



Kreativitet.

Afsluttende opgave
af

Per Kallehauge

Hold 0703 nr.1204400

11.01.2000

Voksen *Underviser* Uddannelsen

Indledning.

Gør som den viseste underviser, som lader vandet sprudle og jorden spire: Vær sol med din lærdom, vær måde gennem din evne til at tilpasse dig, vær vind gennem din strenge ledelse, vær luft med din mildhed, vær ild med din smukke tale, når du underviser.

Hildegard af Bingen, 1098-1179¹

Hvad er kreativitet og kan det læres? Denne opgave er et første spadestik til at beskrive denne problematik. Først vil jeg komme med nogle psykologiske og kognitive overvejelser, hvor bl.a. begrebet tavs viden er centralt for forståelsen af kreativitet. Derefter vil jeg komme med nogle didaktiske overvejelser og ende ud med en didaktisk model, hvori de kreative lærerprocesser kan placeres. Den vil jeg så bruge til at placere min anknytning til praksis, som er værkstedsundervisning på et pædagogseminarium.

Der er i dag inden for mange områder stor interesse for begrebet kreativitet. Hvis man snakker om de nødvendige kompetencer og kvalifikationer at den fremtidige arbejdskraft i

det informationssamfundet skal have, er kreativitet en af væsentlige "emner" der bliver listet. "Informationssamfundet" er der populært begreb, der betegner det næste stadie efter industrisamfundet. Her skal den fortsatte vækst i samfundet være baseret på udveksling af information. "Information" skal i denne sammenhæng ses meget bredt. Det er f.eks. den stigende betydning af underholdnings og medieindustrien, der tænkes på. Men også den stigende betydning af serviceindustrien i bred forstand. Et andet begreb der bruges til at betegne fremtidens samfund er netværkssamfundet. Dette begreb fokuserer på den forstilling om, at udviklingen i sammenknytningen af samfundet ved hjælp internettet vil få altafgørende indflydelse. Et tredje begreb er "drømmesamfundet". Det er forstillingen om det samfund hvor "fortællingen" vil få en altafgørende indflydelse. Ikke bare som et central begreb for fritidssamfundet, men også for hele samfundet som sådan. Værdierne værdi vil også være præget af den "fortælling" de bærer med sig.

Indenfor erhvervslivet er interessen for kreativitet også kommet på mode. Man skal ikke se ret mange stillingsannoncer, før man får indtryk af, at kreativitet er en vigtig parameter når der skal ansættes ny arbejdskraft. Og til mange forskellige stillinger både indenfor det private og indenfor det offentlige. Det er selvfølgelig især indenfor de områder der kommer i fokus når man snakker om informations- og netværksamfundet. I erhvervslivet er der også interesse for hvordan man fremmer den kreative ideudvikling, der er så vigtigt når man skal fastholde sine positioner i det fremtidige samfund. Og det er både hos den enkelte medarbejder og hos ledelsen. Hvordan sikrer ledelsen, at der sker en udnyttelse af de kreative potentialer der er hos de enkelte medarbejdere. Og hvordan sikrer ledelsen en stadig kreativ udvikling af ens produkter og tjenester.

Indenfor undervisningssektoren, især indenfor folkeskolen har der længe været en diskussion om placeringen af de praktisk, musiske og kreative fag. Især når det gælder tværfagligheden og hvordan de kreative fag skal indarbejdes i de mere traditionelle skolefag. Den nye folkeskole lov ligger op til et mere helhedssyn på barnet. Og sætter det enkelte barn i centrum. Det er vigtigt for de kompetencer som skolen skal opbygge, at det kommunikerende og det skabende kommer i centrum. Her er kreativiteten en central faktor, der skal dyrkes i undervisningen. Vi er på vej mod et nyt læringsbegreb hvor man sætte læring mere i centrum end undervisning. Her kommer de praktisk-musiske fag også ind som noget centralt. Det havde før tendens til at være frikvarter i forhold til den traditionelle undervisning. Et hvert projektarbejde, som også er en central del af de nye tendenser, har med respekt for sig selv en praktisk-musisk del.

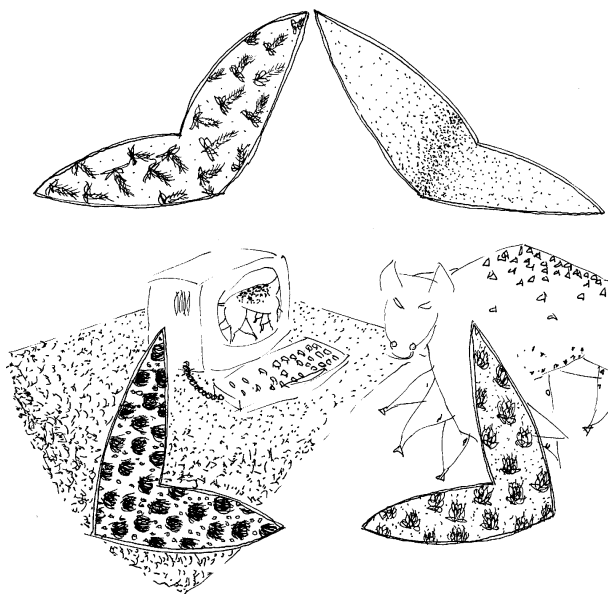
I voksenundervisningen har det kreative også været central. Hvis man skal sige det lidt groft kan man sige at 70-erne var præget af et pedirør-syn på kreativiteten. 80-erne var selvrealiseringen i fokus. Og her i slutningen af 90-erne kom der fokus på de kreative kompetencer, især indenfor

informationsteknologien. Det er selvfølgelig meget skematisk og karikeret, men det signalerer nogle forskellige vinkler på kreativitet. Er det samme begreb, der bliver brugt i de forskellige sammenhænge? Og hvad lægger der i selve begrebet?

Problemfelt.

Jeg vil med denne opgave prøve at indkredse dette begreb lidt nærmere. For at få besvaret en række vigtige spørgsmål, både nogle personlige som kan afklare min egen "lærerpersnolighed", men også nogle voksenpædagogiske spørgsmål, som kan afklare nogle af den pædagogiske og didaktiske problemstillinger, jeg som voksenunderviser er kommet ud for.

Mange steder i litteraturen om voksenpædagogik, er begrebet taget med i opremsningen af vigtige kvalifikationer og kompetencer². Jeg har også selv i min 1. dels opgave brugt begrebet som en af de "digitale kompetencer" jeg remsede op³. Jeg kunne godt tænke mig at komme lidt ind under huden af det begreb. Et sted at begynde var at tage udgangspunkt i den almindelige forståelse af begrebet. Jeg var i praktik i disse 3 uger på Kolding Pædagog Seminarium, hvor jeg fulgte med i værkstedsundervisningen med forskellige lærere. På et hold havde vi en diskussion om forholdet mellem fantasi og kreativitet. Den umiddelbare konklusion på denne diskussion var, at fantasi var evnen til at tænke og forestille sig ting og kreativitet var evnen til at handle.



Er det den samme kreativitet som der tales om hele vejen rundt, eller findes der forskellige "kreativiteter" knyttet til forskellige områder af den menneskelige aktivitet?

Er kreativitet noget der kan læres. Er det noget der "aflæres" af mange i det normale folkeskole system, og derfor skal "gen"-indlæres når man bliver voksen.

Findes der nogle "øvelser" der styrker kreative processer generelt eller er det pædagogiske og didaktiske overvejelser specifikke for det "genstandsområde" som kreativiteten omhandler?

Er kreativitet noget dybt personligt eller måske ligefrem noget genetisk og derfor svært at "nå" med pædagogiske overvejelser. Eller kan man bruge begrebet "tavs viden" som en løftestang til at beskrive og give handlingsanvisninger i forbindelse med pædagogiske overvejelser?

Begreber som "skabende evne", "kunstneriske udfoldelse", "æstetiske overvejelser", "billedfremstilling" har noget med kreativitet at gøre. Men vil fokus på disse begreber få voksne til at blokere overfor begrebet? Eller vil det ligefrem have afsmittende virkninger på andre læreprocesser?

Vigtige begreber til at beskrive de kvalifikationer der er nødvendige i det moderne samfund er "problemløsende", "nytænkende", "visionær" o.lign. Er det begreber der har med kreative evner at gøre?

Er kreativ udfoldelse “blot” den flødeskum, der giver os almindelige mennesker mulighed for at realisere os selv?

Ikke alle disse spørgsmål kan besvares indenfor rammerne af denne opgave, men det er som sagt et første spadestik.

Problemformulering.

Kan man lære kreativitet? Nogle pædagogisk-psykologiske og didaktiske overvejelser i forbindelse med kreative læreprocesser hos voksne, her eksemplificeret ved værkstedsfaget ved pædagoguddannelsen.

Hvad forstår man med ordet kreativ.

I dette afsnit vil jeg prøve at beskrive forskellige forståelser af det kreative. Ordet bliver brugt i flæng i mange forskellige sammenhænge. Uden at det nødvendigvis er den samme brug af ordet. I nogle tilfælde fremgår det klart af sammenhængen, hvad der menes, men i andre tilfælde er det mindre klart. I forbindelser med annoncer til forskellige stillinger er det klart et plusord når det drejer sig om bestemte former for job. Det er typisk job der handler om at arbejde med mennesker. Her er kreativitet blevet et plusord på linie med menneskekundskab og samarbejdsvilje. Pædagoger og lærere skal være kreative i deres job. Indenfor servicebranchen (reklame, marketing osv.) er det også et plusord, men her knytter det sig nærmest til det konkrete produkt eller service man skal levere. Og så skal man selvfølgelig også være kreativ, hvis man skal udvikle, designe eller opfinde nye produkter. Hvad enten man er arkitekt eller tandbørste designer.

Kunstnere og lignende er selvfølgelig også kreative. Når man snakker om kreativitet i forbindelse med kunsten og kunstnerisk virksomhed er der nok en lidt andet forståelse af ordet man bruger. Det er en kreativitet som man som almindelig “dødelig” ikke umiddelbart kan nå. Det er kreativitet der er tæt knyttet til det felt som kreativiteten udøves indenfor: malerkunst, musik osv. Det er også en kreativitet der skal accepteres på “parnasset”, før det kan kaldes egentlig kunst. Kreativitet kan også være et negativt ord især hvis det knyttes til den økonomiske verden. Kreativ bogføring er i hvert fald ikke positivt. Kreativ udnyttelse af familie bånd er heller ikke. Det kaldes også nepotisme.

Kan min egen brug af ordet kreativ stå for en nærmere prøve. I mit praktik forløb holdt jeg et foredrag om “kreativ computerpædagogik”. Det var en beskrivelse af de projekter, jeg har lavet i en daginstitution for flygtningebørn. Der har jeg gjort brug af computerens billed- og lydværktøjer til at lave små multimedieprogrammer sammen med børnene. Formålet med disse programmer er at støtte det pædagogiske arbejde vi ellers gør for at styrke børnenes sproglige bevidsthed. Selvfølgelig arbejder jeg også med at disse multimedieprogrammer skal have et godt “æstetisk” design. De skal være flotte, indbydende og nemme at finde rundt i. Det kunne man kalde en prøve på mine kreative evner ud i multimedie design. Men formålet var ikke produktet men processen. Det pædagogiske mål var ikke i første række de færdige produkter, men de pædagogiske situationer som jeg fik skabt sammen med børnene omkring computeren. Det gik først op for mig under selve foredraget og den indlagte debat med de tilstedeværende, at det egentlig var det der var mit pædagogiske sigte. Som en af mine vejledere bemærkede bagefter havde han forventet noget andet. Nemlig hvordan børnene kunne være kreative på computeren. I modsætning til den megen brug af computeren til computerspil, som børn har både i hjemmet og i institutioner for børn.

Han definerede de forskellige muligheder for at arbejde kreativt med børn som enten “til børnene”, “med børnene” eller “af børnene”. Hvor det første kredser om at skabe musiske oplevelser til børnene. Det andet lægger vægt på at skabe pædagogiske rum sammen med børnene, hvor

pædagogen måske indgår i en mere eller mindre i processen sammen med børnene. Det sidste fokuserede på børnenes egne kreative processer.

For at vende tilbage til de voksenpædagogiske erfaringer, vil jeg lige reflektere over det konkrete situation med mit foredrag om "kreativ computerpædagogik". For at formidle mit budskab om at pædagoger burde/kunne arbejde mere kreativ med computeren brugte jeg megen tid af mit foredrag på selve redskabsanvendelsen. Nemlig hvordan computeren også kan bruges som billede og lydværksted. Selvfølgelig i håbet om at denne fokus på redskabsudvikling, og mine egne "lysende" eksempler som eksemplariske modeller, kunne sætte gang i kreative processer hos de studerende. Men det betød nok at det der var mit egentlige budskab, nemlig at skabe mere kreativitet i den pædagogiske proces, gik lidt tabt.

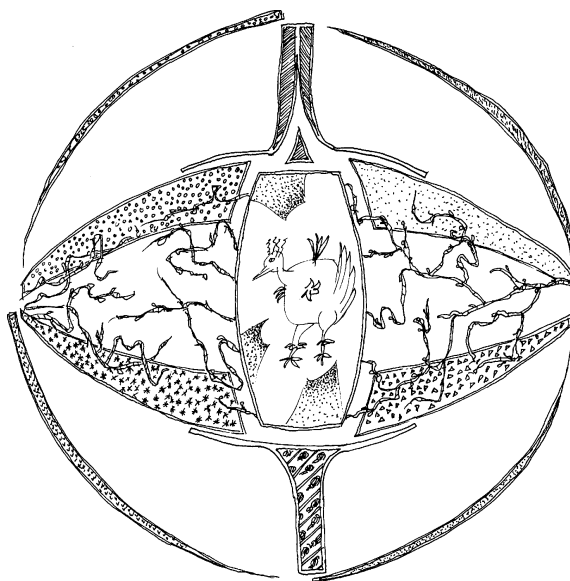
Kreativitets værktøjer.

Kan man anvende nogle bestemte kreativitets værktøjer og dermed skabe en genvej til vores kreativitet? Søger man i litteraturen og især på internettet støder man hurtigt på en række forskellig artede kreativitetsværktøjer, der på mere eller mindre fantasifulde skal styrke vores kreativitet. Mest kendt indenfor undervisnings i hvert fald den del jeg har været i berøring med er brainstorm, fremtidsværksted. Formålet med disse værktøjer er at frisætte kreativiteten. De er især brugt indenfor arbejde i grupper, både indenfor undervisningssektoren og indenfor erhvervslivet. Fremtidsværkstedet er kommet ind fra venstre. Det er introduceret af forskere fra den kritiske skole bl.a. Robert Jungk⁴ og er god til at frisætte den sociologiske fantasi.

Fremtidsværkstedet har forskellige faser. Forberedelsesfasen, Kritikfasen, Fantasifasen, Strategifasen, Virkeliggørelsesfasen. Fremtidsværkstedet har også vundet stor udbredelse indfor det offentlige og også indenfor erhvervslivet. Brainstorm er mere er personlig proces, men kan godt organiseres i forbindelse med arbejde i grupper.⁵

Hvis man søger på nettet⁶ om kreativitet finder man mange forslag til hvad der kan styrke den kreative tankegang. En guru indenfor denne type af værktøjer er f.eks. Edward de Bono. Han har bl.a. et værktøj hvor forskellige farvede hatte afgør hvilke tankegange man skal tænke i. Rød hat så skal du vise følelser og intuition, sort er du logisk tænkende og negativ, gul betyder positivitet og muligheder. Ideen er at man skal tænke omvendt og ikke hvad ens kollegerne forventer. Og ikke tænke som man plejer. Andre værktøjer kan være kort med forskellige nøgleord om hvordan der skal tænkes. En indvending mod denne tankegang, er at det nemt bliver meget skematisk og at man kommer til at fokusere på teknikken og processen end på det indhold der kommer ud af det. Her kan det blive til en fare i en voksenpædagogisk sammenhæng, hvis man fokuserer for meget på teknikken. Der vil være nogle der falder fra inden at processen egentlig producerer resultater. Andre vil påstå at man slet ikke kan dyrke kreativiteten på denne måde og at disse teknikker slet ikke virker.⁷ Og at kreativiteten kommer som rene lykketraf og når medarbejdere laver ting de ellers ikke skulle lave. Så langt vil jeg dog ikke gå. Jeg mener helt klart at kreativitet er åben for personlig udvikling og at vi som undervisere har mulighed for at påvirke denne proces.

Alle disse teknikker kan hver for sig styrke de kreative processer. Især tvinge os til at tænke andeledes end logisk, analytisk og systematisk, som megen vores skolegang er netop bygget op om.



Det er vigtigt at kunne tænke i associative baner og tankespring. Og her kan alle disse teknikker nok på et eller andet plan hjælpe. Og styrke den personlige og kognitive udvikling også som voksen. Hvad denne flor af teknikker også viser er, at der er penge i at udbyde sådanne kurser og teknikker og dermed opfylde det behov der er for at fokusere på kreativiteten i erhvervslivet.

Tavs viden og kreativitet.

Her i dette afsnit vil jeg nærmere beskrive et af de punkter jeg nævnte under problemfeltet, nemlig begrebet tavs viden. Et begreb der kan bidrage til at forstå kreativiteten. I en artikel i et kompendium om værkstedsarbejde⁸ er der et forsøg på at bringe begreberne tavs viden og arbejde med kreativitet ind i en sammenhæng. Artiklens ærinde er at placere og begrunde de praktisk-musiske fag især i folkeskolen. Men jeg mener også at den kan bruges i denne voksenpædagogiske sammenhæng, især når mine erfaringer i praktikken er værkstedsundervisningen. Og så bruger den som eksempel pottemageren, som jo egentlig er mit oprindelige "fag", så der kan jeg også identificere mig personligt. Han starter med at referere til den stigende interesse for at flytte den pædagogiske diskussion fra undervisning til læring og bringe det personlige læringsarbejde i fokus. Og især kroppens funktion i kognitionen.

Herefter tager han udgangspunkt i den praktiske lærerproces. Det vil sige den lærerproces, hvor den lærerende "efterligner mesteren", ved at der foregår en indflytning i det der skal læres. Det sker i modsætning til verbal-logiske lærerprocesser, hvor der satses på det logiske ræsonnement, som drivkraft i lærerprocessen. Med hensyn til det logiske ræsonnements styrke og fald kan jeg selv huske fra min gymnasietid, fascinationen af det klassiske fysisk indre logik og styrke, dens logiske sammenhæng i modsætning til kemiens udenadslæren. Og hvordan denne logik blev brudt af kvantemekanikkens uforståelige usikkerhedsprincip.

Børn kan godt lære at save uden at kunne sproglig forstå beskrivelsen af de mange motoriske processer der skal gå op i en højere enhed for at savningen skal kunne lykkes (vinklen af saven i forhold emnet, kraften placering i op og ned savesporet osv.). Selv helt små børn kan lære det med kroppen. Voksne kan godt forstå disse sproglige beskrivelse af processerne, men først ved selv af prøve at save, så kroppen også kan forstå, opstår den egentlige læreproces. Det kan også beskrives på denne måde: "*Efterhånden som man flytter ind i og kommer til at bebo de forskellige slags handlinger i en given færdighed, gennemløber man en række "integrative handlinger". En integrativ handling er en proces, hvorigennem en person stiltiende fatter den fulde mening - eller "gestalt" af en proces eller en funktion. Den er en art kropslig aha-oplevelse.*"⁹. Det er den aha-oplevelse mine studerende, da jeg underviste i at dreje i ler, forhåbentlig fik. Jeg er meget god til at sætte sprog på alle de små detaljer i den keramiske drejeproces. De er en hjælp i til at komme i gang med den meget tekniske disciplin som lerdrejning er. Men derud over bruger jeg også meget at sætte hænderne udenpå, for at hjælpe med den kropslige forståelse. Men den egentlige aha-oplevelsen sker først i det tilfælde, hvor den studerende faktisk selv "føler" at leret løfter sig mellem hænderne på hende uden hjælp.

Det der sker ved disse lærerprocesser er indflytning og en indføling i disse områder. Det er karakteristisk at disse indflytninger er en kognition der er af kropslig karakter. Videre i artiklen forsøger han nærmere at indkredse disse erfaringer, som han siger "*er kendt af enhver der er engageret i kreativ aktivitet.*"¹⁰ Og det er her at den tavse viden kommer ind i billedet. Han bruger M. Polanyi, som er den forsker der har introduceres begrebet om den tavse viden. Han beskriver 3 grundlæggende funktioner i erkendelse og erfaringsdannelse nemlig: Opmærksomhed, aktivitet og tænkning.

Opmærksomhed: fokal eller subsidiær:



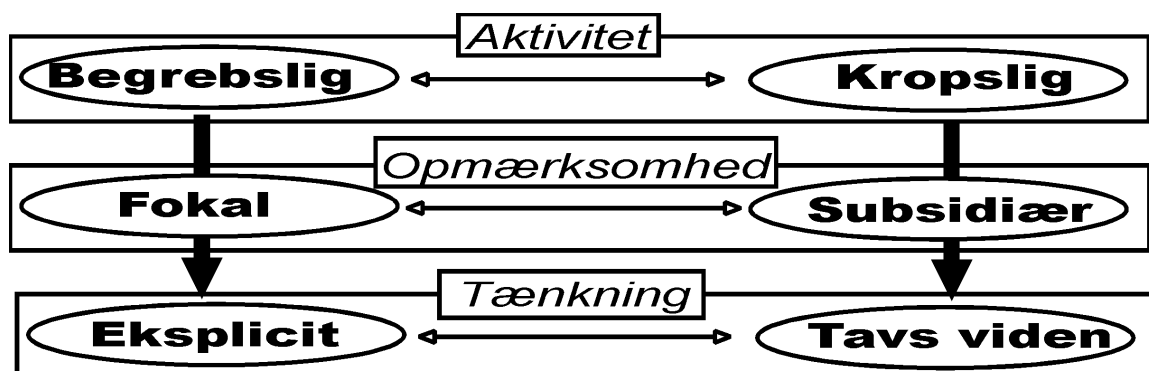
Vi kan have vores opmærksomhed rettet fokalt eller subsidiært. Fokalt vil sige rettet mod et bestemt punkt eller emne. Det vil vi sige at vi f.eks. koncentrerer os om at ramme hoved på et søm, men samtidig har vi subsidiært opmærksomhed rettet mod grebet om hammer og søm, om kraften hvormed vi slår med hammeren osv. De 2 opmærksomhedsformer er modpoler, dvs. at vi ikke samtidigt kan rette både fokalt og subsidiært opmærksomhed på samme punkt, samtidig er det også et kontinuum. Cykling er andet godt eksempel med masse af subsidiær opmærksomhed. Man kan konstruere en cykel, der drejer til venstre når man drejer styret til højre (i Fårup Sommerland kan man prøve sådan en). Den tvinger en til at flytte fra subsidiær opmærksomhed ved selve cyklingen til fokal opmærksomhed på selve det at dreje styret. Med katastrofale følger indtil det er lært, netop ved at man har lært at cykle den nye konstruktion med subsidiær opmærksomhed. Man kan sige at vores opmærksomhed forløber på en skala fra fokal til subsidiær tænkning.

Aktivitet: begrebslig eller kropslig:



Al menneskelig aktivitet har både en kropslig og begrebslig dimension. De befinder sig også på en polær skala, dog ikke sådan at der findes absolut begrebslig eller kropslig aktivitet. Mennesket er ikke ånd alene, og selv vores sprog er dybt forankret i "kropslige begribelser"¹¹. Men vi kan heller ikke eksistere som menneske, som krop alene. Både ånd og krop udfører bedømmelser og vurderinger. Ånden kan udføre tankerækker, ræsonnementer, deltage i samtale. Kroppen kan også bedømme på sine præmisser. Ved løb og spring sker mange bedømmelser og undvige manøvre mens ånden er optaget af andre aktiviteter. Især ved æstetiske vurderinger har kroppen et stor ord at skulle have sagt. Fascinationen af romantiske film, som nogle har er ikke en begrebslig vurdering af forbruget af lommeørklæder, men netop en kropslig vurdering af den "rørelse" som filmen giver anledning til. Selv ordet "rørelse", altså den begrebslige dimension, har et kropsligt udgangspunkt, at røre.

Tænkning: Eksplicit eller tavs viden:



Den tredje del af denne model er spændviden mellem den eksplicite viden og den tavse viden. Også det kan opfattes som et kontinuum mellem to poler. Sådan at forstået at dette kontinuum opstår som et samspil mellem de to andre erfaringsdannelser. Tavs viden opstår som et samspil

mellem subsidier opmærksomhed og kropslig aktivitet, men eksplicit viden er resultatet af fokal opmærksomhed og begrebsmæssig aktivitet. Tavs viden er den viden der ikke kan sættes begreber på, ikke desto mindre en legitim viden. Forfatterens ærinde er selvfølgelig begrunde og sætte fokus på den praktisk-musiske del af undervisningen overfor del verbal-logiske, som i lang tid har fået den meste opmærksomhed. En af hans pointer er også, at den tavs viden er en mere oprindelig eller fundamental viden end den eksplicite. Ud af en tavs viden kan udspringe en eksplicit viden, men ikke omvendt. Denne pointe er på linie med Mogens Hansen¹². I en bog om billedtænkningen beskriver han dannelsen af vores begreber med udgangspunkt i kropslige, kinæstetiske og rumlige forestillings-skemaer. Vi går så at sige fra krops og bevægelses-begreber over sansebegreber til billede og ord-begreber. Og dermed til den begrebslige verbal-logiske struktur.

Også NGF (Next Generation Forum, et internationalt debatforum, der arbejder for udviklingen af et kreativt samfund, se note 6) har denne kobling til mellem kreativitet og den tavs viden. *“To move toward a Creative Society, it will be important to organize the environments in which children grow up so that these environments do more than strengthen their factual knowledge - “what is-knowledge”. Children also need a lot of “how-to-knowledge”. They need this practical - often unspoken-knowledge about procedures, about how to go about things and how to push further through activities based on curiosity, intuition and creativity.”*¹³

Man kunne få den tanke at billederne dermed kommer før ordene. Men en af pointerne i Mogens Hansen bog er netop, at det er det omvendte. Billedskabningen er et menneskets nyeste påfund. Hvor talen er mere end 500.000 år gammel, det næppe mere end 50.000 år siden de første jagt scener blev kradset på loftet i klippehulerne i det sydlige Europa, før vi tog vores de første skridt ud i civilisationen.

Men tilbage til den tavs viden og kreativiteten. Et forhold ved den tavs viden er også, at den ikke kan verificeres på samme måde som den eksplicite viden. Der er ingen facitlister man kan slå op i. Der er igen specifikke spørgsmål man kan stille, som der så skal gives eksakte svar på. Der er ingen objektive standarder man kan holde op. Man må sammenholde sine handlinger indenfor aktiviteter der indebærer udøvelse af tavs viden, med “ekspertens”. Eksperten er der den der indenfor et givent vidensfællesskab bliver accepteret som ekspert. Dette vidensfællesskab er ikke “fast”, men netop kultur og tidsbestemt. Kunstnerisk fremstilling har mange dele af den tavs videns dimensioner. Æstetiske vurdering er en meget kropslig begreb. Der er meget aktivitet indenfor den kreative virksomhed der er svært at sætte ord på. Det gør det også svært for en værkstedslærer at basere sin undervisning ud fra en verbal logisk tankegang.

Man kan nemt komme til at sætte lighedstegn mellem den kreative tænkning og den kunstneriske udfoldelse og reducere det kreative til billedtænkning og den æstetiske udfoldelse. Det er en reduktion der ikke er frugtbar. At der skulle være et skel er nok et historisk betinget opfattelse, som ikke rigtig holder. I hvert fald ikke for fremtidens nye læreprocesser, også når det gælder for voksne. Her er begrebet “det musiske” mere frugtbart at bruge. Det kan rumme mere end blot det i traditionelt forstand det “snævert” kunstneriske.

I megen debat om undervisning i dagens samfund er der tendens til at sætte forskellige



begreber op i overfor hinanden, som modsætninger og uforenelige størrelser. Han giver nogle eksempler på disse begrebspar over for hinanden: "kreativ - reproduktiv tænkning" og "visuel – verbal-logisk tænkning." Han bruger det til at pointere at det ikke er et enten/eller og det er farligt at anvende dem som faste typer også for menneskers udviklingsprocesser. Han siger at det er vigtigt for læreprocesserne i skolen, at der sker en vekselvirkning mellem "de sanselige symbolformer" og "de sprogligt-analytiske symbolformer". Han konkluderer med at sige at det at skabe noget nyt, "det kreative", hvad enten det er i lærerprocessen eller i kulturen, er en proces, hvor der sker en oversættelse fra en symbolform til en anden.

Steen Larsen, en af guruerne indenfor lærerprocesser, har også denne pointe med at favne både det autoritative og det autentiske. Og dermed hans undervisningsplan med vægt på både auditoriet og i laboratorierne.¹⁴ *"Det moderne samfunds opdeling i adskilte betydningsuniverser har specialiseret og selvstændiggjort samfundsmæssige funktionsområder som hhv. den videnskabelige søgen efter det sande den etiske søgen efter det rigtige og den kunstneriske søgen efter det autentiske."*¹⁵

Jeg havde engang en lærer, Hans Christian på Kunsthåndværkerskolen. Han var en anerkendt maler og en gammel krumbøjjet mand. Han gav fysisk indtryk af at man bare skulle puste til ham så ville han falde sammen. Han fortalte at han tit i undervisningssituation af studerende blev budt behageligere stole, og ved besøg af kollegaer på hans atelier blev forespurgt om hvorfor han stod i sådanne for hans ryg så ubehagelige stillinger. Han forklarede at det faktisk var med vilje, ikke fordi manden var masochist. Men han synes faktisk at han maledede bedre når han befandt sig i sådan en stilling. Jeg forstod ikke dengang hvad det skulle gøre godt for, men med begreberne fokal og subsidiært opmærksomhed, kunne man sige at ved at tvinge hans fokale opmærksomhed på smerten og den ubehagelige stilling, kunne den kunstneriske nerve - den "tavse viden" - frit arbejde i det subsidiære felt.

Den omvendte "Maslow".

I dette afsnit vil jeg præsentere ideen om en "omvendt-Maslow". Denne ide kan bruges til at bringe fokus på kreativiteten som en vigtig del menneskets erobring af sit eget liv. Hvad er menneskets behov? Og hvad er det, der styrer civilisationsprocessen? Her har Maslows behovspyramide været et anerkendt bud. Ud fra en eksistentiel tankegang beskriver Maslow menneskets motivationer i et hierarkisk system, hvor de forskellige behov er underordnede de andre. Underst i pyramiden er de organiske og fysiske, derefter de følelsesmæssige og sikkerhedsmæssige, videre op af pyramiden de sociale behov, derefter behovene for agtelse og selvagtelse og til sidst i toppen af pyramiden behovet for selvrealisering og selvaktualisering. Som Pædagogisk-Psykologisk Ordbog¹⁶ tilføjer er selvrealisering udtrykt ved skabertrang, eksperimenterlyst, spændingssøgen etc. Teorien eller modellen siger, at de underste behov skal være opfyldt først før man kan "gå videre" til de højere liggende behov.

Men kan man vende pyramiden på hovedet? Det er ikke inspireret af Jan Carlzons (leder af SAS på et tidspunkt) ledelsesfilosofi, det var et helt andet hierarkisk system, han talte om. Ideen kommer her fra en artikel om de handicappedes behov og det musiske menneske¹⁷. Artiklens forfatter citerer en samtale med Mogens Hansen, der bl.a. har introduceret Howard Gardner på dansk. Det var en samtale om det lille barns udvikling. At barnets udvikling tager sit udgangspunkt i dets nysgerrighed for at handle i verden i samspil med andre. Og at dette samspil afhænger af den respekt eller agtelse barnet får. Altså en slags "omvendt-Maslow", hvor man går fra toppen af pyramiden mod bunden. Hun bruger i sin artikel denne anderledes indgangsvinkel til beskrivelse af de menneskelige behov, og til at kritisere brugen af Maslows behovspyramide som et intelligenshierarki. At man ikke giver de handicappede mulighed selvaktualisering og selvrealisering. Hvis deres fysiske og basale behov er opfyldt rækker deres "ånd" ikke længere, synes den fremherskende logik at hedde.

Livet er en skabelses proces, ikke kun for barnet også for det voksne individ. Og det er denne kreative erobring af sit eget liv, som centrum i den livslange læring, som ideen om den “omvendte Maslow” kan bruges til at sætte fokus på. Denne tankegang sætter menneskets behov for at skabe og være kreativt om noget central. I voksen pædagogisk sammenhæng må det handle om at finde (evt. finde tilbage) til denne kreative erobring af tilværelsen. Ikke for at idyllisere barndommen og det legende barn, men mere at vi gennem livet fortsætter denne legende tilgang til livet. Det er også en pointe som Next Generation Forum¹⁸ har i sit årsrapport. I det vestlige samfund ved overgangen til informationssamfundet (eller overgangen fra informationssamfundet til drømmesamfundet som nogle vil sige) er den gamle Maslows pyramide måske heller ikke så aktuelt. Her er det netop selvrealiseringen og selv-aktualiseringen der kommer i centrum. Så den omvendte Maslow kan være god at tænke ud fra også i en pædagogisk didaktisk sammenhæng. Man kunne sige at målet for undervisningen kunne være en søgen efter “lysten” til denne selvrealisering. Her kommer det kreative stærkt ind i billedet.

Flere intelligenser, flere kreativitetstyper?

Sproglig/Verbal intelligens
 Matematisk/Logisk intelligens
 Visuel/Spatial intelligens
 Kropslig/Kinæstetisk intelligens
 Musisk/Kunstnerisk intelligens
 Interpersonel/Social intelligens
 Intrapersonel/Emotionel intelligens

Gardner multiple intelligenser

Som nævnt i et tidligere afsnit kan man hurtigt komme til sætte lighedstegn med kreativitet med kunstnerisk-æstetisk udfoldelse. En del af dette projekts mål er at udvide dette begreb og se på kreativitet i et bredere perspektiv. Gardners teori om multiple intelligenser¹⁹ har haft stor indflydelse på debatten om intelligens og også om lærerprocesser i det hele taget.

Begrebet om de multiple intelligenser er vigtig til forståelse af mennesket mangesidede muligheder. Og også for kreativitetens mange potentialer. Alle mennesker har potentialet til disse intelligenser. Men ikke alle

intelligenser på dyrket på samme måde indenfor skolevæsenet. Man skal heller ikke se disse intelligenser som afgrænsede størrelser i egentlig forstand. Teorien skal også ses som et modstykke til den traditionelle måde at måle den menneskelige intelligens, mål ved et bestemt score ved et specifik prøve. F.eks. udtryk ved et enkelt tal som skulle beskrive “åndens” højde.

Også Gardner har arbejdet med kreativitet i sin forskning. “Jeg nåede til den konklusion at det er højest usandsynlig at der findes en generel “altdækkende” kreativitet. I stedet antog jeg at hver form for intelligens måske i sig rummer sin egen form for kreativitet. Mennesker kan vælge at udvikle dette kreative potentiale i lyset af deres egne ønsker såvel af samfundets bud og muligheder.”²⁰

Hans arbejde med kreativiteten har dog fokuseret meget på “big creativity”, nemlig verdenshistoriens lysende eksempler på kreativitet (Pablo Picasso, Sigmund Freud o.lign.). Denne del af det kan jeg ikke bruge så meget af. Han skriver videre om kreativiteten som en interaktiv proces, en dynamik mellem personen, faget og feltet (feltet er hans betegnelse for samlingen af eksperter og ekspertise om skal vurdere om arbejdet er kreativt).

En af forudsætningerne for Gardner at identificere de forskellige intelligenser er også (men ikke kun) at de skal have et “hemisfære” udgangspunkt, dvs. udgangspunkt i dele af hjernen.²¹ Også en populær “folkelig” teori forklarer kreativiteten ud fra menneskets dobbelthjerne. Venstre hjerne halvdel tager sig af den formal-logiske tankegang, Tænker digitalt og tænker i logiske ræsonnementer. Højre hjerne halvdel tænker analog og i helheder. Denne halvdel er ifølge denne teori udgangspunktet for den kreative tankegang. “Men så simpelt er det ikke, for alle problemer fordrer begge former for tænkning”²²

Disse overvejelser er i hvert fald brugbare til at brede kreativitetens begreb ud og betragte det mere nuanceret. Og især pointen om at kreativiteten er et potentiale som kan arbejdes med hos den

enkelte og ikke nødvendigvis en medfødt gave. Det giver i hvert fald håb for den pædagogisk-didaktiske indsats.

Hønen eller ægget.

Kommer intelligensen før kreativiteten eller er det omvendt. Som vi lige har set mener Howard Gardner i høj grad det første. Men holder det for en nærmere diskussion. Det kan der være flere bud på. Måske er spørgsmålet forkert. Det handler måske om at se kreativitet som noget fundamentalt. Det er en lidt anderledes måde at se det på end at tage udgangspunkt i Gardner.

*“Optagetheden af kreativiteten blandt psykologer, pædagoger, antropologer, legeforskere, videnskabs folk og i erhvervslivets kredse har at gøre med det skabende moment vitale rolle, ikke blot for det enkelte menneske livsførelse og livsudfoldelse, men for fællesskabet og for samfundet”*²³

Kreativiteten har ikke blot en skabende dimension den har også en æstetisk, ekspressiv og etisk dimension. Og i modsætning til fantasien har kreativiteten også i sig et handlende moment. Det vil der sker en forandring i verden enten på det lille eller store plan. Nazismen storladne arkitektur er udtryk for stor kreativitet, men stiller også store etiske spørgsmål om denne arkitektur brug i førerens store plan for forførelse af folket. Kreativitet er også en social handling. Det sætter kreativiteten eller “det skabende moment” som en af de grundlæggende forudsætninger for hele menneskets “skabelsesakt”. Store ord - men dog alligevel vigtige. Pointen er også at det kreative kan ikke adskilles fra dets virkning, det det gør ved os. Og dermed får det også en etisk dimension.

I den førnævnte artikel om handicappede citeres Jon Roar Bjørkvold for følgende udtalelse om Gardners multiple intelligenser, idet han anerkender Gardners opgør med den traditionelle opfattelse af intelligensen: *“... Gardners intelligens-kategorier som unødigt opsplittede:” Snarere end at tale om forskellige intelligenser må det efter min mening være rigtigere at betragte Gardners intelligens-kategorier som forskellige modaliteter af et og samme - menneskets musiske intelligens”*²⁴

Også dette citat sætter det skabende menneske i centrum - kreativiteten og det musiske som det centrale i menneskets udvikling. Man kunne sige at man har brugt en omvendt Maslow på den de “gardneriske” teorier. Også Sten Larsen er på linie med dette. Han bruger bare nogle andre ord og er mere polemisk i sit sprogbrug: *“Det musiske er ikke et eller flere fag, men den autentiske dimension mennesker sprog, tænkning og hele funktion. Derfor rummer alle fagområder naturligvis en musisk dimension..”*²⁵ Alle disse citater er enige om at sætte mennesket egen skabelsesproces i centrum. Og dermed at sætte kreativitet som er vigtigt grundlag for denne selvskabelse. Mogens Hansen har også en pointe som taler imod børnenes på forhånd indbyggede og ubesmittede kreativitet. Han siger bl.a. om børns tegneudvikling. *“Det som opleves som om, det kommer inde fra barnet, er noget indbygget i børn som deres udviklingspotentialer. Men udviklingens dynamik er undervisning.”*²⁶ Her er han på linie med den nyeste forskning indenfor æstetiske lære- og billedprocesser.²⁷ Det er i hvert fald en konklusion der giver håb for pædagogiske overvejelser også for udvikling af de kreative processer også for voksne.

Ah - Aha - Haha.

I dette afsnit vil jeg beskrive et forsøg på en samlet teori om hvor kreativiteten kommer fra. I en artikel af Jan Brødslev Olsen²⁸ forsøger han at nå frem til en samlet teori om kreative erkendelsesformer. En meget psykologisk tilgang til en “samlet” teori om kreative erkendelsesformer. Han bruger forfatteren og filosofen Arthur Koestler, som har skabt en teori om kreativitet. Jan Brødslev Olsen er på linie med Polanyi om betydningen af det ubevidste. I artiklen bruger han Ole Vedfelts teori om bevidsthed. Han citerer Ole Vedfelt: *“Et grundlæggende problem i den vestlige kulturs opfattelse af bevidsthed er, at vi hele tiden efter for godt befindende prøver at pille enkeltelementer*

ud af et komplekst dynamisk fænomen og ophøje den til selve bevidstheden. Disse elementer kan være rationalitet, realitetsorientering, intelligens, ord osv.”²⁹

Som det ses at dette citat er Ole Vedfelt på linie med Gardner i hans kritik af den fremherskende syn på intelligens, men dog fra et lidt andet udgangspunkt.

Kreativiteten opstår ikke ud af ingenting. Men som en sammenstilling det hidtidige, erkendte eller u-erkendte, adskilte kendsgerninger, ideer. Evnen til at sammensætte tingene på den nye måde kan hentes fra det ubevidste. Kreativitet har altså altid et element af regression. Men man skal ikke lade det ubevidste tage overhånd. Man skal netop lade rationaliteten i den disciplinerede tankegang gøre arbejdet færdige med at udkrystallisere og afprøve de kreative ideer. Det er altså denne “rejse” ned og op igen der udgør det egentlige kreative arbejde. Han siger også at vi bryder de vanlige associative tankegange og bliver “bisociative”. Koestler mener at der er 3 former for kreativitet som al kreativ virksomhed falder indenfor. Ikke nødvendigvis som rene former, men som kombinationer af disse former.

De 3 former er: Den kunstneriske originalitet, som bygger på “sidestillingen” af forskellige af forskellige reference rammer. Den videnskabelige erkendelse, som fremkommer gennem “fusionen” af tidligere uforbundne fænomener. Og endelig kommer komikken også ind i denne teori, nemlig som “kollisionen” af tidligere uforbundne fænomener og kontekster, som får os til at grine. Han udkrystallisere altså 3 former for kreativitet, som kan opleves. Og med megen kreativitet benævner han dem med en meget genkendelig huske regel, nemlig den kunstneriske “Ah”-oplevelse, den videnskabelige “Aha”, og den komiske “Haha”-oplevelse.

Bevidstheden har mange forskellige proceskanaler (et begreb han har fra Ole Vedfelt): tanker, kropsfornemmelser, indre forestillinger og følelser. I den vestlige kultur har man mest fokuseres på tanken som proceskanal. En hans pointer i følge artiklen er, at der i forandringsprocesser er vigtigt at kunne skifte proceskanaler. Man skal sikre sig at udnytte en mangfoldighed af proceskanaler. *“Kreativiteten opstår når vi tillader os selv at skifte (bevidstheds) rum og se verden fra et nyt rum. Ophold i uvante rum får vores horisont til pludselig af skifte karakter og vidde. Ved at opholde os i det samme rum forsvinder kreativiteten, og vi kan kun reproducere gamle tanker i nye forklædninger.”³⁰* Sidst i artiklen kommer han kort ind på de pædagogiske metoder der kunne fremme de kreative læreprocesser. Hans mest kreative bud er meditation og det er lidt tyndt efter en ellers spændende artikel.

Den enzymiske pædagogik.

Efter at have præsenteret nogle psykologiske beskrivelser af kreativitetens mange former, vil jeg i de 2 næste afsnit komme med nogle didaktiske overvejelser. En måde at beskrive det pædagogiske rum, som den personlige kreative udvikling skal foregå i, vil være at tage udgangspunkt i begrebet den enzymiske pædagogik. Det er beskrevet i Steen Larsens bog af samme navn.³¹ Han beskriver polemisk og slagordsagtig udgangspunktet for en anden slags pædagogik en den traditionelle. Den traditionelle tager udgangspunkt i informationsoverføring og redskabs-udviklende. Mens enzymisk pædagogik har som udgangspunkt en selvstændig personlig vidensoparbejdning og redskabsanvendelse.

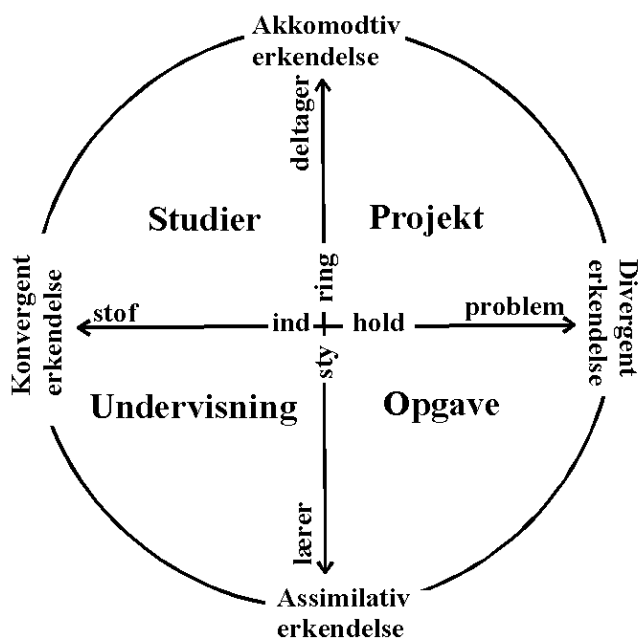
Har tager udgangspunkt i begrebet “Skab dig selv”. Ikke blot skal man “kende sig selv”, man skal også “skabe sig selv”. Det ligger også centralt i indholdet og beskrivelsen af “det kreative”. Både det at man skal “skabe sig selv” og det at man skal “skabe selv”. Han bruger ordet “autocefalisk” som betyder: for sig selv (auto) ud af sit eget hoved (cefalisk).³² Ved den enzymiske pædagogik består lærerrollen i at tilvejebringe de forudsætninger, som er nødvendige for at elevernes læreprocesser kan finde sted. Læreren skal ikke bare lade stå til og forvente at læreprocesserne opstår

af sig selv. Initiativet og arbejdet er elevernes, men lærerens rolle er at konfrontere de studerende med nye vinkler på deres arbejde.

Når vi arbejder med kreative processer i forbindelse med f.eks. det billedskabende, kan lærerens rolle tage flere former. Det er selvfølgelig tilvejebringelse og etableringen af det værksted som disse processer skal forgå i. Værkstedsindretningen er en vigtig "enzym" i forbindelse med de kreative processer. Så skal læreren tilveje bringe de nødvendige håndværksmæssige færdigheder til at arbejdet. Eller i hvert fald vise veje til hvor og hvordan de studerende kan opnå disse kvalifikationer. Det er vigtigt at det ikke bliver værktøj for værktøjets egen skyld. Men at det bliver i samspil med de personlige processer og mål de studerende har. Et vigtigt enzym er også "inspirationen". Det må gerne være en "konfronterede" inspirationen. Kunstmuseer er altid et godt sted at blive provokeret, men også i den ophøjede kunst modsætning, f.eks. den folkelige banalitet kan man blive provokeret. Men det er vigtigt at konfrontationen bliver konstruktiv og ikke destruktiv.³³

På kryds og tværs i en didaktisk model.

I hvilket pædagogisk rum skal de kreative lærerprocesser placeres? Hvilke didaktiske tiltag skal der til for at fremme de kreative processer? Her vil jeg præsentere en mere uddybende model til at besvare spørgsmålene. Ved at placere de kreative lærerprocesser i en sådan didaktisk model får vi ikke nødvendigvis svar på om kreativitet kan læres. Eller rettere det forudsætter en tro på at kreativitet kan læres. Den tro kan blandt andet hente inspiration ved at tro på, at drivkraften i både



den personlige udvikling og den kulturelle udvikling, er menneskenes iboende trang til selvrealisering, som jeg har beskrevet i et af de forgående afsnit, hvor jeg har kaldt det den "omvendte-Maslow". Men hvis vi tror på det, kan en sådan didaktisk model hjælpe til at afgøre hvilke pædagogiske tiltag, der skal til for at stimulere kreativiteten. Det er altid befriende, men farligt med modeller. Som Illeris siger om brugen af modellen: "...den er et rent "landkort" eller et oversigtsbillede uden nogen indbygget fastlagt rækkefølge eller dynamik. Den er beregnet til at udpege en række centrale elementer og illustrere deres indbyrdes sammenhæng i forbindelse med uddannelses udformning og dermed give et overblik og en orientering mod nogle bestemte forhold, der anses for at være væsentlige." ³⁴

Der er flere vigtige forudsætninger for hans model, som i denne sammenhæng med de kreative lærerprocesser er vigtigt at nævne. Han tager udgangspunkt i den gamle guru Piaget. Men kritiserer ham for at lægge for meget vægt på formallogiske-matematiske område.

"Med fokuseringen på de logiske strukturer kan Piaget teori ikke rumme tilegnelsen af verdens kaotiske mangfoldighed" og videre, om denne fokusering på det matematisk-logiske strukturer: "...forekommer mig at være problematisk på den måde, at det ikke giver nogen holdepunkter for hvad der sker, når erkendelsesobjekterne ikke har nogen iboende entydig eller logisk struktur - og det gælder trods alt for de allerfleste forhold, at de kan tolkes og forstås på mange forskellige måder, og der ikke kan gives et sikker svar på hvad der er rigtig og forkert." ³⁵ og senere argumenterer han: "at den mest fundamentale udvikling i kravene til uddannelserne siden 1960-

erne har drejet sig om af den faglige læring og den almene disciplinering i stigende grad skal suppleres med en styrkelse af overbliksmæssig orientering og forståelse samt personlige kvalifikationer som f.eks. fleksibilitet, selvstændigheden, ansvarlighed og samarbejdsevne".³⁶ Her vil jeg så for egen regning tillade mig at tilføje kreativitet, som en af de vigtige personlige kvalifikationer som er væsentlig at få med. Det er også på linie med anden litteratur og diskussion om dannelse og kvalifikationer (se note 2), og også et andet væsentlig bidrag til den diskussion om lærerprocesser, nemlig AFEL-begrebet (Ansvar For Egen Læring)³⁷ har kreativitet med som en væsentlig komponent.

Der er også andre væsentlige elementer som han synes Piaget mangler. Det er i dag væsentlig at kunne orientere sig i kaos. De store religioner, både politiske og teologiske er forsvundet, i hvert fald i den vestlige verden. Sandheder står for fald og hverdagslivet består af en række usammenhængende roller, som vi som voksne skal navigere mellem. Så det er måske ligefrem en underdrivelse, at undervisningen skal give en "styrkelse af overbliksmæssig orientering og forståelse" som citatet ovenfor. Informationsbombardementet giver i hvert fald ikke megen hjælp til at navigere i dette kaos. Illeris vil også i sin model inddrage de motivationelle og følelsesmæssige forhold. Som han skriver, er de i høj grad igangsættende når læringsindholdet er af faglig karakter. Men når det gælder læring, der indrager området omkring den personlige udvikling bliver motivationer og følelser til en del af det indholdsmæssige plan.³⁸ Det gælder også væsentlige for udviklingen af de kreative lærerprocesser, der i høj grad som vi har set tidligere foregår på det personlige plan. Det sidste bidrag til korrektiv til Piaget er vægen på at inddrage modstanden mod læring, som en del af arbejdet med den didaktiske model. "Desuden er det vigtigt at være opmærksom på, at motivation relaterer til både et livsudfoldelses- og et modstandspotentiale. Heri ligger at der i uddannelses processen må indgå både et medspil og et modspil, en støtte og en udfordring."³⁹

Assimilation:

Man lagrer det nye, og det nye tilskrives en mening. Man indarbejder de nye aspekter i de eksisterende kognitive strukturer.

Akkommodation:

Der er tænkning, der indebærer en rekonstruktion eller omstrukturering af de eksisterende kognitive strukturer. Det nye passer ikke ind i de strukturer, der forefindes. Der skabes nye sammenhænge.

Divergent:

Der tages udgangspunkt i den konkrete erfaring. Sagen ses fra skæve vinkler og forskellige perspektiver. Tænkningen er kreativ – der opstår en ny forståelse. Her er tale om en forandring.

Konvergent:

Her tænkes der i forlængelse af det eksisterende, det der er forstået. Forståelsen holder sig inde for det der er erkendt. Forståelse bliver dybere. Her er tale om fordybelse.

Begreberne i Illeris's model, med tak til PerM

Sådan som jeg læser Illeris går han også ind for en slags "omvendt-Maslow": "At muligheden for læring og erkendelse grundlæggende må betragtes som en del af menneskets biologiske beredskab i arternes overlevelses kamp og derfor også grundlæggende er af lystbetonet karakter".⁴⁰ I hver fald lægger han stærkt vægt på at tilrettelægge undervisningen så den tilgode ser den personlige udvikling, som jeg også citerede ovenfor.

Han beskriver de vigtigste dimensioner på det mere didaktiske og metodiske niveau som nemlig undervisningens styring og indholdsudvælgelsen. Og dem placerer han i sin model på krydsende akser. Indholdsudvælgelsen går fra stof til problem og undervisningens styring går fra lærer til deltager. Dette kontinuum fra stof til problem kan også sammenlignes med Sten Larsens begreber fra "fag til sag". Indtil nu har jeg kun brugt Illeris til at argumentere for behovet for at inddrage det

kreative i undervisningen og udviklingen af de kreative lærerprocesser. Men kan hans model også bruges til at forstå noget dybere omkring placeringen af kreativiteten i det pædagogiske rum.

Værkstedslærerens praksis.

Først vil jeg gå over til at beskrive værkstedsundervisningens placering i pædagoguddannelsen og derefter med brug af de skitserede modeller, og komme med nogle didaktiske overvejelser omkring værkstedsundervisningen. Pædagog uddannelsen er en generalist uddannelse, som siden 1993 har været en samling af børnehave, fritidshjem og socialpædagoger. Altså egentligt et bredt felt af erhvervskompetencer skal tilgodeses i denne uddannelse. Traditionelt var socialpædagogerne mere teoretisk funderet og børnehave og fritidspædagogerne mere praktisk funderet. Uddannelsen er bygget omkring store praktikforløb, 3 i alt i løbet af uddannelsen. Og de 2 sidste er lønnede praktikker. Her kommer mesterlære-begrebet stærkt i brug, og praktikstederne har og har fået en stadig større indflydelse på uddannelsen. I dag er der udsigt til større ændringer på uddannelsen i hvert fald på 2 områder. Den generelle tendens indenfor de højere uddannelser er i retning af sammenlægning af forskellige uddannelser, hvert fald på organisatorisk plan, i større CVU-er. Her er det især pædagog og lærerseminarier gået sammen. En anden trend som på længere sigt også kan få indflydelse på indholdet af uddannelsen til pædagog er det stigende fokus i kommunerne på helhed i børnenes liv. Helhedsskolen, heldagsskolen, Leg og læring osv. er begreber der ude i kommunerne hos politikere og skolebestyrelser fylder meget. Det vil på længere sigt betyde mere samarbejde mellem folkeskole lærere og pædagoger. Både indenfor fritidspædagogikken for børn i skolealderen og for samarbejdet mellem børnehave og skole om børnenes skolestart.

Værkstedsundervisningen på seminarierne skal finde sin faglighed i dette sammensurium. Værkstedsfaget er en del af den faggruppe der på seminarierne kaldes kultur og aktivitetsfag. Musik, idræt, dansk og drama indgår også i denne gruppe. Det er så at sige de praktiske fag i ellers teoretisk orienteret undervisning, der også foregår på seminariet. På det pædagogiske felt forgår sammenknytningen mellem teori og praksis i praktikken i de enkelte institutioner. Ved kultur og aktivitets fagene kan denne sammenhæng også foregå på seminariet. Blandt andet ved at der er et krav om praktisk-musiske elementer i de opgaver der skal laves på seminariet. Og selvfølgelig også ved at drage teoretiske problemstillinger ind i den daglige undervisning. F.eks. er børns tegneudvikling en central emne for både teoretisk og praktisk belysning.

I undervisningen er det f.eks. det dilemma at seminarierne værksted faciliteter traditionelt er meget mere omfattende end det man vil komme ud for når man kommer ud i praksis. Selvfølgelig afhængig af hvilken aldersgruppe man kommer til at arbejde med i sin aktive erhvers karriere og afhængig af hvilke energiske forgængere der har været i den arbejdsplads man kommer ud i. Alt andet lige vil man komme ud til minimale faciliteter i forhold til det der var på seminariet. Dette dilemma skal man også tage med når man tilrettelægger sin undervisning og især i indretningen af faciliteterne på seminarierne. Det er selvfølgelig lækkert at kunne bruge de bedste og nyeste værktøjer f.eks. indenfor keramik eller multimedie. Det er et problem hvis man ikke kan arbejde kreativt uden at skulle have disse værktøjer i hånden. Desuden er det vigtigt at man kommer bag om disse værktøjer og ser kreativiteten i processerne med børn, bruger og beboere (som det hedder som smukt med bogstavrim om uddannelsens generalist indhold).

Et andet dilemma i værkstedsundervisningen ligger også i hvor vægten skal lægges f.eks. i treenigheden af teknik undervisning, lærerens fastlagte projektarbejde, og den frie adgang til åbne værksteder. Man kan nok være enige om at adgangen til åbne værksteder er et gode, som det er vigtigt at sætte ressourcer af til. Men traditionelt er det de i forvejen aktive studerende, der benytter sig af tilbudet. Det er elever der selv er i gang med nogle personlige processer og har evnen til at forfølge disse. Opgaven for læreren i disse situationer er at virke som det Steen Larsen ville kalde enzym, og være med til at hjælpe disse processer. Sværere er det at fange de studerende, der ikke

selv kan komme i gang med disse processer, enten fordi de ikke har noget bud på hvor deres forer er, eller de har så store blokeringer overfor de kreative side af dem selv, at det er modstand mod selve læringen der skal arbejdes med.

Det er vigtigt for undervisningen af voksne studerende på et pædagogseminarium i de kreative fag, at det ikke går hen og bliver kunstnerisk uddannelse. Eller en kunsthåndværker uddannelse. Det er der hverken tid eller rum til, og det er heller ikke det der formålet med undervisningen. De studerende skal lære at sætte fokus på de kognitive og kreative udviklingsmuligheder hos børn, brugere og beboere. Det problem har også udgangspunkt rekrutteringen af værkstedslærerne. Man vil selvfølgelig have kvalificerede lærere, men det er også nødvendig at disse lærere har øje for den praksis som uddannelsen uddanner til.

Placering af værkstedsundervisningen i forhold til det didaktiske rum.

Hvis man arbejder ud fra Illeris' didaktiske model kan man sige at værkstedspædagogikken skal bevæge sig mellem 2 yderpunkter i det pædagogiske rum. Hans model er god til at beskrive rækkevidden i den undervisning der skal foregå på værkstedsundervisning. På den ene side det krav der er om en personlig og kreativ udvikling hos den enkelte studerende og på den anden side den introduktion af teknikker af håndværksmæssige (farvelære, materiale kendskab, forskellige genrer indenfor udfoldelse af kreativiteten.) I det rum i modellen der er markeret som "projekt" er deltagerstyringen og problemorienteringen i fokus. Der er her, at der gennem en styrkelse af den personlige motivation og med fastholdelse af det emotionelle at den personlige udvikling kan ske. Det er her nye erkendelser kan ske. Det er her personlige kreative lærerprocesser kan foregå. Der sker en forandring og nye sammenhænge skabes. Begrebet "projekt" skal forstås meget bredt. Det er her den pædagogiske opgave for læreren, at forstå hvad den studerendes personlige projekt er. Det åbne værksted og større egentlige praktisk-musiske projekter vil falde indenfor dette rum.

I det rum mellem lærerstyring og fokuseringen på "stoffet" vil undervisningen i konkrete kreative genrer og konkrete teknikker falde ind. Her kan ske en fordybelse i f.eks. bestemte faglige områder som f.eks. børns tegneudvikling eller en fordybelse i bestemte tekniske discipliner, f.eks. akvarelmaling. Som Illeris påpeger (se side 13) kan modellen ikke bruges til at sige at man skal lære teknikkerne før at man kan udtrykke sig kreativt. Man kunne med lige så stor ret sige, at motivationen for at lære bestemte teknikker kommer af at arbejde med egentlige personlige og faglige problemstillinger.

På en måde er det taknemlig at arbejde med udviklingen af kreative arbejdsprocesser og færdigheder inden for det billedpædagogiske arbejdsfelt. Fordi det langt hen af vejen handler om et blivende produkt. Et produkt som er resultatet og målet for det kreative arbejde. Det kan være et billede, eller en skulptur hvis man arbejder med indføringen i den kunstneriske proces. Eller være mere prosaiske ting til udsmykning eller brugsting. Men i hvert fald produkter. Det skal ses i modsætning til f.eks. musik eller hvad der er sværere hvis det handler om udvikling af kreative færdigheder indenfor sociale eller pædagogiske sammenhænge. Her er det jo netop ikke produktet kreativiteten skal måles ud fra, men processen. Den forløber i tid og i et socialt rum og kan ikke på samme måde tages op og beskrives. Eller nødvendigvis stoppes uden at det vil få indflydelse på netop processen.

Indenfor den det billedpædagogiske arbejdsfelt er der også et kontant reference ramme som man kan spille op i mod. Gennem museums besøg eller gennem de utallige kunstbøger, kan man hente inspiration. Ved at holde op mod skrevne og uskrevne regler, genre osv. Eller bryde dem for den sags skyld, vi skal jo være kreative.

Men på den anden side kan det også være svært. Vi har ikke udviklet et sprog til at diskutere det kreative eller kunstneriske udtryk. Jo, der er nok indenfor anmelder standen og de professionelle udviklet et fælles sprog. Men det er et sprog der indforstået i denne subkultur. Det er derfor en stor voksenpædagogisk udfordring at arbejde med dette sprog når man skal arbejde indenfor det billedpædagogiske arbejdsfelt. Det gælder både for de voksne og for de studerende. Man kan selvfølgelig komme langt med at sige at smag og behag er forskellige. Men for at der skal ske en udvikling af de kreative processer må det fælles sprog i en gruppe studerende udvikles ud over dette.

Der hvor det bliver svært er når man går ind i den mere vurderende diskussion. Først og fremmest er der problemet med sproget. Vi skal have etableret et fælles sprog. Ikke en enighed om hvad der er godt og skidt eller kønt og grimt. Men et rum hvor der vurderende dialog ikke bliver destruktiv, men konstruktiv. Selvfølgelig skal der være et krav om at det studerende bidrager med et eller andet. Det er vigtigt at det et eller andet vurderes i forhold til den enkeltes proces og ikke i forhold til et formfuldendt mål.

Konklusion.

“Anne Marie, (min kone som blev uddannet som pædagog for snart 25 år siden) har du ikke noget om Piaget? Jo, her skal du se” Og om minsandten der ikke også stod noget om kreativitet: *“Dermed skal disse undersøgelser ikke underkendes, men det er dermed antydnet, at kreativitet er et nyt forskningsområde”*.⁴¹

Da jeg startede på dette projekt havde jeg nok en forestilling om at nå frem til en brugbar samlet brugbar teori og især nogle konsistente begreber til at arbejde med i voksenpædagogisk sammenhæng. Men med min den nuværende afsøgning af litteraturen synes det ikke at være muligt. Især ikke når det skal tænkes ind i en mere moderne pædagogisk tankegang, hvor det personlige læringsarbejde og den livslange læring er i centrum. Men samtidig er der en stigende behov ja nærmest krav fra både skole og erhvervsliv for at med kreativiteten.

“Siden 1950 har begrebet kreativitet huseret i psykologien uden det helt store teoretiske og forskningsmæssig succes. Begrebet har ikke været til at fastlægge med rimelig metodisk klarhed. De utallige kreativitetstests, der er konstrueret (f.eks.

*om konvergent og divergent tænkning) har ikke givet resultater, som klart adskiller kreativitet og intelligens, som det bliver målt med de traditionelle intelligensprøver.”*⁴²

Det er da lidt tankevækkende, at der ikke at sket noget på forskningens område i 30 (!) år der er gået mellem de nævnte citater. Og det i en periode hvor kreativiteten som drivkraft i det moderne samfund er kommet meget mere i fokus. Dette projekt har ikke givet det endelige svar på om kreativitet kan læres. Men det har givet nogle frugtbare vinkler på beskrivelse af de didaktiske overvejelser, der skal gøres for at de kreative lærerprocesser kan komme i spil. Her er den skitserede didaktiske model god til at tænke ud fra. Især fordi den placerer både indhold og styring i en samlet model.

Koestler teori som den er fremstillet i den nævnte artikel er besnærende især med sin treenighed af kreativitet former nemlig: den kunstneriske “Ah”-oplevelse, den videnskabelige “Aha”, og den komiske “Haha”-oplevelse. Den er i hvert fald til at huske i sin måske lidt naive ordspil. Mer brugbart er nok begrebet bisociativt og i sær sammenstilling af begreberne “sidestilling”, “fusion” og “kollision”. De begreber er bedre at bruge når man skal operationalisere tanker om kreativitet.

Den ”omvendte-Maslow” og begrundelserne for den, har været vigtige for mig, for at placere kreativiteten i den kulturelle sammenhæng. Også set i sammenhæng med de begrundelser Illeris stiller op for hans didaktiske model. Dette projekt har ikke bragt mere lys over forskellige

kreativitets typer. De multiple intelligenser kan være et godt udgangspunkt, men Gardner selv fokuserer meget på de store tænkere. Det hjælper ikke meget i de konkrete voksenpædagogiske overvejelser. Ikke at jeg har et uudslukkeligt behov for at stille en samlet "ligning" op, der giver det endelige svar. Jeg synes at det har været spændende at "grave" og har opdaget at der ligger meget litteratur under den jeg har været i gang med nu. Det bliver ikke i denne opgave at jeg tager dette "ekstra" spadestik. Jeg vil afsluttende sige at jeg har fået lagt nogle solide grundsten til beskrivelse af det pædagogiske rum kreativiteten skal foregå i. Men med hensyn til møbleringen er vi kun kommet til de første billeder på væggen og måske gulvtæppet.

Litteratur liste.

- Birgit Kirkebæk: Det musiske menneske - og det amputerede! Artikel fra: Social Kritik 38/95 side 63-73.
- Jan Brødslev Olsen: Kreativitet og uvante bevidsthedstilstande. Artikel i Kognition og Pædagogik nr. 32 juni 99. side 31-46
- Steen Larsen (1994): Enzymisk Pædagogik.
- Steen Larsen (1998): Den ultimative formel - for effektive lærerprocesser.
- Kjeld Fredens: Kreativitet artikel i Kognition og Pædagogik 17/1995 side 19-23
- Minna Ronnefeld: Det skabende moment artikel i "Stort og småt om små og store" : festskrift til Hans Vejleskov, 23. november 1995 / redaktion: Minna Ronnefeld og Jens E. Olesen. - Kbh. : Danmarks Lærerhøjskole, 1995
- Carl Johan Schnedler: "Personlig viden og håndens arbejde" artikel i Praktisk Eksperimentel Undervisning. Forlaget Klim 1997
- Knud Illeris: Læring, udvikling, og uddannelse - udarbejdelse af en Piaget-inspireret pædagogisk forståelsesramme. Artikel i: Voksenliv og Læreprocesser, side 249-273
- Jesper Froda og Susanne Ringsted: Plant et værksted.
- Howard Gardner: De mange intelligenser pædagogik. Redigeret af Per Fibæk Laursen.
- Mogens Hansen: Billedtænkning. Ålykke 1996.
- Refleksioner over Kultur og aktivitetsfagene i pædagoguddannelsen, PSIKA 1996
- Værkstedslærernes Efteruddannelses Project 1994, udgivet af Styringsgruppen for efteruddannelse af lærere ved pædagogseminarierne.

Noter

Billederne på forsiden er fra venstre mod højre:

Michael Polanyi, en omvendt Abraham Maslow, Jean Piaget, Howard Gardner

¹ Her citeret fra: At forvente det uventede. En debat bog om det musiske af Rose Marie Tillish, Amtscentralerne og Undervisningsministeriet, 1996.

² Søren Dupont: Kvalifikationer, kompetencer og folkeoplysning, I Kvalifikationer og Folkeoplysning, Foreningen af daghøjskoler i Danmark, 1995, side 33.

Bjørn Rosengren: Guldtavlerne i græsset. Livslang læring for alle, Nord 1995: 2, side 18 og 52

Johan Fjord Jensen: Dannelsen og de pædagogiske frirum, I Dansknoter 4, 1991, side 12

³ Jeg har min 1. delopgave på nettet i sin fulde længde, kan ses på adressen:

<http://home.worldonline.dk/~perkalle/dig-komp.htm>

⁴ Robert Jungk. Håndbog i fremtidsværksteder / af Robert Jungk og Norbert R. Müllert Kbh. : Politisk revy, 1984.

⁵ Helle Algreen-Ussing og Fruensgard, Teori og metode i projektplanlægning, Aalborg Universitetsforlag 1994, side 38

⁶ Om kreativitet på nettet:

Disse nethenvisninger er ikke nødvendigvis centrale for opgaven. Men de viser den interesse der er for at udvikle kreativiteten i mange typer virksomheder. De amerikanske adresser fokuserer meget på "tekniske"-fix, forskellige teknikker der kan fremme kreativiteten (se specielt <http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/Techniques/index.html>). Og er desuden meget fokuseret på virksomhedernes behov for innovation.

Dansk Institut for Kreativitet

"Grundlaget for selskabets arbejde er den opfattelse og forståelse af kreativitetsbegrebet, som er udviklet gennem forskning og praktisk arbejde i de senere år.

På det grundlag ses kreativitet som en uudnyttet menneskelig ressource med store potentielle muligheder for at gøre arbejde og fritid både mere spændende og udfordrende og mere målrettet og effektivt." <http://pip.dknet.dk/~pip2247/DIK.html>

Dansk Selskab for Kreativitet og Innovation

<http://www.mag-net.dk/daski.htm>

Edward de Bono's authorised web-site!

<http://www.edwdebono.com/>

Australieren Charles Cave har lavet en omfattende homepage om kreativitet, nærmest en slags kreativitetsleksikon, som han har kaldt "Creativity Web":

<http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/index2.html>

Innovation Network is an association offering breakthrough resources for personal creativity and organizational innovation.

<http://www.thinksmart.com/>

Lederne November '99. Tema om kreativitet.

http://www.lederne.dk/lederne_blad/1999/november/tema.html

American Creativity Association

<http://www.becreative.org/>

Next Generation Forum

"NGF er en uafhængig institution, der er stiftet i 1998 af LEGO Company og Huset Mandag Morgen,. Fremfor blot at forudse, hvad der vil ske, vil NGF fastlægge retningslinier for forandringerne, så der kan opstå et egentligt kreativt samfund."

NGF er et forum der er sponsoreret af LEGO koncernen og Ugebrevet MandagMorgen. Der står mange kloge ord om nødvendigheden af gå fra et informations samfund til et kreativt samfund. Det er et stort spørgsmål om deres påstand om at barndommen er den mest kreative periode holder i længden. En af hovedkræfterne er Mitchel Resnick, som er "LEGO professor" på Massachusetts Institute of Technology, USA. (MIT). <http://www.nextgenerationforum.org/>

⁷ 2 artikler fra Børsen "Kreativiteten kommer bagfra" af Sune Aagard d. 19.nov 1999 om en amerikansk professor Sam Stern, som mener at kreativiteten kommer som et lykketæft og "Vi skal opsøge kreativiteten – ikke vente på den", d. 10 dec. 1999, kommentar til ovenstående af Kasper Torpe, som bl.a. har arbejdet på LEGO.

⁸ Carl Johan Schnedler: "Personlig viden og håndens arbejde" artikel i Praktisk Eksperimentel Undervisning. Forlaget Klim 1997

⁹ Carl Johan Schnedler: "Personlig viden og håndens arbejde", side 13

¹⁰ Carl Johan Schnedler: "Personlig viden og håndens arbejde", side 12

¹¹ Mogens Hansen: Billedtænkning, Ålykke, 1997, om begribelser side 73

¹² Mogens Hansen: Billedtænkning, side 74

¹³ Next Generation Forum. Annual Report 1999 - Chapter 1, kan downloades på deres hjemmeside: <http://www.nextgenerationforum.org/articles/chapter1.pdf>

¹⁴ I flere af Steen Larsens bøger og blandt andet også i artikler som kan downloades på hans hjemmeside: <http://home4.inet.tele.dk/larsens/underv.html>

¹⁵ Carl Johan Schnedler: "Personlig viden og håndens arbejde" side 37

-
- ¹⁶ Pædagogisk-Psykologisk Ordbog
- ¹⁷ Birgit Kirkebæk: Det musiske menneske - og det amputerede!
- ¹⁸ Next Generation Forum. Annual Report 1999. kan downloades fra deres hjemmeside på:
<http://www.nextgenerationforum.org>
- ¹⁹ Howard Gardner: De mange intelligenser pædagogik. Redigeret af Per Fibæk Laursen. 1997
- ²⁰ Howard Gardner: De mange intelligenser pædagogik, side 246.
- ²¹ Howard Gardner: De mange intelligenser pædagogik, side 56.
- ²² Kjeld Fredens, Kreativitet, artikel i Kognition og Pædagogik 17/1995, side 19-23
- ²³ Minna Ronnefeld: Det skabende moment artikel i "Stort og småt om små og store" : festskrift til Hans Vejleskov, 23. november 1995 / redaktion: Minna Ronnefeld og Jens E. Olesen. - Kbh. : Danmarks Lærerhøjskole, 1995.
- ²⁴ Birgit Kirkebæk: Det musiske menneske - og det amputerede! Artikel fra: Social Kritik 38/95, side 72.
- ²⁵ Steen Larsen: Den ultimative formel - for effektive lærerprocesser, 1998, side 117
- ²⁶ Mogens Hansen: Billedtænkning, side 110
- ²⁷ Kristian Pedersen, Bo's Billedbog – en drengs billedmæssige socialisering, 1999
Kristian Pedersen, Æstetiske lære- og billedprocesser, Billedpædagogiske Studier 1, 1999
- ²⁸ Jan Brødslev Olsen: Kreativitet og uvante bevidsthedstilstande. Artikel i Kognition og Pædagogik nr. 32 juni 99. side 31-46
- ²⁹ Jan Brødslev Olsen: Kreativitet og uvante bevidsthedstilstande, side 35
- ³⁰ Jan Brødslev Olsen: Kreativitet og uvante bevidsthedstilstande, side 42
- ³¹ Steen Larsen. Enzymisk pædagogik
- ³² Steen Larsen. Enzymisk pædagogik, side 59
- ³³ Steen Larsen. Enzymisk pædagogik , side 75
- ³⁴ Knud Illeris: Læring, udvikling, og uddannelse - udarbejdelse af en Piaget-inspireret pædagogisk forståelsesramme. Artikel i: Voksenliv og Læreprocesser, side 249-273, her fra side 270
- ³⁵ Knud Illeris: Læring, udvikling, og uddannelse, side 250-251
- ³⁶ Knud Illeris: Læring, udvikling, og uddannelse, side 263
- ³⁷ Ivar A. Bjørgren, Anvar for egen læring, Tapir Forlag 1991, side 49
- ³⁸ Knud Illeris: Læring, udvikling, og uddannelse, side 258
- ³⁹ Knud Illeris: Læring, udvikling, og uddannelse, side 264
- ⁴⁰ Knud Illeris: Læring, udvikling, og uddannelse, side 258
- ⁴¹ Knud Rasmussen: Udviklingspsykologi. Gyldendal 1967, side 112
- ⁴² Mogens Hansen: Billedtænkning, side 108-109