen impliserer når det påstås at kreativitet er domenespesifikt (Sawyer, 2019), er kreativitet forbundet med dybdelæring. Hovedutredningen 2015 var implisitt inne på dette forholdet, men min tolkning er at det kom ikke klart nok frem i deres forståelse og anvendelse av kreativitet. Både Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020 adopterte Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 sin forståelse og anvendelse av dybdelæring. Som allerede diskutert, er en mulig forklaring at uklarheten om kreativitet i Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 førte til et relativt fravær av kreativitet i Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020. Dette kunne vært annerledes hvis de to førstnevnte dokumentene gjorde denne forbindelsen mellom kreativitet og dybdelæring. Olafsson (2020a) argumenterer for at fokuset på dybdelæring i fagfornyelsen vil skape bedre forhold for kreativitet, og dette er sannsynligvis sant til en viss grad, med tanke på at kreativitet er domenespesifikt og en større fordypelse i fag vil gjøre elevene i større grad i stand til å være mer kreative med den kreative kunnskap som kommer som resultat av dybdelæring. Til tross for dette derimot, blir kreativitet redusert til et fagovergripende verktøy, og det presenteres ingen tiltak for kreativ undervisning. Alt dette gjør kreativitet til et annenrangsmål, og derfor vil kreativitet i større grad være undertrykket enn støttet i klasserommet. Hovedutredningen 2015 hadde alle ingrediensene for å selge inn kreativitet ved å anerkjenne forholdet mellom kreativitet og dybdelæring, og forstå og plassere kreativitet som et begrep for læring, men gjorde ikke dette. Dette har hatt åpenbare konsekvenser for implementeringen av kreativitet, men det er også sannsynlig at dette har hatt konsekvenser for dybdelæring. Som jeg har argumentert for er dybdelæring—slik dokumentene forstår og anvender det—avhengig av kreativitet. Derfor ville et fokus på tilretteleggingen, identifiseringen, og vurderingen av kreativitet i klasserommet gjort elevene i større grad kapabel for dybdelæring. Derfor er en mulig konsekvens av å ha oversett dette forholdet mellom

kreativitet og dybdelæring ført til en tapt mulighed for fagfornyelsen—i hovedsak for kreativitet, men potensielt også for dybdelæring.

6 Konklusjon

Først skal jeg presentere mulige svar på de fire tilhørende forskningsspørsmålene, deretter skal jeg besvare den overordnede problemstillingen for å avslutte oppgaven. Til slutt skal jeg argumentere for mulige konsekvenser av disse svarene, og vise til en mulig vei videre.

6.1.1.1 Hvordan blir kreativitet definert og/eller forstått av dokumentene?

Konklusjonen er at Hovedutredningen 2015, som eneste dokument, definerer kreativitet. Denne definisjonen var derimot upresis og samsvarer ikke med forskningslitteraturen og kan være med på å forsterke myten om at mennesker er født kreative eller ikke. Den ga heller ikke undervisere et felles og nødvendig grunnlag for å støtte eller vurdere kreativitet, men det er mulig den vil gjøre det enklere å identifisere kreative personer, samtidig som den presiserer at kreativitet ikke er et hinder for samarbeid og arbeidsdisiplin. Dokumentenes forståelse av kreativitet samsvarte heller ikke med hva som er ønskelig i en utdanningskontekst, som var identifisering og tilretteleggingen av både «mini-c»-nivået og «little-c»-nivået av kreativitet, fokuset på det kreative miljøet, og en komplementerende støtte for kreativitet som er gjensidig forsterkende for akademiske læringsmål. Denne uklare forståelsen av kreativitet kan være en mulig årsak til at kreativitet blir redusert til et domenegenerelt verktøy, ofte i kontekst av problemløsning.

6.1.1.2 Hvor blir kreativitet plassert av dokumentene?

Samtlige dokumenter beskrev i forskjellige grader et ønske om kreativitet i grunnskolen, til tross for dette ble ikke kreativitet plassert i kapitler og paragrafer som omhandler verken læring eller undervisning. Konklusjonen er derfor at kreativitet ikke blir beskrevet eller anvendt som en iboende del av læreprosessen. I stedet for ble kreativitet i hovedsak plassert i kontekst av kunstfagene og entreprenørskap. Derfor argumenterte jeg i den avsluttende diskusjonsdelen for at en kunst- og entreprenørbias kan ha gått på bekostning av kreativitet forstått som et læringsbegrep.

6.1.1.3 Hvilke anbefalinger og/eller tiltak presenteres for kreativ undervisning av dokumentene?

Konklusjonen er at ingen av dokumentene presenterte eksplisitte anbefalinger eller tiltak for implementeringen av kreativ undervisning. Som det teoretiske rammeverket presiserer, må undervisere være i stand å tilrettelegge, identifisere, og vurdere kreativitet, derfor vil det være

vanskelig å ta kreativitet fra politikk til praksis uten støttende strukturer. Det er derimot noen tiltak som jeg har argumentert for kan implisitt være med på å gjøre kreativ undervisning enklere. Eksempler på dette var løsere faginndeling, mer autonomi til underviserne, nye vurderingspraksiser, og tilretteleggingen av selvregulering, metakognisjon, og dybdeløring.

6.1.1.4 Hvordan forstår dokumentene forholdet mellom kreativitet og dybdeløring?

Konklusjonen er at forholdet mellom kreativitet og dybdeløring har gått dokumentene hus forbi, og dette kan ha gått på bekostning av implementeringen av både kreativitet og dybdeløring i Fagfornyelsen. Bare Hovedutredningen 2015 viste til en nevneverdig forståelse av forholdet mellom kreativitet og dybdeløring når de refererte til Sawyer og Pellegrino og Hilton. Bortsett fra disse referansene, ble ikke kreativitet anvendt som et domenespesifikt konstrukt, og som sett ble kreativitet ikke plassert, og derfor ikke ansett, som et læringsbegrep av noen av dokumentene.

6.1.1.5 Problemstillingen

Hvordan forstås og anvendes kreativitet i norske utdanningspolitiske dokumenter som er tilknyttet Fagfornyelsen i perioden 2014-2020?

Oppsummert defineres ikke kreativitet, og når det defineres er definisjonen upresis og er potensielt med på å forsterke mytene om kreativitet. Kreativitet forstås ikke på en måte som samsvarer med hva forskningslitteraturen sier er ønskelig i en utdanningskontekst, og kreativitet plasseres ikke som et læringsbegrep. Det presenteres ingen eksplisitte tiltak for å ta kreativ undervisning fra politikk til praksis, og forholdet mellom kreativitet og dybdeløring har fagfornyelsen ikke tatt stilling til, som er en tapt mulighet for begge begrepene.

Derfor er konklusjonen at norske utdanningspolitiske dokumenter i perioden 2014-2020 forstår og anvender kreativitet tilsynelatende tilfeldig og inkonsekvent, med en kunst- og entreprenørbias til grunn. Denne uklare forståelsen og anvendelsen av kreativitet i Delutredningen 2014 og Hovedutredningen 2015 er en mulig årsak til et relativt fravær i Stortingsmelding 28 og Kunnskapsløftet 2020, og som resultat er en mulig tolkning at kreativitet ikke blir utviklet igjennom tilretteleggingen, identifiseringen, og vurderingen av kreativitet i grunnskolen. Derfor er det et spenningsforhold mellom hva som blir beskrevet som en nødvendighet for fremtiden i den norske grunnskolen av dokumentene, og hva som faktisk

blir gjort for fremtiden i den norske grunnskolen. Når jeg sier fremtiden, sikter jeg til den kommende generasjonen. Det er ingen mastergradsoppgave i pedagogikk hvis man ikke siterer Hans Skjervheim minst en gang, og han beskriver at «Pedagogikken spring ut av ei praktisk interesse og ei nødvendig oppgave: den yngre generasjon treng og krev oppseding» (Skjervheim, 1992). Derfor tolker jeg det slik at Fagfornyelsen ikke innfrir sine egne intensjoner. For å visualisere dette viser jeg til «Tsjekhovs pistol», som er et dramaturgisk prinsipp som sier at hvis det henger en pistol på veggen i første akt, må den avfyres i den følgende akten. Hvis pistolen ikke blir avfyrt, har den ingenting på veggen å gjøre. Med andre ord betyr dette at hvert element som nevnes i en historie må være nødvendig, og alle irrelevante elementer fjernes.

Fagfornyelsen hengte kreativitet på veggen, men det ble aldri avfyrt.

6.1.2 Neste steg

Til tross for denne konklusjonen, har fagfornyelsen gjort det enklere for kreativ undervisning, og dette er en positiv utvikling med tanke på kreativitet i en utdanningskontekst i Norge. Det er derimot en tapt mulighet å ikke anerkjenne forholdet mellom kreativitet og dybdeløring, men det er som nevnt også et relativt utforsket område innenfor pedagogisk-psykologi. Det er lite til ingen empiri på hva jeg beskriver som en naturlig forbindelse mellom kreativitet og dybdeløring¹², derfor vil et potensielt neste steg være videre forskning på dette forholdet, med tanke på hvor sterkt begrepet dybdeløring står i Fagfornyelsen. En forståelse som kobler forholdet mellom kreativitet og dybdeløring vil potensielt styrke både kreativitetens og dybdeløringens posisjon i den norske utdanningspolitiske debatten.

I tillegg kan denne masteroppgaven fungere som et grunnlag for å forklare hvorfor undervisere har et problem med å tilrettelegge, identifisere, og vurdere kreativitet. Et annet potensielt neste steg vil derfor være forskning som kaster lys på hvordan dette kan oppnås. Jeg har i løpet av oppgaven kommet med noen potensielle løsninger, som for eksempel å gi underviserne et felles grunnlag på hva kreativitet er og hvordan det kommer til uttrykk, men hvis kreativitet er så nødvendig for fremtiden som dokumentene påstår, må det tas mer på alvor. Derfor vil et større

¹² Det er derimot mulig å argumentere for at forskning på kreativitet som et domenespesifikt konstrukt kan implisitt anses som empiri på dette forholdet.

fokus på kreativitet generelt i Norge være nødvendig, da det tilsynelatende fortsatt er et relativt uutforsket område sammenlignet med andre land.

7 Referanser

- Agarwal, P. K. (2019). Retrieval Practice & Bloom's Taxonomy: Do Students Need Fact Knowledge Before Higher Order Learning? *Journal of Educational Psychology*, ss. 189-209. <https://doi.org/10.1037/edu0000282>
- Amabile, T. M. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, ss. 123-167.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The Dynamic Componential Model of Creativity and Innovation in Organizations: Making Progress, Making Meaning. *Research in Organizational Behavior*, ss. 157-1183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing - A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baer, J. (2010). The Case for Domain Specificity of Creativity. *Creativity Research Journal*, ss. 173-177. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1102_7
- Baer, J. (2015). The Importance of Domain-Specific Expertise in Creativity. *Roeper Review*, ss. 165-178. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047480>
- Beghetto, R. A. (2019). Creativity in Classrooms. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (ss. 587-606). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. (2020). Education. I M. A. Runco, & S. Pritzker, *Encyclopedia of Creativity* (ss. 417-422). Cambridge: Academic Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of Creativity. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, s. 10.15.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom Contexts for Creativity. *High Ability Studies*, ss. 1-38.
- Beghetto, R. A., & Sriraman, B. (2017). *Creative Contradictions in Education*. Springer International Publishing.
- Bereczki, E. O. (2016). Mapping Creativity in the Hungarian National Core Curriculum: A Content Analysis of the Overall Statements of Intent, Curricular Areas, and Educational

- Levels. *The Curriculum Journal*, ss. 330-367.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1100546>
- Berezki, E. O., & Karpati, A. (2018). Teachers' Beliefs about Creativity and its Nurture: A Systematic Review of the Recent Research Literature. *Educational Research Review*, ss. 25-56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, ss. 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-088-9064-9>
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2012). *Kvalitative Metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching - Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Luxembourg: JRC European Commission.
<https://doi.org/10.2791/52913>
- Cropley, D. H., & Cropley, A. J. (2019). Creativity and Malevolence. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (ss. 677-690). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). The Creative Personality. I M. Csikszentmihalyi, *Creativity - Flow and the Psychology of Discovery and Intention* (ss. 677-690). New York: HarperCollins.
- Erstad, O., Amdam, S., Arnseth, H. C., & Silseth, K. (2014). *Om Fremtidens Kompetansebehov. En Systematisk Gjennomgang av Internasjonale og Nasjonale Initiativ*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes Forutsetninger: Innføring i Samfunnsvitenskapenes Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Landfal, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring - Historisk Bakgrunn og Teoretiske Tilnærminger. *Bedre Skole*, ss. 22-28.
- Gjærum, R., & Gran, A. B. (2016). *Norsk Grunnskole Dreper Kreativitet*. Hentet fra Harstad Tidende: <https://www.ht.no/meninger/i/L1VjgJ/norsk-grunnskole-dreper-kreativiteten>
- Glaveanu, V. P. (2013). Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. *Review of General Psychology*, ss. 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0029528>

- Glaveanu, V. P., & Beghetto, R. A. (2017). The Difference That Makes a 'Creative' Difference in Education. I R. A. Beghetto, & B. Sriraman, *Creative Contradictions in Education* (ss. 37-55). Springer International Publishing.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige Metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, ss. 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Halvorsen, K. (2003). *Å Forske på Samfunnet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haybron, D. (2020). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet fra Happiness: <https://plato.stanford.edu/entries/happiness/>
- Heilmann, G., & Korte, W. B. (2010). *The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27*. Luxembourg: JRC European Commission.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, ss. 569-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Hernandez-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and Education: A Bibliometric Mapping of the Research Literature (1975-2019). *Thinking Skills and Creativity*, ss. 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Hjøberg, H. (2009). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tværs af fagkulturer og paradigmer* (ss. 289-324). Frederiksberg: Samfunnslitteratur.
- Hong, E., Part, R., & Rowell, L. (2017). Children's and Teacher's Conceptions of Creativity: Contradictions and Implications in Classroom Instruction. I R. A. Beghetto, & B. Sriraman, *Creative Contradictions in Education* (ss. 303-333). Springer International Publishing.
- Haavold, P. Ø., & Birkeland, A. (2017). Contradictory Concepts of Creativity in Mathematics Teacher Education. I R. A. Beghetto, & B. Sriraman, *Creative Contradictions in Education* (ss. 181-199). Springer International Publishing.
- Karwowski, M. (2017). Subordinated and Rebellious Creativity at School. I R. A. Beghetto, & B. Sriraman, *Creative Contradictions in Education* (ss. 89-115). Springer International Publishing.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, ss. 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>

- Kaufman, J. C., & Glaveanu, V. P. (2019). A Review of Creativity Theories. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (ss. 27-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., Waterstreet, M., Ailabouni, H., Whitcomb, H., Roe, A., & Riggs, M. (2010). Personality and Self-Perceptions of Creativity Across Domains. *Imagination, Cognition and Personality*, ss. 193-209. <https://doi.org/10.2190/IC.29.3.c>
- Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, ss. 285-295. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og Prinsipper for Grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- List, J. A. (2022). *The Voltage Effect: How to Make Good Ideas Great and Great Ideas Scale*. London: Penguin Business.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2012). *Progression in Creativity: Developing New Forms of Assessment*. Winchester: Centre for Real-World Learning.
- Lyngnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk Arbeid*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, ss. 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, ss. 370-396.
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdeløring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, ss. 1-4.
- Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse - En Fornylse av Kunnskapsløftet. (2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mishra, P., & Henriksen, D. (2013). A New Approach to Defining and Measuring Creativity: Rethinking Technology & Creativity in the 21st Century. *TechTrends*, ss. 10-13. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0685-6>
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining Teacher Perceptions of Creativity: A Systematic Review of the Literature. *Thinking Skills and Creativity*, ss. 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i Kvalitative Studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes Læring i Fremtidens Skole - Et Kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens Skole - Fornyelse av Fag og Kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Ohlsson, S. (2011). *Deep Learning: How the Mind Overrides Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olafsson, B. (2020a). Norwegian Art and Crafts Teachers' Conceptions of Creativity. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, ss. 1-18. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.1700>
- Olafsson, B. (2020b). Å Støtte Kreativitet. *FormAkademisk*, ss. 1-16. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>
- Online Etymology Dictionary. (2022, Mai 12). Hentet fra *Metaphor*: <https://www.etymonline.com/word/metaphor>
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. Paris: OECD Publishing.
- Patston, T. J., Kaufman, J. C., Cropley, A. J., & Marrone, R. (2021). What is Creativity in Education? A Qualitative Study of International Curricula. *Journal of Advanced Academics*, ss. 207-230. <https://doi.org/10.1177/1932202X20978356>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academic Press.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. Grossman Publishers.
- Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why Creativity is Domain General, Why it Looks Domain Specific, and Why the Distinction Does Not Matter. I R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer, *Creativity: From Potential to Realization* (ss. 153-167). American Psychology Association. <https://doi.org/10.1037/10692-009>
- Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future irections in Creativity Research. *Educational Psychologist*, ss. 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

- Puryear, J. S., & Lamb, K. (2020). Defining Creativity: How Far Have We Come Since Plucker, Beghetto, and Dow? *Creativity Research Journal*, ss. 206-214. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1821552>
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, ss. 305-310.
- Robinson, K. (2006). *TED.com*. Hentet fra Do Schools Kill Creativity?: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- Ruefle, M. (2020). *Red*. Hentet fra Poetry Foundation: <https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/153198/red-5e83d380020c0>
- Runco, M. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ss. 317-324. <https://doi.org/10.1080/00313830308598>
- Runco, M. A. (2017). Creative Interpretations of Educational Contradictions. I R. A. Beghetto, & B. Sriraman, *Creative Contradictions in Education* (ss. 75-87). Springer International Publishing.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, ss. 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sawyer, K. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I K. Sawyer, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining Creativity - The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Sawyer, K. (2013). *Zig Zag - The Surprising Path of Greater Creativity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sawyer, K. (2019). *Creative Classroom - Innovative Teaching for 21st-Century Learners*. New York: Teachers College Press.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data*. New York: SAGE Publications Ltd.
- Silverman, D. (2018). *Doing Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Simonton, D. K. (2004). *Creativity in Science: Change, Logic, Genius, and Zeitgeist*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2012). Taking the US Patent Office Creativity Criteria Seriously: A Quantitative Three-Criterion Definition and its Implications. *Creativity Research Journal*, ss. 97-106. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.676974>

- Simonton, D. K. (2016). Defining Creativity: Don't We Also Need to Define What is Not Creative? *Journal of Creative Behavior*, ss. 80-90. <https://doi.org/10.1002/jocb.137>
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E. L. Dale, *Pedagogisk Filosofi* (ss. 65-79). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2017). The Nature of Creativity: Mayflies, Octopi, and the Best Bad Idea We Have. I R. A. Beghetto, & B. Sriraman, *Creative Contradictions in Education* (ss. 21-35). Springer International Publishing.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and Culture. *The Journal of Psychology*, ss. 311-322. <https://doi.org/10.1080/00223980.1953.9712897>
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et Ullent Pedagogisk Landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sternberg, R. J. (1999). A Propulsion Model of Types of Creative Contributions. *Review of General Psychology*, ss. 83-100. [https://doi.org/10-1037/1089.2680.3.2.83](https://doi.org/10.1037/1089.2680.3.2.83)
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, ss. 87-98.
- Sternberg, R. J. (2019). Enhancing People's Creativity. I J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (ss. 88-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og Innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Film: *Dybdeløring*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Williams, W. C. (1938). *The Red Wheelbarrow*. Hentet fra The Poetry Foundation: <https://www.poetryfoundation.org/poems/45502/the-red-wheelbarrow>
- Wyse, D., & Ferrari, A. (2015). Creativity and Education: Comparing the National Curricula of the States of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, ss. 30-47. <https://doi.org/10.1002/berj.3135>

