

DEN KREATIVE PÆDAGOGISKE ORGANISATION
TEKST 1: KREATIVITETEN I PÆDAGOGIKKEN

Vicki June Sieling
Psykologisk Praksis – Sieling & Co.



B U P L



DEN KREATIVE PÆDAGOGISKE ORGANISATION
TEKST 1: KREATIVITETEN I PÆDAGOGIKKEN

November 2012

B U P L



Udgivet af BUPL
Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund

Forfatter: Vicki June Sieling

Trilogi udarbejdet i forbindelse med aktionsforskningsprojektet
'Den Kreative Pædagogiske Organisation'.

Projektet er finansieret af BUPL's forskningsfond.

Forfatteren er uafhængig af BUPL og arbejder som
selvstændig psykolog og konsulent.

Trilogien består af tre undervisningstekster:

Tekst 1. Kreativiteten i pædagogikken

Tekst 2. 4 bud til en kreativ pædagogik

Tekst 3. Kreative ledelsesstrategier

Grafisk tilrettelæggelse: Jeanne Olsen, BUPL

Korrektur: Heidi Korsgaard, Skriveværkstedet

Trilogien kan hentes på bupl.dk

INDHOLD

Indledning	4	5. Transcendente grænsekrydsninger	26
Teoretiske forståelser af kreativitet	4	Transcendente grænsekrydsninger er udvikling	26
Den kreative pædagogiske organisation	5	Transcendente grænsekrydsninger er kollisioner	27
Trilogi	5	Én god idé kommer sjældent alene!	28
		TRYGHED OG NÆRVÆR ER FORUDSÆTNINGER FOR TRANSCENDENS	29
1. Hvad er kreativitet i pædagogisk regi?	7	Konkrete grænsekrydsninger	30
Kreativitet som kunst og æstetik eller som løsning, videnskab og hverdag?	8	At give slip og komme tilbage – det kreative øjeblikks inkubation	31
Kreativitet er en medfødt gave – som alle har!	9	KREATIVITET SOM UDVIKLINGSMOTOR	31
Kreativitet opstår spontant i tilrettelagte betingelser	11		
KREATIVITET ER EN FLYDENDE BETEGNER	12	6. Integration af den kreative idé i praksis	32
KREATIVITET PÅ EN PÆDAGOGISK LIGNING	13	Hvordan måler vi om noget er nyt?	32
		Vi-kreativitet som bud på den pædagogiske kreativitets målestok	33
2. Kreative øjeblikke i en kreativ proces	15	KRAV TIL KREATIVITETEN	34
Model over en kreativ proces	15	Kreativ relevans – ud af boksen eller på kanten?	34
		I INTEGRATIONSPROCESSEN DUKKER NYE UDFORDRINGER OP – EN NY KREATIV PROCES KAN BEGYNDE	36
3. En kreativ udfordring	17		
Negative og positive problemer	17	7. Kreativiteten i pædagogikken	37
Tvingende nødvendig	17		
UDFORDRINGER I BALANCE	18	Litteraturliste	38
4. Se, sans og eksperimenter	20		
Den kendte verden og den mulige verden	20		
Repræsentationer er forudsætningen for divergent tænkning	20		
Divergent tænkning er mere end tænkning	22		
VEJEN TIL KREATIVE ØJEBLIKKE GÅR GENNEM EKSPERIMENTER	22		
Mestring af materialet og modstand fra materialet	24		
Ekspirimerter i et frit rum-mellem-rum	24		
Springer kreativiteten ud af hovedet eller af hænderne?	25		
SANSER, FORNEMMELSER OG FØLELSER GUIDER OS I KREATIVE EKSPERIMENTER	25		

INDLEDNING

Kreativitet og innovation er gennem de sidste årtier blevet centrale begreber i en samfundsmæssig udviklingsforståelse, hvor det forstås, at samfundet skal oppebære sin velfærd og ekspandere gennem udvikling af nye produkter og ny viden. For at vi kan gøre det, skal vi i stigende grad bruge kreative samfundsborgere. I forlængelse heraf bliver kreativitet og innovation nøglebegreber i organisations- og ledelsesteori, dels skal nutidens arbejdstagere kontinuerligt indgå i innovationsprocesser, hvor de forny sig og tilpasser sig til morgendagen, og dels skal de helst være et skridt foran – de skal kunne præstere noget nyt, noget kreativt; noget som ikke er set før, og som andre ikke har taget patent på endnu.

Også i den private livssfære mærker man, hvordan nutidens og fremtidens samfund kalder på kreativitet. Den almindelige borger skal skabe sit eget liv, jonglere med sine muligheder og kontinuerligt udvikle og forny sig. 'At være kreativ' forstås i stigende grad som at være kreativ med sine muligheder, og der opstår almindelig enighed om, at det at være kreativ er noget godt, noget der skal tilstræbes. Vi er stolte, hvis nogen kalder vores børn for kreative, eller hvis vi selv bliver betragtet som sådan. Kreativitet betragtes nemlig ikke længere som noget kunstnere, produktudviklere eller videnskabsfolk har patent på. Kreativitet er noget, alle skal kunne levere og mestre både i deres arbejdsliv og på flere måder, også i det private liv.

Når et samfundsmæssigt krav til nutidens borgere om at kunne forny sig og tænke kreativt skærpes, så skærpes også kravene til de pædagogiske institutioner om at ruste fremtidens borgere til at kunne håndtere krav om kreativitet. Det bliver derfor en pædagogisk opgave at støtte børn i udviklingen af kreative forholdemåder og kompetencer. Men hvordan gør man det? Og hvad er kreativitet overhovedet for en størrelse? Hvilke meningsfulde kreativitetsforståelser kan vi udvikle i relation til pædagogisk praksis? Hvilke forståelser af kreativitet er relevante, når vi vil udvikle pædagogisk praksis, der støtter børns og pædagogers udfoldelse af kreativitet?

I det følgende er ambitionen at udvikle en teoretisk forståelse af kreativitet, som er relevant, når man vil udvikle en *kreativ pædagogisk organisation*. Jeg vil præsentere en kreativitetsforståelse, som dels kan anvendes i bestræbelser på at skabe en pædagogisk praksis, der fremmer børns udvikling af kreativitet, og dels kan anvendes, når ønsket er at skabe organisatoriske rammer om det pædagogiske arbejde, der

fremmer pædagogens kreativitet. Hensigten er at inspirere til målrettede tiltag, der kan fremme udfoldelse og udvikling af kreativitet i pædagogiske institutioner.

I teksten sammenholdes empirisk materiale fra et aktionsforskningsprojekt med udvalgte teorier. Jeg kobler forskellige teoretiske bidrag til forståelser af kreativitet med nogle af de forståelser af kreativitet, som allerede eksisterer i danske daginstitutioner. Ud af koblinger mellem teori og praksis vil jeg forsøge at formulere en generel teori om kreative processer i pædagogisk praksis: *Hvad er kreativitet i pædagogisk praksis, og hvordan får vi mere af den?*

TEORETISKE FORSTÅELSER AF KREATIVITET

I udviklingen af en pædagogisk kreativitetsforståelse trækkes på en række teoretikere, først og fremmest psykolog og professor Lene Tanggaard, som har været vejleder på tekster og teorivalg. Herudover har jeg trukket på idéhistoriker og ph.d. Lars Geer Hammershøj, psykolog og professor Mihaly Csikszentmihalyi, professor in education Sir Ken Robinson og ph.d. i økonomi og management Otte Scharmer. Endelig har jeg været inspireret af en række praktiske teoretikere, først og fremmest psykolog og konsulent Daniela Cecchin, som har været løbende refleksionspartner i forskningsprojektet og bidraget med inspirerende tekster og gode pointer, og som har været med til at knytte forskningsprojektet og gøre det relevant til pædagogisk praksis. Af andre praktiske teoretikere skal nævnes cand.pæd. Lone Svinth samt erhvervspsykologerne Mikkelsen & Møller og Belling & Gerstrøm, sidstnævnte er organisationskonsulenter, der ligesom jeg selv gennem en årrække har arbejdet med forandrings- og udviklingsprocesser i organisationer. I teorivalget trækkes således på en mangfoldighed af videnskabsteoretiske perspektiver. Psykologien, idéhistorien, sociologien og management- og ledelsesteori har alle beskæftiget sig med kreativitet som begreb, og valget af teoretisk mangfoldighed afspejler dels mit eget faglige udgangspunkt som organisationspsykolog, og dels den alsidige tilgang jeg har tilstræbt at anvende gennem aktionsforskningsprojektet.

En anden vægtning i teorivalget drejer sig om genstandsfeltet, hvor der fokuseres på organisatoriske rammers betydning for kreativitet i pædagogisk praksis. Alle anvendte teorier siger noget om organisatoriske og sociale rammers betydning for kreativitet, forandring og fornyelse i praksis.

En tredje forklaring på teorivalg er, at de valgte teorier rager op! I litteratursøgninger, der drejer sig om organisation, kreativitet og pædagogik, er de valgte teorier fremtrædende og ofte forekommende. De er alle formuleret inden for de sidste 20 år, hvilket kan være med til at sikre relevans for en nutidig pædagogisk praksis samt give mulighed for at udpege generelle udviklingstendenser i fremtrædende teorier om kreativitet.

Sidst, og måske vigtigst, er teorierne valgt, fordi de har vist sig inspirerende og mulige at koble til en pædagogisk praksis. Teorierne er anvendt i det omfang, de giver genklang i praksis. Endelig skal det nævnes, at der er arbejdet udpræget integrativt med teorierne. Det vil sige, at det snarere end en kritisk granskning har været målet at udpege relevant teori, der kan oversættes og anvendes i pædagogisk praksis.

DEN KREATIVE PÆDAGOGISKE ORGANISATION

'Den Kreative Pædagogiske Organisation' er titlen på et aktionsforskningsprojekt, som har haft til formål at svare på spørgsmålet: *Hvordan styrkes pædagogiske institutioner i at skabe rum for udvikling af kreativitet hos både medarbejdere og børn?* Aktionsforskningsprojektet er finansieret af BUPL's forskningspulje, og med projektet har det været ønsket at indkredse og belyse, hvilke pædagogiske, organisatoriske og ledelsesmæssige betingelser der skal til, for at børn og voksne i en pædagogisk institution kan være kreative. Aktionsforskningsprojektet er foregået som et udviklingsforløb for en områdeinstitution i Roskilde Kommune; en daginstitution der rummer fire meget forskellige og samtidig helt almindelige¹ afdelinger, herunder vuggestue- og børnehavegrupper, en sproggruppe og en gruppe for børn med særlige behov.

I aktionsforskningsprojektet har områdeinstitutionens pædagoger gennem aktionslæring arbejdet med inspiration fra forskellige teorier om kreativitet. Pædagogerne har eksperimenteret med teoretiske pointer i konkrete handlinger og afprøvet forskellige indsatser i praksis, de har formuleret og udført kreative eksperimenter og efterfølgende deltaget i refleksive interviews og dialoger, dels med deres kolleger, og dels med mig som forsker. I udviklingen af en teoriforståelse af kreativitet, som er relevant i pædagogikken, har jeg taget udgangspunkt i, hvor de udvalgte kreativitetsteorier gav genklang hos pædagogerne. Jeg har set efter, hvilke teoretiske pointer og nuancer pædagogerne fandt særligt brugbare og relevante. Herefter har jeg behandlet, analyseret og

transformeret teori og empiri til en samlet kreativitetsteori om kreativiteten i pædagogikken.

På baggrund af koblinger mellem erfaringer gjort i aktionsforskningsprojektet og nyere teoretiske bidrag om kreativitet har det således været muligt at udlede en relevant teori om kreativitet i pædagogisk praksis, som med fordel kan anvendes til andre lignende daginstitutioner. Daginstitutioner i Danmark er langt fra ens, og det kan naturligvis problematiseres, at der generaliseres på baggrund af et forholdsvis lille casestudie med fire afdelinger i en områdeinstitution. Alligevel er det mit håb, at mange pædagoger landet over, dels kan genkende aspekter fra egen praksis i det følgende, og dels vil blive inspireret til at skærpe pædagogiske og organisatoriske rammer for kreativitet i deres egen institution. Gennem kreative processer og tilpasning til lokal praksis landet over kan ideerne måske gøre sig gældende i pædagogers fælles bestræbelse på at skabe de bedste rammer omkring børn og voksnes kreativitet i pædagogisk praksis. Dermed ikke sagt, at kilden til undrende spørgsmål er udtømt, eller at vi har fundet alle svar. Når vi undersøger kreativitet i pædagogisk sammenhæng, kan der tages mange forskellige perspektiver og fokuseres på mange forskellige områder. Denne trilogi skal ses som et bidrag til det store billede om kreativitet i pædagogik.

Når jeg i teksten anvender termen **pædagogerne**, henviser jeg til det pædagogiske personale, som er ansat i områdeinstitutionen (dermed også ikke pædagoguddannet personale), som deltog i aktionslæringsforløbet.

Når jeg henviser til **teori og praksis** som begrebspar, skal teori læses som teorier anvendt i aktionsforskningsprojektet, og praksis skal læses som deltagende områdeinstitution i aktionsforskningsprojektet.

Når jeg anvender termen **pædagog**, henvises der til almenbegrebet for pædagog.

TRILOGI

Herværende tekst er første del af en trilogi – tre relaterede tekster, som tilsammen beskriver ét hele. I trilogiens *tekst 1* præsenteres teori om *kreativiteten i pædagogikken*, som kan anvendes som grundviden, når man ønsker at skabe rammer for udviklingen af en kreativ pædagogisk organisation. For at pædagoger og pædagogiske ledere kan fremme kreativitet i pædagogiske institutioner, må de have viden om, hvad der stræbes efter – hvad er det, som skal frem-

1. Områdeinstitutionen var valgt ud fra kriterier om, at den skulle repræsentere 'en almindelig' daginstitution, hvor almindelig henviser til, at institutionen havde nogenlunde samme ressourcer, udfordringer og pædagogiske opmærksomheder, som ses generelt i nutidens danske daginstitutioner.



mes? De må nødvendigvis have en fælles reference eller fælles idé om kreativitet for at kunne fremme den i praksis. Derfor stilles spørgsmålet: *Hvad er kreativitet, og hvordan kan kreativitet forstås i en pædagogisk sammenhæng?* I tekst 1 præsenteres centrale udviklingsbevægelser i kreativitetsteorier, der fremstilles en ligning for kreativitet i pædagogisk praksis, og på denne baggrund udvikles en model for kreative processer, som de kan se ud hos både børn og voksne.

I trilogiens *tekst 2* præsenteres *4 bud til en kreativ pædagogik*; her gives konkrete bud på, hvordan man kan tilrettelægge en pædagogik, der er rettet mod at skabe optimale betingelser for børn og pædagogers udfoldelse af kreativitet i den pædagogiske hverdag. Trilogiens anden tekst er handlingsorienteret, dvs. orienteret mod en undersøgelse af, hvad pædagoger og leder sammen kan gøre for at få mere kreativitet i dagligdagens daginstitution.

Endelig er trilogiens tekst 3 rettet mod det ledelsesmæssige niveau. Her ses på hvilke ledelsesmæssige opmærksomheder både pædagoger, pædagogiske ledere, områdeledere

og det politiske niveau kan arbejde med, når de vil tilrettelægge rum og rammer for børn og pædagogers kreative udfoldelse. I denne tekst præsenteres *kreative ledelsesstrategier* i en kreativ pædagogisk organisation.

Den første tekst i trilogien skal således betragtes som en grundtekst. Heri beskrives den grundlæggende teori om *kreativiteten i pædagogikken*, og denne grundforståelse er udgangspunktet for formulering af indsatser i praksis, dels rettet mod et pædagogisk niveau, hvor fremmere for børns udfoldelse af kreativitet er i centrum, og dels rettet mod et ledelsesmæssigt niveau, hvor pædagogens kreativitet er i centrum. Man kan vælge at læse tekst 1, hvis man primært er interesseret i den pædagogiske dimension, eller man kan vælge at læse tekst 1, 2 og 3, hvis man også er interesseret i den ledelsesmæssige betydning for kreativiteten i daginstitutionen. Man får naturligvis mest viden og størst overblik ved at læse alle tre, som tilsammen giver et helhedsbillede af, hvordan man kan skabe en kreativ pædagogisk organisation.

1 Hvad er kreativitet i pædagogisk regi?

De fleste ved godt, hvad det vil sige at være kreativ. De færreste kan beskrive det med få ord!

Kreativitet er som begreb på én gang allemandseje og samtidig noget særegent. Alle har en idé eller fornemmelse af, hvad kreativitet er, uanset hvilken praksis de kommer fra. Alle kan være kreative til noget. Men det, der er kreativt i én sammenhæng, betragtes ikke nødvendigvis som kreativt i en anden. Alle praksisfællesskaber har deres egen forståelse af kreativitet, f.eks. har Vestas én forståelse, Lego en anden og Kunstakademiet en tredje. Kreativitetsbegrebet forandrer sig, afhængig af hvilken praksis vi besøger, således har pædagogikken også sin særegne forståelse af kreativitet. De forskellige forståelser til trods er der alligevel, på tværs af praksisfællesskaber og videnskaber, nogle almene træk ved kreativitetsforståelser, herunder nogle almene udviklingsbevægelser i begrebsforståelsen, og dem skal vi se nærmere på i det følgende.

Indkredsningen af et relevant kreativitetsbegreb i pædagogisk praksis begynder ved en præsentation af nogle centrale og aktuelle udviklingsbevægelser i kreativitetsforståelser. Både i teori og praksis bevæger kreativitetsforståelser sig i øjeblikket mellem forskellige og modsætningsfyldte yderpunkter. Som vi skal se i det følgende, er denne bevægelse ikke entydig og lineær. Man forlader ikke endegyldigt én forståelse for helt at indtage en anden. I det følgende sættes udviklingsbevægelser i kreativitetsforståelser alligevel op i et *fra* og *til* perspektiv for at skabe teoretisk overblik og for at vise generelle tendenser *fra* én kreativitetsforståelse til en anden. Den første udviklingsbevægelse går fra opfattelser af kreativitet som noget, der er knyttet til kunstarter og æstetik, over til opfattelser af kreativitet, som noget løsningsorienteret og knyttet til hverdagspraksis og videnskab. Den anden udviklingsbevægelse går fra opfattelser af kreativitet som en individuel, medfødt egenskab hos den heldige enkeltperson over til en opfattelse af kreativitet som en almen forudsætning/tillært kompetence, alle har. Endelig er der bevægelser mellem betragtninger af kreativitet som noget, der opstår spontant og uden for vores kontrol, drevet af guddommelige kræfter eller af personlighedsbestemte, spirituelle eller intellektuelle egenskaber til at betragte kreativitet som noget, der er opstået i sociale sammenhæ-

ge, hvor (tilrettelagte) kontekstuelle og materielle betingelser fremmer kreative processer². De tre polære bevægelser kan sættes grafisk op således:

Fra	Til
Kreativitet er kunst og æstetik	Kreativitet er løsningsorienteret og knyttet til videnskab og hverdagspraksis
Kreativitet er en medfødt individuel egenskab	Kreativitet er en almen forudsætning og/eller kompetence, der kan læres
Kreativitet opstår spontant, den er som sendt fra himlen eller opstået ud af indre psykologiske/intellektuelle egenskaber	Kreativitet opstår i sociale sammenhænge, i kontekstuelle og materielle betingelser, som kan tilrettelægges og kontrolleres

Man kan finde andre interessante udviklingsbevægelser i kreativitetsteoriene. De herværende er valgt ud fra, hvad der vurderes som mest relevant i pædagogisk praksis, herunder ud fra hvad pædagogerne i aktionsforskningsprojektet udpegede som interessant, eller som de i forvejen var optaget af. Der er som sagt ikke tale om en entydig bevægelse fra én forståelse til en anden, hverken i teoriene eller i pædagogisk praksis. Selvom der kan argumenteres for, at kreativitetsforståelser overvejende bevæger sig fra venstre side mod højre, er det min klare opfattelse, at der springes mellem de to forståelser. Man er ikke entydigt ved at forlade en forståelse af kreativitet til fordel for en anden. Derimod er der forståelser, som forener de to poler, f.eks. at kreativitet opstår spontant i tilrettelagte sociale sammenhænge og under bestemte kontekstuelle betingelser, eller at kreativitet kan forstås på en måde, hvor den er opstået i et samspil mellem individets særlige forudsætninger og kontekstuelle muligheder. Således indgår parametre fra de to kolonner ofte i integrerede forståelser, både i teoriene og i praksis. I det følgende skal vi se nærmere på eksempler på sådanne integrative forståelser og på, hvilken betydning de tre udviklingsbevægelser kan få i det pædagogiske praksisfelt. Herefter skal vi se på, hvordan der på tværs af videnskabstraditioner og praksisfællesskaber er bred enighed om nogle almene grundforudsætninger, som skal være til stede, før vi

2. De nævnte udviklingsbevægelser beskrives på forskellige måder i mange af de anvendte teorier.

kalder noget for kreativt. Særligt er to forudsætninger udtalte i teorierne, nemlig at noget skal have *nyhedsværdi* og skal være *socialt anerkendt*, før vi kalder det kreativt. For at disse grundforudsætninger skal kunne matche kreativitetsforståelser i pædagogisk praksis, skal de suppleres – det vil jeg gøre i anden halvdel af kapitlet.

Kreativitet som kunst og æstetik eller som løsning, videnskab og hverdag?

Kreativitet som begreb eksisterer i vores tid inden for alle kunstarter, videnskaber, erhvervsammenhænge og praksisformer; man kan både være kreativ kunstner, kreativ videnskabsmand, kreativ tyveknekt eller kreativ direktør. Der har været en lang tradition for at forstå kreativitet som noget, der primært er forbundet med kunstarterne, men i nyere tid, siden midten af det 20. århundrede³, bliver kreativitet i højere grad knyttet til hverdagen, videnskaben og til almene niveauer, som f.eks. til udviklingen af eksisterende praksisformer. I nyere teori ses således forståelser af kreativitet som noget hverdagsagtigt, der sker i 'det små', det vil sige som noget, der ikke nødvendigvis viser sig som banebrydende opfindelser for menneskeheden, men i stedet viser sig ved en kontinuerlig og gradvis fornyelse af en eksisterende praksis. Tanggaard definerer f.eks. kreativitet som: *"Kreativitet = fornyelse, der gør en praksis bedre, mere effektiv og bæredygtig"* Tanggaard (2010) s. 13.

I aktionsforskningsprojektet genkender pædagogerne hurtigt en skellen mellem en kunstnerisk kreativitet og en løsningsorienteret, videnskabs- og hverdagsagtig kreativitet. Den kunstneriske kreativitet er til stede, når der arbejdes med kunstneriske udtryk som maleri, skulptur, dramatik eller musik, mens den løsningsorienterede kreativitet kommer til udtryk i alle hverdagens øvrige aktiviteter som fælles lege, undersøgelsesaktiviteter hvor børn undersøger f.eks. natur eller genstande/materialer (vi kunne kalde dem science-aktiviteter), i forbindelse med pædagogisk planlægning og i den løbende udvikling af pædagogisk praksis m.m. Pædagogerne kan genkende de to typer af kreativitet hos både børn og voksne, og de fleste oplever det som en befrielse at løfte kreativitetsbegrebet ud af en snæver kunstnerisk forståelse.

Kreativitet betyder at skabe. Kreativitet = creatio (latinsk for skabelse).

I flere århundreder har en kunstnerisk forståelse af det kreative domineret teorier om kreativitet, men i det 19. århundrede begynder også andre praksisregimer at tage begrebet til sig og fylde begrebet ud med relevante forståelser⁴.

Med en nuancering af kreativitetsforståelsen udvides muligheden for at være kreativ i pædagogisk praksis. Den kreative pædagog er ikke alene hende, der sætter forløb med kunstprodukter i gang – hende der er god til det med farver og fjer. Det kan også være den pædagog, der udvikler nye motorikforløb eller hende, som planlægger vagtskemaer, der gør det muligt at gennemføre ønskede pædagogiske forløb i institutionen eller hende, som løbende tilpasser og fornyr lege og aktiviteter i hverdagen. På samme måde er det kreative barn ikke udelukkende barnet, som maler, arbejder med ler eller spiller musik; det er også barnet, som eksperimenterer med opdagelser i naturen, etablerer vandbaner på legepladsen eller barnet, der skaber en kampvogn ud af papkasser og genbrugsmaterialer. Når kreativitetsforståelsen udvides til at omhandle andet end kunstarterne, udvides således det pædagogiske råderum, og der skabes mulighed for at planlægge kreative forløb inden for flere forskellige områder. Med et udvidet kreativitetsbegreb fordres en pædagogisk opmærksomhed omkring kreativitet inden for alle områder og aktiviteter i den pædagogiske praksis.



Pædagog:

Jeg er ikke særlig kreativ. Jeg er ikke god til det der med maling og pap."

I begyndelsen af aktionsforskningsprojektet var dette en almindelig udtalelse fra mange pædagoger, hvilket nok kan forklares med, at det i pædagogisk praksis traditionelt har været den pædagog, som var god til at male, klippe, klistre, arbejde med papmache eller andre kunstprodukter, som blev udpeget som kreativ. I forlængelse heraf er det helt almindeligt, at mange pædagoger ikke oplever sig selv som kreative.

(Citat, samt uddrag fra egne noter, refleksioner og analyser fra aktionsforskningsprojektet)

3. De nye kreativitetsforståelser kan ses som resultat af en samfundsmæssig udvikling, hvor kreativitet knyttes til produktudvikling og innovation og i stadig større grad betragtes som en kompetence, alle helst skal mestre. I forlængelse heraf ser vi i videnskaberne, at kreativitet skaber fornyet interesse.

I 1950 holder psykologen Joy Poul Guilford en meget berømt forelæsning, hvor kreativitet forstås som del af menneskets intelligens. Guilford fremfører bl.a., at kreativitet skal betragtes som en normalfordelt kognitiv forudsætning, alle mennesker har i større eller mindre grad. Denne forelæsning angives af mange nyere teoretikere som startskuddet på forskning i kreativitet, dels forskning i individuelle forudsætninger for kreativitet, og dels forskning i kontekstuelle betingelsers betydning for kreativitet (f.eks. Tanggaard (2010), Brinkmann (2009), Sternberg (2006)).

4. Gylldendals Fremmedordbog (1999)

Når kreativiteten ikke udelukkende knyttes til kunstarterne, opgives samtidig idéen om, at kreativitet er 'det smukke'. Hvis kreativitet er noget, der kan eksistere inden for alle praksisformer, må vi nødvendigvis opløse normative krav til æstetikken i kreative produkter eller processer. I de klassiske kunstarter er der æstetiske standarder, som skal overholdes, for at noget kan kaldes smukt, og i en traditionel lægmands forståelse af kreativitet er disse standarder oversat til et krav om, at kreative produkter skal være pæne at se på. I en udvidet forståelse af kreativitetsbegreber, som herværende tekst lægger op til, følger kreativiteten ikke en bestemt æstetik eller en bestemt norm om *måder at gøre kreativitet på*. Det er netop ikke kun det, der lever op til gældende normer om 'det smukke', som betragtes som kreativt. Det kan også være et grafisk kedeligt vagtskema eller en paptallerken, der bringes til at flyve i vinden, som er kreativt, fordi det er relevant fornyelse i praksis – og dermed smukt i sin egenart. Eller det kan være noget, som slet ikke er håndgribeligt – en kreativ proces – der udpeges som kreativ, og som giver os oplevelsen af et 'smukt' forløb.

Med bevægelsen fra kreativitet som udelukkende knyttet til kunst og æstetik til en forståelse af kreativitet som noget, der gør sig gældende inden for alle praksisformer, afløses kravet om æstetik imidlertid af kravet om økonomisk vinding. Vi skal have *noget ud af* det kreative. Det kan være ny viden, nye produktformer, nye handlemåder. Kreativitet skal være noget, der kan bruges, noget der kan gøre sig gældende og forbedre det eksisterende. Innovation bliver kreativitets nye følgesvend – innovation betyder fornyelse – og kreativitet forstås i stigende grad som løbende fornyelse af praksis til det bedre. Med den nye kreativitetsforståelse opstår en økonomisk tænkning, hvor investering i kreativitet skal kunne betale sig; *vi skal skabe noget, som kan bruges til noget!*

Kreativitet er en medfødt gave – som alle har!

Den anden store bevægelse i kreativitetsforståelser vedrører spørgsmålet om, hvor kreativiteten kommer fra. Historisk og i tidligere teorier bliver kreativitet betragtet som en individuel egenskab, en medfødt forudsætning, som er givet den enkelte i vuggegave. Både i nyere teori og praksis betragtes kreativitet overvejende som en almen forudsætning; noget alle i princippet er født med, og som kan stimu-

leres gennem sociale samspil og tilrettelæggelse af kreativitets-stimulerende rammer. Teorierne beskæftiger sig med (aner)kendte kreatives kontekstuelle udviklingsbetingelser, f.eks. spørger de, hvad der bragte Einstein til at formulere relativitetsteorien, eller hvordan Picasso udviklede kubismen⁵, mens pædagogerne er optaget af, hvordan de kan gribe, anspore og holde alle børns medfødte kreative egenskaber i live.



Pædagog:

Ja, jeg tror, alle børn er født kreative. Og jeg tror, man kan vække det til live, på trods af at de måske ikke har haft muligheden (for at være kreative). Men det er svært, hvis du som lille slet ikke har fået lov at eksperimentere og finde ud af, hvad ting egentlig kan, så kan det jo være svært at blive præsenteret for det som 4-5-årig.”

Citatet repræsenterer meget godt pædagogernes antagelse om, at kreativitet er en almen forudsætning, alle er født med, men som skal holdes ved lige. Barnet har en medfødt forudsætning for kreativitet, men det er de voksne, der skal skabe mulighed for, at barnet kan udfolde og udvikle sin kreativitet.

Selvom kreativitet i stigende grad betragtes som en almen forudsætning, skelner flere teoretikere og mange af pædagogerne imidlertid mellem forskellige typer og former for kreativitet. F.eks. skelnes mellem geniet og den almindeligt kreative⁶, der opstilles intellektuelle og personlighedspsykologiske forudsætninger for kreativitet, som individet kan have i større eller mindre udstrækning⁷, eller det antages, at mennesker er født med forskellige præferencer for kreativitet. Flere af pædagogerne læner sig op ad Howard Gardners teori om de syv intelligenser⁸ og antager, at børn kan være kreative inden for et bestemt område, ligesom de kan være intelligente inden for et bestemt område. I forlængelse heraf vinder idéen om, at alle mennesker har en særlig forkærlighed for at udtrykke deres kreativitet gennem et bestemt kreativt medie⁹, genklang hos pædagogerne. Kreative medier kan f.eks. være musik, billedudtryk, sprog,

5. Se f.eks. 'I bad med Picasso' af Tanggaard & Stadil (2012)

6. Tanggaard & Stadil (2012)

7. F.eks. Sternberg (2006, 1995) som opstiller seks ressourcer for kreativitet, hvoraf de fleste er knyttet til individuelle forudsætninger, herunder fx tre intellektuelle egenskaber & personlighedsstil.

8. F.eks. Howard Gardner 'Frames of the mind' (2004) Twentieth Anniversary Edition.

9. Csikszentmihalyi (2006), Robinson (2001)

matematik eller almen problemløsning. Opfattelsen er bredt set, at hvert menneske er født med forskellige og individuelle forudsætninger og præferencer for kreativitet.

Diskussionen om, hvorvidt kreativiteten *enten* er medfødt *eller* udviklet gennem opvæksten, er således nuanceret i nyere tid. Det antages både i kreativitetsteoriene og blandt pædagogerne, at alle mennesker er født med forudsætninger for kreativitet, men at disse kan være individuelt forskellige og kan udfoldes gennem forskellige medier. I pædagogikken opleves det interessant og relevant at beskæftige sig med overvejelser over forskellige typer af kreativitet, forskellige medier for kreativitet og forskellige individuelle forudsætninger for kreativitet, fordi der på den måde kan skabes en inkluderende praksis, hvor der kan tages hensyn til både børn, kollegers og medarbejders individuelle behov i den pædagogiske planlægning og i pædagogfaglig ledelse. I den pædagogiske hverdag får det den betydning, at alle børn i udgangspunktet betragtes som kreative, og i forlængelse heraf bliver det en pædagogisk opgave at skabe betingelser for, at det enkelte barn kan udfolde sig kreativt gennem forskellige medier og i forskellige aktiviteter. I ledelsessammenhæng bliver det en opgave at skabe mulighed for, at den enkelte medarbejder kan omsætte sit kreative potentiale på forskellige måder og i forskellige områder af praksis.

"I forbindelse med aktionsforskningsprojektet så vi, hvordan en mere nuanceret forståelse af spørgsmålet om, hvor kreativiteten kommer fra, indebærer en voksende opmærksomhed omkring det pædagogiske ansvar for både børn, kollegers og medarbejders mulighed for udfoldelse af kreativt potentiale. I projektforløbet fik medarbejdere og pædagogisk ledelse til opgave at formulere og udføre kreative eksperimenter, som skulle fremme kreativitet hos både børn og voksne. Det var pædagogerne selv, der formulerede hvilke eksperimenter, de ville arbejde med, blot skulle målet være at fremme kreativitet i institutionen. Af de 35 kreative eksperimenter, der blev formuleret i de fire afdelinger, var 24 rettet mod forandringer i den institutionelle eller pædagogiske ramme, f.eks. dagligdagsstruktur, samarbejde eller indretning af rum, mens de øvrige 11 havde et konkret og materielt fokus for eksperimentet, som

f.eks. eksperimenter med genbrugsmaterialer, mad eller vinterlege på legepladsen. Dette afspejler en forståelse af, at de sociale, kontekstuelle og materielle betingelser antages som grundforudsætninger for børn og pædagogers udfoldelse af kreativitet."

(Uddrag fra noter/refleksioner/analyser fra aktionsforskningsprojektet)

Den integrerende forståelse af kreativitet, som *både* er medfødt, individuel forudsætning og som social, materiel og kontekstuel betinget, kan imidlertid risikere at resultere i, at der ikke arbejdes med at udvikle en mere målrettet kreativitetsfremmende pædagogisk praksis. I aktionsforskningsprojektet sås en klar forventning om, at den enkeltes kreativitet (både barnets og pædagogens) ville folde sig ud per automatik, hvis de blev tilbudt de rette kontekstuelle og materielle betingelser. I tilrettelæggelsen af gode ydre rammer, f.eks. ved at indrette rum på nye måder eller give barnet rigelig adgang til materialer, var der en forventning om, at det individuelle (indre) kreative potentiale ville træde frem per natur. Det kunne virke, som om pædagogerne var bange for at 'blende sig for meget' i børnenes kreative processer, måske bekymrede for at hæmme børns kreativitetsudfoldelse ved f.eks. at gå foran og udpege, hvordan de tilrettelagte rammer kunne bruges. De pædagogiske ledere havde ligeledes vanskeligt ved at formulere idéer til ledelsesmæssige strategier rettet mod at skærpe medarbejdernes kreativitet. Lederne var mest optaget af at skabe tryk og tydelighed samt et godt samarbejds miljø og havde derudover en forventning om, at pædagogernes kreativitet, under disse forudsætninger, ville folde sig ud automatisk. Hvis kreativitet fortsat betragtes som noget iboende i den enkelte, medfødt og individuelt, kan det tænkes, at pædagoger og pædagogiske ledere oplever, at de ikke kan gøre andet end at skabe gode rammer og så vente på, at kreativiteten naturligt kommer til udtryk¹⁰.

10. I trilogiens tekst 2 behandles forskellige idéer til, hvordan man alligevel kan gøre dette.



Pædagog:

"Han er født kreativ, tror jeg. For han er bare ... i alt, hvad vi laver ..."

Vicki:

"Hvad er det, han gør? Eksperimenterer han med materialerne eller designet, eller hvad er det, han laver, tror du?"

Pædagog:

"Ja ... for de andre sidder bare med en pensel og laver en sol. Men han sidder, som om det var kunst ... han sidder ligesom en kunstner, og hans hånd er ligesom ... swift, swift (pædagogen vifter med hånden, som om hun havde en pensel) ... hvor jeg tænker, hold da op, han er virkelig kreativ, altså ..."

Som et tegn på denne tendens, og som det ses i ovenstående citat, var der i de deltagende institutioner, inden forskningsprojektet blev påbegyndt, ikke udviklet et egentligt sprog – *teori og metode* – for pædagogiske indsatser rettet mod børns udvikling af kreativitet, ligesom der ledelsesmæssigt heller ikke var udviklet en målrettet praksis med henblik på at støtte pædagogernes kreativitet. Både pædagoger og pædagogiske ledere i forskningsprojektet havde vanskeligt ved at fortælle, om hvordan de, bevidst og målrettet, arbejdede med at støtte børns eller medarbejderes udvikling og udfoldelse af kreativitet. Dette ændrede sig i løbet af projektperioden. Da vi først satte lys på kreativiteten, fik pædagogerne hurtigt idéer til, hvordan de kunne arbejde med at fremme den. Det er imidlertid mit generelle indtryk, at målrettede indsatser, med henblik på at støtte børns og pædagogers udfoldelse af kreativitet, ikke eksisterer i særlig høj grad i det danske pædagogiske praksisfelt¹¹.

Kreativitet opstår spontant i tilrettelagte betingelser

Spontanitet, mystik, eufori og guddommelighed er ord, som i høj grad knyttes til kreativitetsforståelser både i teori og praksis. Kreativitet beskrives som en særlig følelsesmæssig og erkendelsesmæssig tilstand hos den enkelte eller i en gruppe. Og det er denne særlige tilstand, som gør den enkelte eller gruppen i stand til at gøre noget, at skabe

noget! Det kan være et kreativt produkt eller en kreativ proces. Det er gennemgående, både i teori og praksis, at den kreative tilstand beskrives som en stærkt betydningsfuld og banebrydende oplevelse!

"Den kreative tilstand giver os lys i øjnene, energi, lyst og euforisk glæde," siger pædagoger og ledere. "Kreativitet er en flowtilstand, hvor vi glemmer os selv, tid og sted¹²."

(Uddrag fra egne noter, refleksioner og analyser fra aktionsforskningsprojektet)

I tidligere teorier, helt tilbage fra de tidlige filosoffer, blev kreativitet betragtet som en guddommelig kraft, der ramte den heldige. Det var Gud, der skabte mennesket og alt dets væsen, herunder Gud der gav den udvalgte skaberkraft. Først i løbet af det 20. århundrede bliver denne forståelse omformuleret og udviklet til en ide om, at den kreative kraft skal forstås som et psykologisk fænomen, der opstår i den enkelte, enten som en særlig intuitiv skabertrang, eller som en særlig intellektuel funktion¹³. Den kan også betragtes som en særlig personlighedsmæssig tilgang, en særlig evne til at få øje på nye opfindelser og formidle dem fornuftigt, og/eller som en sublimering af seksuel energi, der bringer den kreative i den særlige kreative tilstand af opvaktethed og nyskabende energi¹⁴. I de fleste tidligere teorier ses kreativitet imidlertid fortsat som noget, der opstår uden for den kreatives kontrol, som noget der opstår spontant enten drevet af spirituelle kræfter eller af ukontrollerbare intellektuelle og psykologiske processer og egenskaber.

I pædagogisk praksis er denne forståelse fortsat dominerende, om end den er omformuleret og fremtrædende i mindre religiøse forståelser. Når pædagogerne taler om at være kreative, beskrives det fortsat som en nærmest spirituel oplevelse, hvor ukontrollerede kræfter er på spil og leder den kreative i en bestemt retning, bibringer banebrydende idéer eller skaber gennemgribende forandringer. Det nye ved forståelsen er, som skrevet ovenfor, at betingelserne for kreativiteten i højere grad betragtes som noget, der kan tilrettelægges, noget pædagogerne i nogen grad kan stimulere og lægge kimen til hos børn og ikke mindst som noget, pædagogerne kan udvikle hos sig selv. Denne ten-

11. Denne antagelse bygger dels på erfaringer fra aktionsforskningsprojektet, og dels på mine erfaringer gjort som konsulent i danske daginstitutioner gennem de sidste ti år med konsulentbesøg og udviklingsforløb i mindst 50 forskellige daginstitutioner.

12. Citatet er et sammentræk af mange pædagoger og pædagogiske lederes udtalelser om, hvad de ser som tegn på kreativitet.

13. Jævnfør f.eks. Guilford (1950), Sternberg (2006)

14. Tanggaard 'Fornylsens Kunst' (2010) s. 37-41 for en god oversigt over udviklingen i kreativitetsforståelser.

dens ses både i teori og praksis¹⁵. Når Gud ikke længere er den, som sender kreative kræfter, når det ikke er spiritualiteten og heller ikke eneren alene, der kan være kreativ, bliver vi i stedet optaget af den psykiske energi, som vi alle potentielt kan opleve, og i forlængelse heraf optaget af, hvordan vi kan tilrettelægge betingelser for, at denne kreative energi kan opstå.

I teorierne ses en udvikling af kreative teknologier, dvs. virkemidler, der kan stimulere psykologiske og intellektuelle processer, sådan at vi bliver kreative. Nogle kender måske Edward de Bonos tænkehatte¹⁶ eller andre mentale øvelser, hvor medarbejderes tankegods bliver udfordret gennem øvelser, der skal få dem til at tænke nyt og kreativt. Selvom der kan ses antydninger af en mere offensiv tilrettelæggelse af kreative processer i pædagogisk praksis, skal det imidlertid understreges, at idéen om kreativiteten som 'sendt fra himlen', som et spontant fænomen, der rammer uden for de kreatives kontrol, stadig er dominerende i praksis, dog ikke forstået med religiøse betydninger.

KREATIVITET ER EN FLYDENDE BETEGNER

I en sammenfatning af ovenstående kan vi se, at kreativitetsbegrebet gennemgår en radikal udvikling i disse år. *Fra* en forståelse af kreativitet som noget, der er knyttet til kunst, som en medfødt egenskab hos den heldige, eller som spontant opstået i ukontrollerbare psykologiske processer, *til* en forståelse af kreativitet som noget løsningsorienteret knyttet til videnskab og hverdag, noget alle har et iboende potentiale for og noget, som kan tilrettelægges kontekstuel.

Det er imidlertid ikke nogen entydig, lineær bevægelse. Både i teori og praksis kan vi genfinde zigzag-bevægelser mellem de to forståelser. Zigzag-bevægelser i teoriforståelser kan med fordel bruges i et mangefacetteret praksisfelt, der skal kunne rumme mange forskellige former for kreativitet, f.eks. kreativitet hos individer og kreativitet i grupper. Der er imidlertid en risiko for, at et meget rummeligt, overinkluderende kreativitetsbegreb i pædagogikken afstedkommer en holdning, hvor 'alt er lige godt'. Ikke alt er lige kreativt, ikke alle måder at styrke kreativitet på er lige virksomme. Det vil

jeg vende tilbage til senere i teksten, men først skal jeg forsøge at forklare, hvorfor kreativitetsbegrebet er så svært at få ordentligt greb på, og hvorfor begrebet ikke kan afklares og afgrænses mere tydeligt.

"Både teoretikere og praktikere kan generelt siges at være noget uklare omkring, hvad kreativitet er. Det er noget, man er, noget (en tilstand) man er i, noget man gør, noget der materialiseres. Det er lys, energi og eufori. Det er uklart!" (Uddrag fra egne noter/refleksioner/analyser fra aktionsforskningsprojektet)

Kreativitet er et af de begreber, som kan kaldes en 'flydende betegner'. *En flydende betegner* er et fænomen, som er ubestemt og derfor åbent over for meningstilskrivning og fortolkning¹⁷. Kreativitet er en flydende betegner, som dels gennemgår en kontinuerlig historisk udvikling, hvor begrebet hele tiden søges forstået i forhold til de samfundsmæssige betingelser, det skal operere under¹⁸, dels kan begrebet antage forskellige former i den samme historiske tid og mellem forskellige praksisfællesskaber. Kupferberg (2006) er en af de teoretikere, der viser, at kreativitet er et regimespecifikt fænomen. Hun beskriver, hvordan kreativitet forstås forskelligt inden for det kunstneriske, det pædagogiske, det industrielle og det videnskabelige regime¹⁹. I kunsten handler det om at udtrykke sig, i industrien om at producere noget, der helst skal skabe et masseforbrug. Og mens videnskaben er optaget af kritisk at reflektere dybe sammenhænge og bidrage til et fagområdes kompleksitet, er pædagogikken optaget af at formidle viden og i den forbindelse at reducere kompleksitet²⁰. Når forskellige praksisregimer har forskellige mål for praksis, må kreativiteten nødvendigvis også se forskellig ud afhængig af, hvilken praksis vi befinder os i.

Det er altså noget forskelligt, der tæller som kreativt i forskellige praksisser, og derfor er det også noget forskelligt, der fremmer kreativitet i de forskellige praksissammenhænge. Tanggaard foreslår således, at vi må: "(...) se nærmere på, hvordan kreativitetens rammebetingelser kan ses som del af selve definitionen på det kreative." (Tanggaard 2010²¹, s. 72). Rammen og betingelserne, som kreativiteten skal udfoldes i, bliver en del af kreativitetsdefinitionen. Kunsten, pædagogikken, industrien og videnskaber tager

15. Tanggaard 'Kreativitet skal læres' (2008) eller Sternberg (2006, 1995)

16. Søg evt. de Bono tænkehatte på nettet, så finder du flere illustrative eksempler på metoden.

17. Tanggaard, 2012 (BUPL rapport).

18. Hammershøj (2012), Jørgens & Phillips (1999)

19. Kupferbergs praksisregime kan oversættes til praksisfelt eller praksisfællesskab.

20. Kupferberg 'Kreative tider' (2006) s. 35 for en god skematisk oversigt.

21. Tanggaard 'Kreative grænsekrydsninger' i Tidsskrift for kreativitet, spontanitet og læring 2010. Vol. 1, s. 69-79.

kreativtetsbegrebet til sig på helt forskellige måder og fylder det med et meningsindhold, der er relevant for netop den praksis. Det kreative vurderes og defineres i relation til den praksissammenhæng, det er udviklet i. Kreativitet bliver dermed et begreb, der kontinuerligt meningsforhandles, og som kan antage forskellige former afhængig af kontekst og praksis. I næste afsnit vil jeg forsøge at indholdsbestemme et pædagogisk kreativtetsbegreb, som er relevant i pædagogisk praksis, ved at undersøge, hvad der særligt kendetegner *kreativiteten i pædagogikken*. Begrebet skal dels knyttes an til hverdagen i pædagogisk praksis, og dels tage udgangspunkt i den type kreativitet, der opstår i sociale samspil mellem børn, mellem børn og pædagoger og mellem pædagoger indbyrdes. Begrebet skal både være relevant i forhold til at kunne forstå de psykologiske og sociale processer, der er på spil, når vi er kreative i sociale hverdagssammenhænge som i pædagogisk regi. Samtidig skal begrebet være relevant i forhold til at forstå, hvordan pædagogen kan skabe rammer omkring barnets kreative udfoldelses- og udviklingsmuligheder. Endelig skal begrebet hjælpe os til at forstå, hvordan man gennem ledelse og tilrettelæggelse af organisatoriske rammer kan skabe mulighed for pædagogens kreative udfoldelse.

KREATIVITET PÅ EN PÆDAGOGISK LIGNING

Alle kender til det at få en god idé; at mærke hvordan lyset går op, lynet slår ned, eller at brikkerne falder på plads, og vi²² har fået en idé til, hvordan vi kan gøre noget nyt, gøre noget andet på en smartere måde – en kreativ måde. Vi kan få idéer om både stort og småt, idéer til en ny ingrediens til aftensmaden, et nyt udtryk foran lærredet i atelieret, en ny måde at indrette arbejdsgange i hverdagen på eller idéer til en ny opfindelse, der kan vise sig at være banebrydende over hele kloden. Mennesker får dagligt nye idéer – om de er kreative, er et andet spørgsmål. Idéer bliver nemlig først regnet som kreative, hvis de på en gang kan kaldes nye, og hvis de samtidig kan anerkendes som socialt relevante. Andre skal kunne få øje på idéerne og skal anerkende deres nyhed og relevans, idéerne skal have betydning i et praksisfællesskab, før vi holder op med at kalde dem 'blot idéer' og i stedet begynder at betragte dem som kreativitet. I langt de fleste af de anvendte teorier om kreativitet er tre

parametre da også gennemgående, nemlig at kreativitet er *noget nyt*, der er relevant, og som er *socialt anerkendt*²³. I flere kreativitetsteorier ser kreativiteten sat på en ligning sådan ud:

Kreativitet = nyhed + socialt anerkendt

I pædagogisk sammenhæng er det imidlertid centralt at understrege handlingens betydning. Pædagogisk praksis er en handlingskontekst, hvor sociale samspil, sociale oplevelser, handlinger og samhandlinger er centrale. Kreativitet i pædagogikken handler først og fremmest om at gøre noget sammen, om at bidrage til igangværende samhandlinger og om at udvikle praksisfællesskabet. En kreativ tanke, opstået hos den enkelte, kan nok være interessant, men den har ikke lang levetid i en handlingskontekst, hvis den ikke bliver omsat til netop handling. Ligesom en kreativ idé i pædagogisk sammenhæng som regel opstår i forbindelse med handling, i forbindelse med at vi gør noget sammen snarere end ved, at vi sætter os ned og grubler over tingene. I et første forsøg på en nuancering af den almene kreativitetsligning til en pædagogisk kreativitetsligning vil jeg således tilføje, at kreativitet er nye idéer, der er omsat til eller opstået i handling, som har betydning for andre mennesker og det praksisfællesskab, vi er en del af, og som er socialt anerkendt i samme fællesskab. Sat op på en pædagogisk ligning kan kreativiteten i pædagogikken i første omgang se sådan ud:

Kreativitet = nyhed + omsat til eller opstået i handling + socialt anerkendt

Endelig er endnu et parameter relevant at tilføje kreativiteten i pædagogikken, og det udspringer af opmærksomheden omkring de særlige kræfter, der er på spil i den kreative tilstand; oplevelser af transcendent²⁵. Jeg skal vende uddybende tilbage til dette begreb, men for herværende skal transcendent præsenteres som begreb for den følelsesmæssige og erkendelsesmæssige oplevelse, som både teorierne og pædagogerne knytter til kreativitetsforståelser. Det er lyset, euforien, lysten og energien – kræfterne, som driver kreativiteten frem. Og det er denne særlige tilstand, som er grobund for kreative idéer, udvikling og forandring, både hos den enkelte og i fællesskabet. Oplevelser af tran-

22. Når jeg anvender termen 'vi', henvises der til fællesmenneskelige betingelser, det er noget, som gælder både børn, voksne, pædagoger og andre faggrupper, herunder både læser og forfatter.

23. Tanggaard (2010), Hammershøj (2012), Kupferberg (2006)

24. F.eks. Tanggaard (2010), Hammershøj (2012)

25. Begrebet transcendent anvendes her uden henvisning til religiøse betydninger. Transcendent anvendes som begreb for overskridelser mellem den kendte verden (kendte erfaringer og viden) og den endnu ukendte verden (endnu ikke erkendte erfaring og viden).

scendens får vi, når vi overskrider grænser for det kendte, når vi forlader den kendte selvopfattelse og opfattelse af verdens indretning og får indblik i det, vi endnu ikke har kunnet erkende, dvs. det, der ligger uden for vores allerede eksisterende bevidsthed, viden og erfaring. Når vi er kreative, overskrider vi os selv, vi krydser grænser mellem det kendte og det ukendte, mellem den vi er, og den vi er ved at blive til, eller mellem den verden vi kender, og den verden vi er ved at skabe. I pædagogisk regi er udvikling af erfaringer og erkendelser og i forlængelse heraf skabelse af 'sig selv', 'verden'²⁶ og 'væren i verden'²⁷ netop centrale elementer ved kreativitet. Gennem kreative processer udvikles og skabes både børn og voksnes selvforståelser, forståelser af verdens indretning og idéer om, hvordan man kan være i verden²⁸.

Når jeg inddrager transcendensdimensionen ved kreativiteten og sætter lys på den tilstand, vi er i, når vi er kreative, kan jeg formulere en slutligning, der er knyttet til *kreativiteten i pædagogikken*:

Kreativitet = nyhed + omsat til eller opstået i
handling + transcendent grænse-
krydsninger + social anerkendt

I det følgende vil jeg folde denne kreative ligning ud gennem en teoretiseret præsentation af en kreativ proces. Præsentationen lægger op til en almen forståelse af både børn og voksnes kreative processer i pædagogisk regi og er som sagt en gennemgående grundforståelse i trilogien.

26. 'Verden' henviser her til livsverden, altså hvordan oplever og forstår den enkelte verden, herunder hvilke meninger og betydninger tillægges bestemte handlinger, begivenheder og oplevelser.

27. 'Væren i verden' henviser her til, hvilke idéer den enkelte (eller gruppen) har om, hvordan man skal handle og opføre sig i verden – hvad er det rigtige at gøre her?

28. Se f.eks. Hammershøj (2012): 'Kreativitet – et spørgsmål om dannelse'.

2 Kreative øjeblikke i en kreativ proces

At noget er kreativt, opdager vi som oftest retrospektivt. Det er først, efter at vi har fået en idé, efter vi har gjort noget (nyt), at vi opdager: "Hov, der var vi da kreative". Det er rigtig vanskeligt at vide, hvornår kreativiteten vil indtræffe, det er vanskeligt at forudsige den. Til gengæld er vi sjældent i tvivl om, hvornår et kreativt øjeblik indtræffer. Øjeblikket kan ofte afgrænses til et præcist tidspunkt og sted, f.eks. "det var, mens jeg ordnede blomsterbedet i haven", "det var på vej hjem på cyklen", "i badet om morgenen" eller så præcist som: "Lige da jeg havde sat indkøbsposen på gulvet". Det er, som tidligere skrevet, en gennemgående opfattelse hos pædagogerne, at kreativitet opstår spontant som noget, der ikke rigtig kan styres eller tilrettelægges. Deraf har vi ordsprog som 'at lyset slår ned' eller 'lyset går op'.

Som beskrevet i det ovenstående er det imidlertid en sandhed med modifikationer, at kreativitet udelukkende er en spontan begivenhed. Vi kan ikke tvinge kreativiteten frem, vi bliver ikke kreative alene af en beslutning om, at nu vil vi være kreative. Men vi kan godt opsøge kreativiteten, f.eks. ved at tilrettelægge betingelser, der ansporer den. Når (aner)kendte kreative mennesker interviewes om, hvor, hvornår og hvordan de får kreative idéer, kan de fint angive, hvilke betingelser der skal til for at komme i det mentale modus, hvor de kreative tanker opstår²⁹. De kan fortælle om, hvad der gik forud, og hvad der kom efter et kreativt øjeblik. Når pædagogerne bliver bedt om at fortælle, hvad der gik forud for kreative øjeblikke, og hvordan de fulgte op på dem, kan de også, efter lidt eftertænkning, sætte ord på dette. Og det er netop disse to tidspunkter, før og efter det kreative øjeblik, der er interessante i pædagogisk regi. Jeg har tegnet det kreative øjeblik sådan:



I en pædagogisk sammenhæng er det interessant, hvad pædagoger gør før det kreative øjeblik – altså det som de gør for at tilrettelægge rum for, at kreative øjeblikke kan

opstå. Ligesom overvejelser over, hvad pædagoger gør efter et kreativt øjeblik, er interessante, fordi det er her de griber (eller ikke griber) kreative bidrag og omsætter dem til handling i den pædagogiske praksis, f.eks. ved at integrere dem i planlægning, leg og aktivitet. Det er ved at interessere os for før og efter kreative øjeblikke, at vi kan få flere af dem! Gennem udvikling af en praksis for før og efter kreative øjeblikke, kan vi fremme kreativiteten hos både børn og pædagoger, og til dette kan vi hente forskellige inspirationer i nyere kreativitetsteorier. De fleste nye teorier er nemlig optaget af at se på kreativitet, som noget der opstår i en proces – som noget, der er en proces.

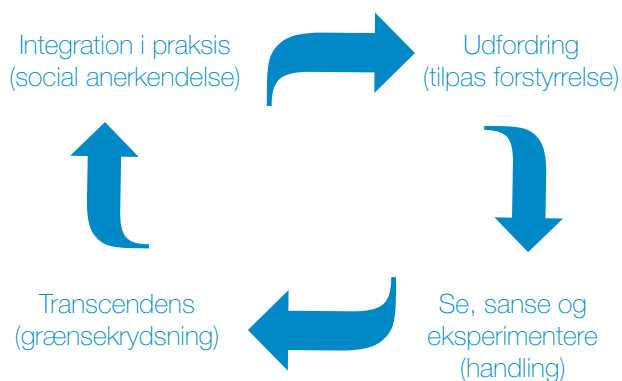
MODEL OVER EN KREATIV PROCES

I det følgende skal den pædagogiske ligning over kreativiteten i pædagogikken foldes ud og omsættes til en egentlig model, der kan anvendes, når ønsket er at fremme kreativitet i pædagogiske organisationer – når man vil arbejde med før og efter de kreative øjeblikke. Som beskrevet i indledningen tages der udgangspunkt i en række forskellige teoretikere hentet fra psykologien, idéhistorien, pædagogikken, filosofien og sociologien. Alle har bidraget til den pædagogiske kreativitetsmodel, som præsenteres nedenfor, og alle kommer ind på nogle af de samme centrale kendetegn i beskrivelser af en kreativ proces, omend de har forskellige udgangspunkter og anvender forskellige teoretiske betegnelser, nuancer og forståelser. Jeg anvender teorier integrativt og pragmatisk, dvs., jeg tager, hvad jeg kan bruge fra de forskellige teorier med henblik på at udvikle en relevant og praksisnær model over kreative processer til pædagogisk praksis. På den måde er det helt bevidst, at jeg 'overser' nogle af de modsætningsforhold, der eksisterer indbyrdes i teorier. I det herværende er det ikke modsætninger, som er interessante, men nærmere de mulige synergier, der kan opstå, når teorierne bringes i samspil.

Robinson (2001), Tanggaard (2009, 2010, 2011, 2012), Hammershøj (2012), Scharmer (2010) og Csikszentmihalyi (2006) er centrale teoretikere i det følgende, ligesom de har været centrale gennem hele aktionsforskningsprojektet. Som beskrevet i indledningen er teorierne behandlet dialo-

29. Se f.eks. Tanggaard & Stadil (2012)

gisk, dvs., de er diskuteret, reflekteret og i forskellig grad omsat og afprøvet i kreative eksperimenter i aktionsforskningsprojektet. På baggrund af koblinger mellem teori og praksis har jeg udviklet følgende pædagogiske kreativitetsmodel over en kreativ proces i pædagogisk praksis.



Modellen skal læses sådan, at de fire kendetegn i den kreative proces i princippet alle sammen kan indebære kreative øjeblikke, herunder nye idéer til nye handlemåder og nye måder at forstå ting på. De fire kendetegn er imidlertid til sammen forudsætninger for, at nye idéer bliver til noget, vi kalder kreativt. I det følgende skal vi dykke nærmere ned i de fire kendetegn; *fire stationer på vejen i den kreative proces*.

3 En kreativ udfordring

Vejen til det kreative øjeblik begynder med en udfordring. Vi skal udfordres af nogen eller af noget, før vi bliver kreative! Vi skal stilles en udfordring, vi får lyst til at tage på os, noget som forstyrrer vores vante forståelser og vante praksis, noget som kræver, at vi tænker nye tanker og finder på nye handlemuligheder. En kreativ udfordring kan defineres som en oplevelse af, at kendte tanker, handlinger og erfaringer ikke længere er tilstrækkelige, men at situationen kræver noget nyt af os. Den kreative rejse begynder med, at vi udfordres til at tænke eller handle nyt i forhold til noget, vi enten kender i forvejen, eller noget vi ikke før har mødt i livet.

Negative og positive problemer

Både i teori og praksis peges der på, at den kreative proces begynder med en eller anden form for problem; et problem vi får lyst til at gå ind i og løse, et problem som 'vi ikke kan slippe'³⁰. Når der tales om problemer, kan det være en god idé at skelne mellem *negative problemer* og *positive problemer*. Et negativt problem er kendetegnet ved, at noget er rigtig svært og uforståeligt for os på måder, som hæmmer vores livsudfoldelse og gør os handlingsbegrænsede i en periode i forhold til et større eller mindre livsområde. Et positivt problem er kendetegnet ved, at noget nok kan være svært og uforståeligt for os, men vi møder det som noget nyt, det gør os nysgerrige, og vi får lyst til at lære at håndtere eller forstå problemet. Kreative udfordringer er positive problemer, dvs. problemer, som, vi synes, er sjove at pusle med eller skægge at løse. Kreative udfordringer er forstyrrelser af vores vante verdens- eller selvopfattelse, forstyrrelser der opleves som 'rare' – de er som gåder, der endnu ikke har fundet deres svar. Positive problemer giver os lyst til at grave os ned i dem og fordybe os i dem. Forskellen på negative og positive problemer ligger i de følelser, problemet kalder frem i os; det negative problem gør os frustrerede, fortvivlede og måske handlingslammede for en stund, mens det positive problem gør os nysgerrige, energifyldte og handlingsaktive. De to typer af problemer har det til fælles, at de udfordrer os til at bruge vores kreative potentiale til at tænke nyt om noget, til at undersøge noget (vi måske kender i forvejen) og til at finde på nye handlinger.

I pædagogiske sammenhænge er det de positive problemer, der er kreative udfordringer. Positive problemer inviterer barnet eller pædagogen til at tænke nyt, men har samtidig en karakter, hvor de ikke overvældes af problemlast. Hverken barn eller pædagog bliver ikke for frustrerede eller handlingslammede – men bliver snarere tilpas *udfordret og forstyrret*. Vi kan godt opleve følelser som frustration og kortvarig handlingslammelse i forbindelse med positive problemer – kreative udfordringer – men ikke mere end at vi er i stand til at komme videre og tage næste skridt³¹.

Tvingende nødvendig

En kreativ udfordring i pædagogisk praksis kan som sagt godt opleves frustrerende eller svær. En kreativ udfordring udfordrer os nemlig til at række ud over vores kendte erfaringer og evner; vi skal gøre os umage, måske endda præstere vores ypperste og lidt til. Det særlige ved den kreative udfordring er imidlertid, at den føles som tvingende nødvendig. Vi kan ikke lade den være. Det kan både være, fordi udfordringen opleves som spændende, men det kan også være, fordi en situation nødvendigvis kræver af os, at vi tager os af den. En kreativ udfordring er et problem, som opleves nødvendigt at løse. Det er præcis nødvendigheden, som driver os til at tænke anderledes og finde på noget nyt. Det centrale er, at problemet opleves som betydningsfuldt, det skal være et vigtigt problem at løse, det skal opleves som en tvingende nødvendighed. Tvingende nødvendighed er helt centralt for pædagogerne, når de beskriver kreativiteten i pædagogikken.

30. Hammershøj (2012).

31. Der er ingen tvivl om, at negative problemer også udfordrer vores kreative potentiale, og at vi må løse negative problemer gennem kreativ nytænkning og ny handling. En redegørelse for dette ligger uden for denne teksts metier.



Pædagog 1:

"Man kan godt være presset på den gode måde. Presset på den gode måde, det er der, kreativiteten og de gode idéer opstår."

Pædagog 2:

"Det skal bare ikke tage overhånd. For hvis du kører på pumperne i forvejen, så har du ikke overskud til at være kreativ."

Pædagog 1:

"Jo. Det skal også være en balancegang. For du skal jo ikke være helt derude, hvor det sejler, for så kan du jo ikke ... men lige på grænsen ..."

Pædagog 3:

"Det er også ofte der, du slipper strukturen. For der er ikke folk til at holde strukturen. Så slipper du strukturen, og så er det, at alle idéerne opstår."

Pædagog 1:

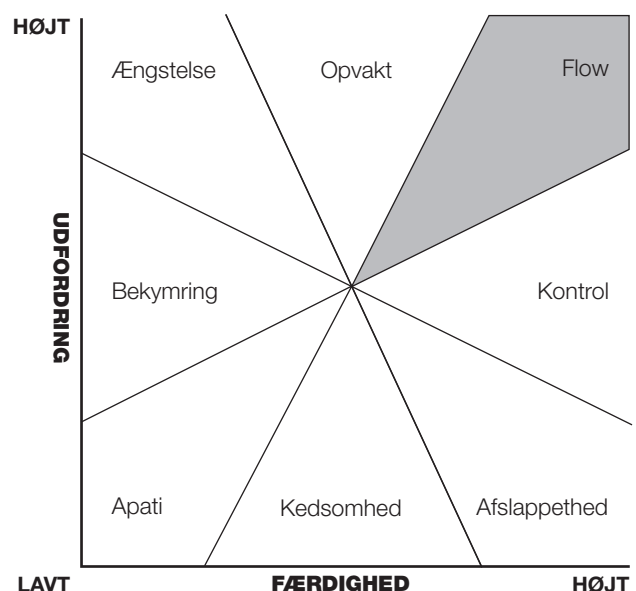
"Ja, eller du omstrukturerer den (strukturen)."

Tanggaard (2009) bruger det gamle ordsprog: 'Nød lærer kvinde at spinde', når hun skal beskrive, hvordan nødvendighed tvinger os til at være kreative. Og den form for nød genkendes i den pædagogiske hverdag. Nød er et af de første ord, pædagogerne kommer i tanke om, når de skal fortælle, hvad der ligger forud for deres egen kreativitet. Oplevelsen af at være presset – f.eks. oplevelsen af, at den plan, der er lagt for dagen, falder til jorden, f.eks. pga. sygdom og personalemangel – tvinger nogle gange pædagogerne til at være kreative, til at finde på noget nyt, f.eks. en anden måde at tilrettelægge dagen på. Andre gange tvinger oplevelsen af nød til opgivelse og fortvivelse. Balancen mellem et negativt og et positivt problem er nemlig hårfin, hvor et negativt problem kan vendes til et positivt, kan også et positivt pludselig slå over i at være handlingslammende og fortvivlende.

UDFORDRINGER I BALANCE

Csikszentmihalyi (2005) kommer til hjælp, når vi skal forstå at skabe balance mellem tvingende nødvendighed, positive problemer og kreative udfordringer på den ene side, og fortvivelse, negative problemer og magtesløshed på den anden side. I en pædagogisk praksis kan Csikszentmihalyi teori om *flow* med fordel anvendes til pædagogiske overvejelser over, hvordan der kan skabes tilpasse forstyrrelser og kreative udfordringer.

Flow er i Csikszentmihalyi teori en betegnelse for den mentale tilstand, vi er i, når vi er kreative. I flowet er vi i en tilstand, som Csikszentmihalyi kalder 'handlekraftig virkelyst'. Handlekraftig virkelyst kunne også oversættes til handlekraftig skabertrang; vi får lyst til at virke med noget, skabe noget og gøre noget ved noget, når vi er i flow. Flow-tilstanden opnår vi, når vi er tilpas udfordret, når der er balance mellem udfordring og færdighed, altså mellem det vi allerede kan, og den udfordring vi står over for. Hvis vi udfordres for voldsomt i forhold til vores færdigheder, bliver udfordringen til et negativt problem. Hvis vi udfordres for lidt, bliver det slet ikke noget problem, vi gider at løse – udfordringen kalder os ikke til kreativitet. Men hvis vi udfordres tilpas, bliver problemer til en kreativ udfordring. Csikszentmihalyi har udviklet en model, som fint beskriver, hvordan balancer mellem udfordringer og færdigheder skaber forskellige mentale tilstande.



Model af Csikszentmihalyi (2005)

Det, modellen viser, er, at det er i balancen mellem høj udfordring og høj færdighed, at vi kommer i flow, det er her, vi får energi, føler os handlingskraftige og får lyst til at virke og skabe. Det er her, vi finder de positive problemer. Hvis vi udfordres for lidt i forhold til vores færdigheder, slapper vi af, keder os, løser opgaven ved hjælp af rutine eller bliver helt apatiske. Vores opmærksomhed sænkes, og vi forsvinder fra nuet, tænker på andre opgaver vi også skal lave, ting der skete i går, eller noget der skal ske i morgen. Hvis udfordringen er for vanskelig i forhold til vores færdighed, kommer vi heller ikke i flow. I stedet bliver vi bekymrede, usikre eller måske endda angste for, om vi slår til, og vi bruger en masse psykisk energi på disse bekymringer. Hvis vi udfordres for meget i forhold til vores færdigheder, bliver problemet negativt og stimulerer ikke vores kreativitet.

I en pædagogisk sammenhæng kan modellen bruges som refleksionsmodel over, hvordan børnegruppen eller medarbejdergruppen, det enkelte barn eller den enkelte medarbejder, udfordres i forhold til sine færdigheder.

” Pædagog:
Jeg kendte også flowmodellen før og bruger den rigtig meget. Jeg bruger den specielt meget, når jeg skal lave mine didaktiske overvejelser, før jeg tilrettelægger, f.eks. et idræts-forløb (...) Og der er jeg altså nødt til at tænke på, hvor rammer jeg dem (børnene)? For at fange dem (fange deres interesse). Og specielt hvis jeg har et pædagogisk mål for, ”hvad er det, jeg vil have ud af det her?” Så er den jo guld værd. Så kan man slet ikke arbejde uden.”

Hvis vi oplever en børnegruppe, som er meget lidt kreativ, som ikke udvikler sine lege eller monotont deltager i de samme pædagogiske aktiviteter, er det meget sandsynligt, at børnene keder sig, er blevet apatiske og ikke er i kontakt med deres virkelyst og kreative energi. På samme måde hvis pædagoger oplever, at de i medarbejdergruppen har udviklet helt faste rutiner for hverdagens aktiviteter og følger dem uden at overveje deres pædagogiske indhold, og at de ikke på noget tidspunkt i arbejdstiden skal gøre sig umage,

så trænger de til at udfordre sig selv og hinanden. *Kreative udfordringer skal både opsøges og tilrettelægges*³².

Mange pædagoger vil kunne genkende nogle af Csikszentmihalyis pointer fra Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling. Vygotsky³³ viser, hvordan barnet udvikler sig gennem tilpasse forstyrrelser, gennem invitationer til at overskride det, barnet allerede kan mod det, barnet potentielt kan. Zonen for nærmeste udvikling kan genkendes i Czikscentmihalyis område for flow; der hvor der netop er balance mellem færdighed og udfordring. Der hvor færdigheden bliver udfordret tilpas og på en måde, hvor potentiale træder frem og bliver vakt til live eller udfoldes. Vygotsky viser, hvordan barnet udvikler sig ved hele tiden at opleve, at det kan en smule mere, end det kunne før. På samme måde udvikler voksne sig; ved gradvist at udvide deres erfarings- og handlerepertoire.

Vygotsky har endvidere fokus på de sociale relationers betydning for, at en udfordring kan blive en sund og udviklende oplevelse. Kammerater, forældre, pædagoger eller andre signifikante personer i barnets liv, stilladserer (bygger bro) mellem det barnet ved og kan, og det barnet potentielt ved og kan. Når vi stilladserer, hjælper vi personen i udvikling til at skabe meningsfulde forbindelser, mellem det han eller hun vidste i forvejen og det, som ’kan’ vides i fremtiden³⁴. Vi sikrer, at personen ikke kommer for langt væk fra det det, han eller hun kan i forvejen, ikke bliver udfordret for voldsomt, men samtidig at personen udfordres i tilstrækkelig grad til at udvikle sig, udvikle sit erfarings- og handle repertoire. I denne sammenhæng understreger Vygotskys opmærksomhed på sociale relationers betydning vigtigheden af, at vi hjælper hinanden med at bygge stilladser mellem det kendte, som vi allerede kan og ved, og det ukendte, som vi potentielt kan og ved.

KREATIVE UDFORDRINGER ER TILPASSE FORSTYRRELSER

Tilpasse forstyrrelser og kreative udfordringer er udgangspunktet for den kreative proces. Tilpasse forstyrrelser og udfordringer aktiverer vores kreative energi, det er i udfordringen, af *det vi kender*, og *det vi plejer*, at incitamentet for at tænke nyt og kreativt ligger. I det følgende skal vi bevæge os til næste station i den kreative proces. Vi skal se på, hvordan vi kan imødekomme den kreative udfordring ad tre veje; gennem *tanken*, gennem *sansning* og gennem *eksperimenter med materialer*.

32. Se også tekst 2 i trilogien for nærmere behandling af, hvordan der skabes tilpasse udfordringer i børnegruppen og tekst 3 for nærmere behandling af tilpasse udfordringer i medarbejdergruppen.

33. Vygotsky (1986), White (2008)

34. Jævnfør narrativ teori, f.eks. White (2008)

4 Se, sanser og eksperimenterer

En kreativ udfordring inviterer os til at se på nye måder. Se anvendes her som betegnelse for at tænke nye tanker, men i en forståelse, hvor tanker er mere end sprog. Se henviser til nye erkendelser som i at *ind-se*. Se er inspireret af Scharmers begreb for at åbne sindet for nye forståelser og indsigt. Se er mere end både visuel perception og sproglig tanke³⁵. En kreativ udfordring rækker ud over vores erfaringer med verden og os selv og tvinger os til at tænke og handle på nye måder. Når vi ser på nye måder, oplever, fornemmer og handler vi nyt; vi bevæger os mellem *konvergent tænkning* og *divergent tænkning*.

Den kendte verden og den mulige verden
Konvergens og divergens er to centrale begreber i kreativitetsteoriene!

Konvergent tænkning og handling får vores verden til at passe sammen, til at stabilisere sig og til at være status quo. Når vi tænker og handler konvergent, gør vi det i overensstemmelse med det eksisterende. Vi gør, som vi plejer. Når vi gør, som vi plejer, tilpasser vi nye oplevelser ind i eksisterende erfaringer og får på den måde vores billede af verden, og af os selv, til at harmonere. Når vi tænker og handler konvergent, bekræfter vi vores verdensbillede og vores selvforståelse. *Den konvergente verden er den kendte verden*; her er orden, vi ved, hvordan hverdagsbegivenheder skal forstås, hvad ting skal bruges til, hvem vi er, og hvad vi skal.

Divergent tænkning er der, hvor vi vender ting på hovedet. Når vi tænker og handler divergent, bringer vi uoverensstemmelser ind i det eksisterende, vi skaber brud i vores almindelige måder at tænke og handle på. *Den divergente verden er den mulige verden*³⁶, og her stiller vi spørgsmål! Vi undrer os over, hvordan ting hænger sammen, hvorfor de gør det, og om de nu også gør det? Vi stiller spørgsmålstegn ved det, vi kender i forvejen, eksperimenterer med hvad ting kan bruges til, afprøver hvem vi er, hvad vi vil, og hvad vi kan. Det er i den mulige verden, at nyskabelser kan opstå, fordi det er i den mulige verden, at ting kan være noget andet, end de plejer.

"Konvergens betyder, at noget nærmer sig hinanden, løber sammen og harmonerer; mens divergens betyder, at noget fjerner sig fra hinanden, skilles ad, disharmonerer."

(*Dansk Fremmedordbog. Gyldendal (1999)*)

Børns fantasileg er et godt eksempel på besøg i den divergente verden. I barnets fantasileg eksperimenterer barnet med, hvem og hvordan det også kan være som person, ligesom det eksperimenterer med, hvordan genstande kan have nye anvendelsesformål, eller hvordan ting kan kombineres på nye måder. Et andet eksempel på den divergente verden er der, hvor barnet eksperimenterer med kunstprodukter som maleri eller skulptur, eller når det tager på fantasirejse (med) ind i en spændende fortælling, et eventyr eller en god løgnehistorie. Den divergente verden bliver genkendt af pædagogerne som der, hvor de 'tænker ud af boksen', vender tingene på hovedet, bruger deres fantasi, leger, eksperimenterer og undersøger verden sammen med børnene. I den almindelige pædagogiske dagligdag er der mange ture, der går til den mulige verden.

Repræsentationer er forudsætningen for divergent tænkning

Robinson (2001) påpeger betydningen af, at mennesket er i stand til at tænke i repræsentationer. Forudsætningen for at tænke divergent er menneskets unikke evne til at danne forestillingsbilleder og tænke i symboler og repræsentationer. *Noget* kan repræsentere *noget andet*, f.eks. kan et flag symbolisere varm fædrelandskærlighed, men det kan også symbolisere intolerant nationalisme. Og endelig kan vi let forestille os, hvordan en hel tredje type flag *kunne* se ud. Med repræsentation forstås, at der kan ligge noget bag en genstand eller begivenhed, det kan henvise til en bestemt forståelse. Men der kan også ligge noget foran, det kan henvise til noget, der er muligt. Mennesket kan skelne

35. Jeg vender tilbage til en uddybelse af se under 'Divergent tænkning er mere end tænkning' s. 24 og i trilogiens tekst 3.

36. Den kendte verden og den mulige verden er inspireret af Robinsons begreber 'the natural world and the possible world' (Robinson 2001).

'Den kendte verden' anvendes i det herværende i stedet for 'den naturlige verden' for at understrege opfattelsen af, at vi ikke har en naturlig adgang til verden, oplevelsen af den naturlige verden vil altid være socialt fortolket og kulturelt konstrueret (Jørgensen & Philips (1999)).

mellem den kendte verden og den mulige verden. Vi kan forestille os, hvordan noget kunne være, og vi kan få idéer til, hvordan en genstand også kunne bruges (Robinson). Denne evne til at tænke i, hvordan noget er, selvom vi ikke kan se det foran os, hvordan noget kan tillægges forskellig betydning, og hvordan noget kan opfindes i en helt tredje form, er grundlaget for at tænke kreativt.

Robinson er en af de teoretikere, der fremhæver børns medfødte og naturlige evne til at vende ting på hovedet og kunne se den samme genstand anvendt på mange forskellige måder. Samtidig advarer han imod, hvordan almene uddannelsesinstitutioner³⁷ primært tilrettelægger pædagogiske aktiviteter, som udspringer af en konvergent tænkning, der hvor vi lærer børn om, *hvordan verden er* og ikke om, *hvordan verden kunne være*. Og Robinson er ikke alene. Flere teoretikere, kunstnere og (aner)kendte kreative³⁸ advarer i kor om, hvordan skolen slukker børns kreative tænkning og om, hvordan nutidens uddannelsessystemer ligefrem eroderer børn og unges divergente tænkning og kreative forholdemåder. Det sker, siger Robinson, fordi uddannelsessystemerne er bygget op i logiske systemer, der fremmer en bestemt type tænkning, en tænkning, som i bund og grund bekræfter det kendte frem for at udfordre det. Og det sker, fordi måling og evaluering af standardiserede læringsmål er blevet en stadig større del af den pædagogiske hverdag, både i uddannelsessystemer og i daginstitutioner. Børn og pædagoger bliver målt på, om de lever op til nogle i forvejen fastsatte standarder for, hvad der skal læres og udvikles. Når den pædagogiske indsats tilrettelægges herefter, bliver der mindre plads til kreative afstikkere. Tanggaard (2010) har bl.a. undersøgt, hvordan standardiseringer påvirker læreres tilrettelæggelse af undervisningen og finder, at lærere i nogen grad oplever, at det hæmmer kreativ planlægning, når de bliver optaget af at leve op til bestemte standarder. Når lærerne skal nå noget bestemt, bliver der mindre plads til improvisationer, og hvis *"mulighederne for improvisation i dagligdagen blandt lærere og pædagoger udviskes, gør kreativiteten det samme."* Tanggaard (2010) s. 146. Til dette kunne tilføjes, at hvis kreativitet handler om at bryde standarder og finde på at gøre noget, som ikke er set før, sættes nutidens lærere og pædagoger i en doublebindsituation³⁹. På den ene side kræves af dem, at de skal arbejde kreativt og skabe kreative pædagogiske læringsmiljøer, mens der på den anden side lukkes for deres mulighed for at imødekomme dette krav, fordi der indføres stadigvæk skærpede standarder for, hvad der skal arbejdes

med. Man skærper kravet om kreativitet hos både børn og pædagoger og lukker samtidig for kreative afstikkere med stadig flere retningslinjer og standarder.

I danske daginstitutioner arbejdes der fortsat ud fra en mere vid ramme end folkeskolen. Der er ikke formuleret specifikke standarder for, hvad børn i daginstitutionen skal lære, omend de dog skal lære *noget* inden for de seks lærerplanstemaer over et år. I aktionsforskningsprojektets deltagende institutioner var det meget forskelligt, hvordan der blev arbejdet med læreplanstemaerne. Nogle institutioner arbejdede med at sætte fokus på ét af de seks læreplanstemaer i en ugeplan eller i en månedsplan, hvor aktiviteter, som knyttede an til temaet, herefter blev tilrettelagt. Andre evaluerede læreplanstemaer efter endte pædagogiske forløb, der kunne have helt andre overskrifter end læreplanstemaerne. Og mange understregede nødvendigheden af at have en fleksibel ramme for det pædagogiske arbejde, hvis man samtidig vil sikre plads til kreativitet.

” Pædagog:
"Vi har ikke månedsplaner eller ugeplaner, vi har månedstemaer. For vi havde nogle, der blev rigtig frustrerede, når noget blev aflyst, hvis nogle var syge eller noget. Så vi arbejder med overordnede månedstemaer, som igen godt må gå ind i den næste måned, hvis man ikke er blevet færdig. Det kan f.eks. være sprog eller krop og bevægelse."

Pædagogen fortæller videre, at der kan arbejdes på mange forskellige måder med det tema, der er planlagt, hvilket giver pædagogen mulighed for at følge spontant opståede situationer, herunder følge børns spor og engagementer og udvikle de pædagogiske forløb (kreativt), afhængigt af, hvad aktiviteterne bærer med sig. Endelig giver denne form for planlægning mulighed for at imødekomme uforudsete situationer i den praktiske ramme, som sygdom eller aflysninger.

Hvis den pædagogiske holdning og indsats er præget af konvergent tænkning, med andre ord, hvis pædagoger er optaget af at lære børn, hvad der er rigtigt og forkert, sat op efter forudbestemte standarder, er der alvorlig risiko for, at

37. Robinson (2001) kritiserer primært skole/uddannelsesinstitutioner, men det er interessant for alle pædagogiske institutioner at overveje, hvilken type tænkning institutionen fremmer og/eller hæmmer.

38. Tanggaard & Stadil (2012).

39. Doublebindkommunikation er kendetegnet ved, at der siges ét og gøres noget andet.

børns evne til divergent tænkning aftager drastisk. Allerede inden teenagealderen vil vi, ifølge Robinson, se, at overvægten af børn og unge har vanskeligt ved at forestille sig, hvordan noget kunne være⁴⁰. Den pædagogiske udfordring bliver altså at invitere børn på besøg i det muliges verden, at invitere børn til at tænke nyt og anderledes om noget, de i forvejen kender; herunder foretage undersøgelser af, ikke bare hvordan verden er, men også af, *hvordan verden kunne være*⁴¹.

Divergent tænkning er mere end tænkning

Divergent tænkning er også sansning, handling og eksperimenter. Når vi skal forestille os, hvordan noget kunne være og rejser på besøg i den mulige verden, oplever og erkender vi ikke kun det nye og mulige gennem vores tanker, men også ved hjælp af vores sanser og følelser og handlinger. I det følgende skal vi først kigge på sanserne og følelsernes indflydelse i den kreative proces. Flere teorier er nemlig optaget af den sansemæssige dimension ved kreativiteten, herunder to, som er anvendt i forskningsprojektet, nemlig Hammershøj⁴² og Scharmer⁴³.

Når vi danner forestillingsbilleder og repræsentationer, er det vores sanser, der er på spil, siger Hammershøj⁴⁴. Det er vores sanser, som producerer visuelle billeder af, hvad noget kunne være, ligesom det er sanser, der beriger os med fornemmelser af en genstands kvaliteter. Fornemmelser af, hvad *noget* kan bruges til, hvordan *noget* kan sættes sammen, eller hvordan *noget* kan forandres, går gennem sanselige indtryk. Og i forlængelse heraf er det ofte vores følelser, der intuitivt giver os fornemmelser af, hvad der er rigtigt eller forkert, hvordan noget kan kombineres på nye måder, hvad der dur eller ikke dur i en kreativ proces⁴⁵.

I Scharmers terminologi samles tanker, sanser, følelser og intention i de tre begreber 'åbent sind', 'åbent hjerte' og 'åben vilje'. Det åbne sind henviser til, at vi tænker om et givent problem (en kreativ udfordring) på nye måder, mens det åbne hjerte betyder, at vi samtidig åbner os for at sanse, føle og fornemme grundlæggende kvaliteter og betydninger ved det, vi står over for. Endelig henviser åben vilje til, at vi skal være villige til at give slip på vores kendte idéer om verdens indretning og have både vilje og mod til at forandre det kendte. Det er altså ikke nok at tænke nyt, vi må også

mærke det og være villige til at forandre det. For at vi kan åbne vores sind, hjerte og vilje, må vi i første omgang indstille 'downloading'. Når vi downloader, gør vi, som vi plejer, vi henter tidligere erfaringer ind til at løse et nyt problem eller en udfordring. Hvis vi skal være kreative, må vi gå en anden vej. Vi må tage os tid til at undre os og grundigt undersøge og fornemme, hvad vi står over for, hvordan dette potentielt kan forstås (måske på tusind forskellige måder), og vi må være grundlæggende villige til at forandre vores trygge og kendte verden. Vi skal vende tilbage til en grundigere gennemgang af Scharmers teori i trilogiens tekst 3, hvor vi skal se nærmere på, hvordan der kan arbejdes med åbent sind, åbne hjerter og åben vilje i personalegruppen.

Med fokus på sanser, fornemmelser, følelser og viljens betydning bliver vi opmærksomme på, at divergent tænkning – besøg i den mulige verden – ikke kun er et spørgsmål om at tænke anderledes om noget, men også om at sanse og fornemme en given problemstilling anderledes. Besøg i den mulige verden foretages ikke gennem tankeprocesser alene, og dermed er kreativitet ikke noget, der udelukkende kan stimuleres gennem kognitive øvelser og teknologier, hvor evnen til at tænke nyt pirres alene gennem f.eks. omvendte brainstorme eller hattenetoder⁴⁶. Disse metoder kan virke fint til at sætte kreative kognitive processer i gang (særlig i personalegrupper), men de gør det ikke alene, hvis vi vil skabe banebrydende forandringer. I en pædagogisk sammenhæng giver det endvidere god mening at tale om, at vi både skal tænke, sanse og fornemme den mulige verden i kreative processer, fordi småbarns-barnet i høj grad netop oplever gennem kroppen, sanser og fornemmelser frem for sprogliggjorte tankevirksomheder.

VEJEN TIL KREATIVE ØJEBLIKKE GÅR Gennem EKSPERIMENTER

Tanggaard (2011)⁴⁷ foreslår et opgør med den dikotome forestilling om forholdet mellem hånd og ånd og med forestillingen om kreativitet som en individuel, intellektuel proces og præsenterer os for en *socio-materiel analytisk* optik. Det kreative kan ikke lokaliseres til at være nye tanker (tankeprocesser), og det kan heller ikke lokaliseres som en psy-

40. Robinson (2001), søg evt. på nettet: RSA Animate: Changing Education Paradigms.

41. I trilogiens tekst 2 skal vi beskæftige os med, hvordan der pædagogisk kan arbejdes med kreative udfordringer.

42. Hammershøj (2012)

43. Scharmer (2010)

44. Hammershøj (2012)

45. Ibid.

46. Jævnfør De Bono, som i øvrigt fremsætter flere udmærkede forslag til, hvordan man kan stimulere til det, han kalder lateral tænkning, i høj grad svarende til det, som vi i det herværende kalder divergent tænkning.

47. Tanggaard 'Kreativitetens materialitet', Nordiske Udkast, Vol. 38 (2011).

kologisk proces, der sker i den enkelte uafhængigt af den sociale kontekst. Det kreative er knyttet til materialer og til eksperimenter med materialer.

Når vi er kreative, både tænker og handler vi eksperimenterende med noget konkret. Det er som regel i forbindelse med håndgribelig og konkret produktion, at kreativiteten opstår. Tanggaard henviser til Dewey (1920, s.115), som siger, at det kun er gennem en aktiv manipulation med ting, at vi kan opdage tings egenskaber. Det er altså, mens vi prøver os frem med genstande, at vi finder ud af, hvad de er, og hvad de kan blive til. Det er håndens intuitive, sanselige fornemmelser for materialets potentiale, som leder til kreativitet. I første omgang ved at gøre noget nyt med materialet og i anden omgang at gøre sig tanker om dette nye⁴⁸.

Det konkrete er i den forbindelse helt centralt – det er, når vi har et konkret materiale i hænderne, og når vi begynder at eksperimenterer med det, at vi begynder at være kreative med det. Mange kan nok genkende oplevelsen af, at et materiale synes at 'kalde på', at vi skal gøre noget bestemt ved det. F.eks. når vi arbejder med ler, og det opleves, som om leret kalder på, at vi former det i én bestemt form, eller når vi maler, og maleriet kalder på, at vi tilfører det netop den farve. Tanggaard beskriver oplevelser af, at materialet 'vil noget med os', at materialet inviterer til at blive behandlet på en særlig måde⁴⁹. Denne kalden og invitation fra materialet kan også betragtes som fremdriften i en kreativ proces. Efterhånden, som produktet træder frem, finder vi ud af at kende dets form. Et godt og kendt eksempel er billedhuggeren⁵⁰, der arbejder med at hugge en figur ud af sten. Små afvigelser i stenens struktur kalder nye former frem og billedet af, hvad kunstneren er i gang med at skabe, står måske først tydeligt frem for kunstneren efterhånden, som figuren træder ud af stenen. Formen i stenen kalder det næste hug fra kunstnerens hånd frem i en bestemt bevægelse, og dette samspil mellem hånd og materiale foregår i nogen grad uden for tankemæssige og bevidste niveauer. Det foregår i sanselige og følelsesforankrede processer.

Den pædagogiske situation er pædagogens materiale! På samme måde som billedhuggeren skaber en figur i samspil med stenen, således skaber pædagogen også den pædagogiske aktivitet i takt med børnegruppens handlinger og udspil – i takt med det, der sker i situationen. Mange pædagoger taler netop om, hvordan kreativitet er noget, der op-

står spontant i samspil i situationen. Pædagogen kan godt have planlagt, f.eks. en idrætsleg, men det er først, når der sker noget andet end det planlagte, at hun bliver kreativ. Pædagogen ved langt fra altid, hvordan hun vil handle i en pædagogisk aktivitet, det er processen, der bestemmer det næste træk. Det er udspil fra børnene, kollegerne eller noget udefrakommende, der bryder ind i situationen, der kalder pædagogen til at handle på nye og kreative måder. Tanggaard⁵¹ taler i forlængelse heraf om kreativitetens sociale indlejretthed. Kreativiteten opstår i en social kontekst, hvor noget kan lade sig gøre og andet ikke. Hvor det kreative er en løbende udvikling af det eksisterende, en gradvis tilpasning af eksisterende praksis, hvorigennem der sker fornyelser. Tanggaard præsenterer kreativitet som en social aktivitet, hvor det, vi gør sammen, er at genskabe den kendte praksis, og det er i denne *genskabelse af praksis*, at der opstår fornyelser⁵². Med en socio-material analytisk optik sættes fokus på både materialers og det sociale betydning for kreativiteten. Kreativitet opstår i processer, hvor sanselige og intuitive forhandlinger af materialers og sociale praksissers potentiale er drivkræfter.

I forlængelse heraf bliver det muligt at forklare pædagogerens oplevelser af, at kreativiteten kommer udefra, pludseligt og spontant, frem for indefra med en bevidst intention. Den nye figur opstod pludselig og spontant, den nye form for pædagogisk aktivitet opstod lige pludselig, eller den nye opfindelse faldt nærmest på plads af sig selv. Det er intuitive og i nogen grad ikke-bevidste, sanselige og sociale processer mellem mennesker og materiale, der skaber noget nyt og noget kreativt. Kreativitet er ikke en udefrakommende (guddommelig) kraft. Kreativitet er heller ikke noget, pædagogen kan planlægge på forhånd. Pædagogen har ikke helt kontrol over, hvor og hvornår det kreative sker, fordi det hele tiden afhænger af *materialet og den anden* (det sociale). Endvidere kan Tanggaards opmærksomhed på rækkefølgen i den kreative proces, hvor vi gør noget først og senere *gør os tanker* om dette nye, muligvis forklare, hvorfor vi altid oplever kreativiteten retrospektivt. Det er først efter, at vi har gjort noget nyt, at vi bliver i stand til at sætte ord på, hvad det nye indebærer. De Bono⁵³ taler om, hvordan kreativitet er en fremadrettet bevægelse, hvor vi bevæger os fremad uden altid at have en konkret plan og et defineret mål: "*Somme tider er det meget lettere at se den sikreste*

48. Det retrospektive går igen hos både Csikszentmihalyi og De Bono, når de beskriver, hvordan vi først efter et kreativt øjeblik gør os tanker (får øje på) det kreative i processen. Vi ved først, hvordan vi kom hen til målet, det nye kreative, når vi er der. Det kreative er kendetegnet ved, at vi ikke ved, hvor vi skal hen i begyndelsen af en kreativ proces. Derfor vil det kreative altid skulle vurderes retrospektivt.

49. Tanggaard (2010a) s. 15-16.

50. Et eksempel, der anvendes af mange kreativitetsteoretikere.

51. Tanggaard (2011)

52. Tanggaard (2011) henviser særligt til Ingold og Hallam (2007) for denne forståelse af kreativitet som en løbende forhandling og skabelse af den sociale verden.

53. Edward De Bono (1987)

rute til et sted, når man først er kommet dertil. Det kan være nødvendigt at stå på toppen af et bjerg for at finde den letteste vej op.” (Edward De Bono (1987) s. 94). Først når vi har nået det nye; målet som vi ikke kendte på forhånd, og har løst problemet, kigger vi tilbage på forløbet og ser vores nye opfindelser. Så ser vi, hvordan vi har gjort, og hvad vi kan gøre fremover; vi får øje på vores egen kreativitet og på, hvad kreativiteten bestod i.

Mestring af materialet og modstand fra materialet

Det er ikke kun vores intuition, følelser og sanselige fornemmelser, vi anvender, når vi eksperimenterer med materialer og er kreative. Vi skal vide noget om det materiale eller den sociale situation, vi eksperimenterer med⁵⁴. For at kunne være kreative med *noget*, må vi vide noget om dette *noget*. Vi må i nogen grad mestre det område, vi skal være kreative indenfor. Det kan sammenlignes med, at man må mestre at spille på violin, før man kan lave kreative improvisationer og skrive nye kompositioner til violin. Der må øvelse, mestring og fordybelse til. Hos Tanggaard ses kreativitet som lejlighedsvis indslag, der opstår i forbindelse med et godt stykke arbejde. Når vi mestrer et givent felt, det kan f.eks. være det pædagogiske praksisfelt, kan vi også være kreative med det. Hvis pædagogen f.eks. ved meget om børns sprogudvikling og gradvist tillærer sig flere og flere forskellige pædagogiske metoder til stimulering af børns sprog, vil hun også i stigende grad og lejlighedsvis kunne agere kreativt og udvikle nye praksisformer for arbejdet med børns sprog. Og når barnet lærer noget om ord, og hvilke betydninger ord kan have, og hvordan man kan 'gøre' med ordene, vil det også i stigende grad blive mere og mere eksperimenterende og kreativt med sproget. I starten vil barnet typisk kopiere det, den voksne siger, eller gentage sidemanden, men efterhånden, som barnet føler sig sikker i at mestre sproget, vil det give sig i kast med at eksperimenterer med sproget og finde på nye ord og ordstillinger. Det vil begynde at lege med ordene og måske synge nye 'fjollede' sange og rim.

I den forbindelse er modstand fra materialet en vigtig del af den kreative proces. Tanggaard⁵⁵ påpeger, hvordan arbejdet med materialer i sig selv kan indebære en kreativ udfordring. Materialet kan give modstand; det kan være svært at arbejde med, og det er bl.a. denne modstand, der tvinger kreative tanker frem. Modstanden skaber oplevelsen

af den nødvendighed, som tidligere beskrevet er en del af den kreative proces. Modstanden udfordrer os til at gøre vores ypperste og lidt til. Vi inviteres til at mobilisere vores færdigheder, og på den måde skabes balance mellem udfordring og færdighed. Oplevelsen af, at noget er tvingende nødvendigt, opstår, og vi gør os mere end umage. Når barnet med sproget f.eks. udfordres til at gøre anderledes med ordene for at udforske sprogets muligheder, vil barnet skulle anstrenge sig og gøre sig umage og måske i den forbindelse finde på helt nye måder at anvende sproget på. Pædagogen kender det fra den energi, der kan opstå, når hun står over for en svær opgave, det kan være et barns særlige problematik, der skal imødekommes, hvor pædagogens kendte handlemåder udfordres, og hun 'tvinges' til at finde på nye. Selvom problemet kan være alvorligt, kan den faglige udfordring være frydefuld – det kan give energi og nye idéer at møde modstand fra det 'materiale', man arbejder med.



Pædagog:

F.eks. når du går op med en idrætsgruppe. Og så kommer man op og har et fint program, og hver gang bliver det ikke, som man har forestillet sig. Og hvor man bliver lidt frustreret. Og så finder man på det ... det, der virker ... og så bliver man 'Yes!'

Oplevelsen af 'yes!', eufori, energi – og kreativitet – opstår i pædagogisk praksis ofte i forbindelse med netop at løse positive problemer/udfordringer i situationer, hvor tvingende nødvendighed og modstand fra materialet har været på spil. I pædagogernes fortællinger om kreativitet indgår disse to parametre ofte.

Eksperimenter i et frit rum-mellem-rum

Det er en kendt og gammel sandhed, at mange opfindelser er opstået ved 'en tilfældighed', ved at opfinderen har prøvet sig frem og ladet materialet nærmest styre processen. Disse rum for tilfældigheder, der leder til kreativitet, kalder Tanggaard for *fuskeri*⁵⁶. Fuskeri er tidspunkter, hvor vi ikke arbejder målrettet med et materiale, hvor vi ikke helt er klar over, hvad vi vil skabe/udvikle, men hvor vi 'bare' sidder og 'leger lidt' med noget, pusler med noget, som måske bliver

54. Tanggaard (2008)

55. Tanggaard (2010a)

56. Tanggaard (2009) har betegnelsen 'fuskeri' fra ingeniørstuderende, som kalder det fuskeri, når de sidder og nørkler med apparater og maskiner i deres fritid, altså uden for arbejdstid, i pauser eller lignende. Fuskeri ligger uden for praksis, men er alligevel en del af praksis, en slags mellemrum i praksis, her kaldet rum-mellem-rum.

til noget og måske ikke gør. I fuseriet er der ingen krav til, at der skal produceres noget bestemt, det er et rum præget af frihed. I pædagogisk sammenhæng er det mere præcist at kalde fuseri for *rum-mellem-rum*; det er små mellemrum mellem planlagte og målrettede aktiviteter, hvor børnene får lov til, måske uden voksnes indblanding, at lege videre med noget, eksperimenterer med noget, uden faste målsætninger for et bestemt produkt. For den voksne er det rum-mellem-rum i en travl hverdag, der hvor der ikke nødvendigvis skal produceres noget bestemt, men hvor der kan pusles med en idé. Der, hvor aktiviteten ikke nødvendigvis skal indgå i årsnormen, i en evaluering eller på anden måde har et standardiseret mål. Eksperimenter i rum-mellem-rum er frihedsrum, hvor nyt kan opstå, fordi der ikke er nogen fast formulerede forventninger til, hvad der skal ske.

Springer kreativiteten ud af hovedet eller af hænderne?

Tanker, sanser, følelser og eksperimenter med materialet er alle centrale elementer i en pædagogisk teori om kreativitet, fordi de gør os opmærksomme på, at kreativitet ikke gøres med tanke alene eller sansning alene. At 'se på nye måder' involverer, at vores tanke, sansning, følelse og handling går op i en højere enhed. Kreativitet går gennem nye tanker og idéer, og disse drives bl.a. frem af følelsesmæssige og sanssemæssige oplevelser samt af konkrete erfaringer gjort på baggrund af konkrete eksperimenter med materialer. Hvis vi udelukkende betragter kreativitet som en kognitiv proces, der bare handler om at tænke nyt, får vi ikke væsentlige dimensioner med. Så risikerer vi at begrænse os til at lave kognitive kreativtetsøvelser, hvor vi tvinger tankerne på nye veje gennem kognitive kreativitetsteknologier⁵⁷. I flere af de anvendte teorier er der en tendens til, at kreativitet forstås som noget, der springer ud af hovedet, altså gennem tan-

keprocesser, og i forlængelse heraf at det kreative øjeblik føder én idé som i ét heureka, hvor lyset opfindes, eller en matematisk ligning falder på plads. I flere af teorierne ses også idéer om, at kreativitet skal regnes som en type intelligens, vi kan måle i psykometriske test⁵⁸. Dette kan muligvis forklares ved, at det er videnskabsregimets kreativitet, der ligger lige foran næsen, når videnskabsmanden skal undersøge kreativitet.

SANSER, FORNEMMELSER OG FØLELSER GUIDER OS I KREATIVE EKSPERIMENTER

Det er en vigtig pointe i en teori om kreativiteten i pædagogikken, at sanser, følelser, fornemmelser og kropslige erfaringer spiller en central rolle i kreative processer. Gennem konkrete handlinger og eksperimenter med materialer udvikles nye måder at se på, nye erkendelser og nye idéer. Pædagogerne i aktionsforskningsprojektet genkender billedet af kreativitet, som noget der springer ud af hænder og krop, i en proces hvor sanser og følelser er med til at guide os i eksperimenter med materialer. Kreativitet springer ikke ud af hovedet alene og er ikke afgrænset til en ny tanke. Kreative idéer opstår i samspil med materialer, og de guides af sanselige og følelsesmæssige fornemmelser. Kreative idéer kommer sjældent alene, afgrænset som én idé, snarere udvikles den i et netværk af idéer, opstået i social forhandling og intuitive sociale samspil. Derfor får kreativitet også ofte banebrydende betydning for hele systemer af idéer. Det skal vi se nærmere på ved den tredje station på vejen gennem den kreative proces; vi skal se på, hvordan kreative øjeblikke opstår i transcendent grænsekrydsninger.

57. Der er i øjeblikket et voksende marked for kreative teknologier, der lover, at du gennem diverse kognitive øvelser kan træne din egen eller dine medarbejders kreative evner. Disse teknologier er i overvejende grad udviklet ud fra en videnskabelig tradition, der har en pragmatisk og teknologisk tilgang til kreativitet.

58. Psykometriske test er test, der måler f.eks. intelligens eller specifikke psykometriske funktioner, som hukommelse, bearbejdningsevne, perception, herunder også kreativitet. Senest har Hammershøj (2012) foreslået, hvordan kreativitet kan måles psykometrisk.

5 Transcendente grænsekrydsninger

Vi kan springe frem og tilbage mellem den kendte verden og den mulige verden. Det er i springet mellem den kendte og den mulige verden, at nyskabelserne ligger!

Når vi henter idéer i den mulige verden og omsætter dem til relevante nyheder og handlinger i den kendte verden, er vi kreative. Bevægelsen mellem den kendte og den mulige verden har forskellige navne i kreativitetsteoriene, Tanggaard taler f.eks. om *grænsekrydsninger*, Hammershøj om *overskridelse og overskridelseskræfter*, Scharmer om *presensing*, mens Csikszentmihalyi taler om at være i *flow*. I pædagogisk praksis genkender og foretrækker pædagogerne begrebet *flow*. Jeg har alligevel valgt at gøre et forsøg på at udvikle begrebet *transcendente grænsekrydsninger*, dels for at understrege udviklingsperspektivet, som, jeg mener, er centralt for kreativiteten i pædagogikken, dels for at kunne foretage en nærmere undersøgelse af den erkendelsesmæssige tilstand vi er i, når vi er kreative, herunder for at kunne forklare, hvordan vi kan være kreative sammen i en gruppe, og endelig for at kun afgrænse det kreative fra det ikke-kreative⁵⁹.

Kreativitet i pædagogisk regi har noget med udvikling af mennesker og udvikling af praksis at gøre, hvilket er væsensforskelligt fra f.eks. erhvervslivets kreativitetsforståelser, hvor kreativitet handler om produktudvikling. I pædagogikken er det ikke nye produkter, der kan massefabrikeres og sælges, som skal udvikles, det er mennesker og hverdagspraksis, der skal udvikles gennem kreative processer. For imidlertid ikke at komme til at sætte lighedstegn mellem kreativitet og udvikling, hvilket på en gang ville indebære en forenkling og overinkludering af begge begreber, vil jeg argumentere for en skelnen mellem *almen udvikling* og *kreativ udvikling*.

I almen udvikling udvikler vi os selv eller vores praksis hen imod noget, vi på forhånd ved er muligt; vi kender målet for udviklingen. Den almene udvikling er den, der foregår i kontinuitet, hvor ét automatisk leder til noget andet, der hvor vi hele tiden bygger oven på noget. F.eks. når vi udvider børnenes ordforråd ved at lære dem flere og flere ord, eller når vi bygger videre på pædagogisk praksis ved at gentage, og måske forfine, de aktiviteter vi i forvejen præsenterer bør-

nene for. Almen udvikling er som modningsprocesser, hvor vi hele tiden bliver bedre til noget, vi kan lidt (eller meget) i forvejen.

I kreativ udvikling udvikler vi os hen imod noget, vi ikke vidste eksisterede, vi bevæger os ud over vores erfaring og viden. I kreativ udvikling transcenderer vi det kendte, vi finder på noget, vi ikke vidste eksisterede, vi skaber brud og kollisioner i kontinuiteten. F.eks. når vi leger med sproget og finder nye måder at bruge sproget på, eller når vi opfinder helt nye former for pædagogiske aktiviteter og lege. De to typer udvikling supplerer naturligvis hinanden. Den kreative udvikling bliver en del af den almene udvikling, når den integreres i praksis.

For at kunne afgrænse det kreative fra det ikke-kreative, er det nødvendigt at stille krav til kreativiteten, ellers ender vi, som tidligere beskrevet, i en blindgyde, hvor alt er lige godt – lige kreativt! I herværende model, for kreative processer i pædagogisk praksis, fastholdes et krav om nyhedsværdi, og i den forbindelse krav om kollision, brud og transcendens⁶⁰. Vi skal først se nærmere på transcendent grænsekrydsninger.

Transcendens henviser her til overskridelser af vores eksisterende erfaringer og erkendelser; overskridelser af den konvergente selvpfattelse og verdensopfattelse. Grænsekrydsning henviser til krydsning af konkrete grænser, f.eks. grænser mellem forskellige fag, forskellige kontekster eller forskelligt brug af det samme materiale. Grænsekrydsninger er bl.a. nye kombinationer af kendte komponenter.

Transcendente grænsekrydsninger er udvikling

Transcendente grænsekrydsninger er udviklingsmotorer, som kan skabe gennemgribende udvikling, ikke bare i forhold til et afgrænset område af viden og erfaring, men i hele systemer. Kreativiteten i pædagogikken er en banebrydende begivenhed, fordi den kan skabe udvikling, forandring og fornyelse, både i barnets og pædagogens selvforstå-

59. Sidstnævnte behandles i kapitlets afsnit fire, under social integration af kreativitet.

60. I modsætning til f.eks. Brinkmann (2009), som nærmest opgiver krav om nyhedsværdier, ligesom Tanggaard, som også i nogen grad forlader kravet om nyhed, kollision og brud som forudsætning for kreativitet.

else, verdensopfattelse og i den aktuelle praksissammenhæng. Transcendens betyder en overskridelse af det kendte, herunder overskridelser af det, vi tror, er muligt at erfare og erkende – det vi tror, vi kan vide. Når vi skrider ud over vores verdens- og selvopfattelse, erfarer vi noget *helt nyt*; det er netop derfor, vi forbinder kreative øjeblikke med en oplevelse af nyhed; vi oplever noget, vi (endnu) ikke vidste, man kunne opleve. Det, der adskiller kreativ udvikling fra almen udvikling, er netop denne oplevelse af transcendens, at vi overskrider grænsen mellem den kendte og den mulige verden og oplever noget, som ligger uden for vores erfarings- og vidensgrundlag, som bryder med den almene udviklings kontinuitet.

Hammershøj⁶¹ knytter kreativtetsbegrebet til et dannelsesbegreb og placerer brud og kollision centralt i en kreativtetsforståelse. Han betragter kreative processer som dannelsesprocesser, hvor de kreative øjeblikke netop danner os – eller kunne man sige – gendanner os. Gennem selvoverskridelser ind i den mulige verden, danner vi meninger, forståelser og holdninger. Kreativitet er dannelsesrejser, siger Hammershøj; vi starter derhjemme, hvor alt er velkendt, og så rejser vi ud, hvor vi ser, at der er andre måder at leve på, og så rejser vi hjem igen. Hvis vi har forandret os, er der sket en dannelse⁶². *Man kunne også sige, at hvis der er sket noget kreativt, så har vi udviklet os.* På dannelsesrejser udvikles både nye selvforståelser, verdensforståelser og ny smag. På dannelsesrejser dømmes vi mellem, hvad der er godt eller skidt; vi danner idealer, fordi en dannelsesrejse altid vil stræbe efter en dannelse til det bedre⁶³. I selve dannelsesrejse-metaforen ligger idéen om brud på kontinuitet; vi bryder op, forlader det kendte og søger ny viden og ny erfaring.

I pædagogisk sammenhæng er det vigtigt at være opmærksom på kreativitetens dannelses-, lærings- og udviklingsdimension. Når barnet foretager grænsekrydsninger, f.eks. i leg, transcenderes barnets oplevelser af den kendte verden og barnets oplevelse af sig selv. Barnet undersøger den mulige verden og den mulige 'mig'. For barnet, som er i fuld gang med at udvikle sig som person, ligger der en masse mulige 'mig'er' i den mulige verden; det ser vi f.eks., når barnet leger rollelege eller andre lege, hvor det eksperimenterer med at være 'den lille', 'den farlige', 'den frække' osv. Når barnet eksperimenterer med hidtil ukendte mulige 'mig, er', er udviklingsdimensionen i kreativiteten

på spil. Ligesom læringsdimensioner er i spil, når barnet eksperimenterer med verden, herunder genstande i verden, f.eks. bygger nye konstellationer af genbrugsmaterialer eller eksperimenterer med trykket i en limdunk. Barnet lærer noget om genstande og materialer, hvad de kan bruges til, og hvad man kan gøre med dem. Barnet lærer noget om verden. Og endelig danner barnet smag gennem kreative processer; barnet foretager afgørelser om, hvad der er 'rigtigt og forkert'. Når barnet vurderer, hvad genstande kan bruges til, og skelner mellem noget, som er mere ideelt end andet, er dannelsesdimensioner i spil. *I kreativiteten i pædagogikken er både dannelse, læring og udvikling på spil!*

Hammershøj fremhæver, hvordan barnet gennem kreative processer danner en forholdemåde til verden (og ting i verden), herunder danner holdning, mening og smag. I forlængelse heraf kan det antages, at barnet, i takt med positive erfaringer med det at stille undrende spørgsmål, foretage eksperimenter og transcendent grænsekrydsninger, udvikler en generel kreativ indstilling og tilgang, både til verden og til sig selv. *Det er gennem erfaringer gjort under transcendent grænsekrydsninger, at barnet udvikler en generel holdning og tilgang til praksis – en kreativ holdning og tilgang.*

Transcendent grænsekrydsninger er kollisioner

Spring mellem den kendte og den mulige verden afstedkommer kollisioner mellem det kendte og det ukendte. I Hammershøjs terminologi bliver dette til kollisioner mellem tankemønstre⁶⁴. En tanke ligger i et net af andre tanker, meninger, betydninger og forståelser, som henviser til bestemte måder at forstå sig selv og verden på (konvergente tankemønstre). Tanker ligger ikke som separate tanker, men er indhyldet i større systemer, der henviser til bestemte betydninger og deraf til bestemte handlinger. Mange vil kende dette fra diskursbegreber eller narrative teorier. Hammershøj kalder sådanne net af tanker for *tankematrixer*.

Når vi transcenderer den kendte verden, skaber vi kollision mellem to (eller flere) tankematrixer, og derved skabes et kreativt øjeblik. Når vi sætter to kendte forestillinger eller opfattelser af noget givent sammen på en ny måde, får vi en tredje virkelighed, en ny forståelse – en ny idé. Hvis vi f.eks. sætter vores viden og erfaringer om mælkekartoner sammen med vores viden og erfaringer om vindspil, så kan mælkekartoner fint hænges i træerne og bruges til at lave

61. Hammershøj (2012)

62. Ibid.

63. Ibid.

64. Inspireret af Koestler kalder Hammershøj (2012) kollisioner for bisociationer mellem tankematrixer.

lyde og vise vind på legepladsen. Denne opfattelse af, at kreativitet handler om kollision mellem to tankematrixer ses også i en række kreativitetsdefinitioner, som netop understreger, at det er, når vi sætter to kendte komponenter sammen på nye måder, at der opstår kreativitet.

”Kreativitet er en social forankret proces, der handler om at frembringe noget nyt og betydningsfuldt ved at kombinere eksisterende idéer, forestillinger, tanker og materialer på nye og ukonventionelle måder.” (Daniela Cecchin 2012)⁶⁵

Evnen til at kombinere allerede eksisterende idéer, forestillinger og materialer på nye måder, regner pædagogerne som særligt kendetegnende for børn. Børn regnes per definition for kreative, fordi de fleste børn gør det hele tiden. Børn foretager grænsekrydsninger, sætter viden og erfaring sammen på nye måder og anvender genstande på måder, de ikke før har været brugt. Børn har ikke mange års erfaring med downloading, de har ikke anvendt genstande til det samme år ud og år ind. Børn, derimod, kombinerer løbende erfaringer og viden på nye måder, det er heri nøglen til både læring og udvikling ligger gemt – barnet lærer om, hvad genstande er og kan bruges til gennem eksperimenterende, grænsekrydsende, kreative processer.

Hvis vi vender tilbage til Robinsons pointe om, at kreativitet er en del af den intellektuelle funktion, som er særlig for mennesker, og som indebærer muligheden for, at vi både kan danne repræsentationer om noget givent og samtidig forestille os, hvordan dette noget også kunne være, kan vi sige, at kreativitet er en central udviklingskomponent i menneskets udvikling. Under barnets opvækst, hvor barnet netop etablerer erfaringer og viden om sig selv og sin omverden, er de kreative processer måske i højere grad på spil end senere i livet, hvor vi har udviklet langt flere tankematrixer, der måske endda har lagt sig i faste og ikke særlig fleksible mønstre. Vi stiller måske ikke længere så mange spørgsmål, men downloader kendt erfaring, også når vi står over for noget nyt. Vi foretager ikke så mange eksperimenter og grænsekrydsninger. Den kendte verden er der, hvor de fleste voksne tilbringer mest tid. Det er imidlertid sådan, at hvis vi som voksne agerer i et kreativt miljø, hvor det at stille spørgsmål til den kendte verden, og hvor besøg i den mulige verden er en integreret del af vores arbejdsmiljø, bliver vi (nemmere) som børn på ny. Vi stiller spørgsmål til,

hvordan alting er, hvordan alting kunne være og begynder at forholde os kreativt til egen praksis. I det følgende eksempel taler en gruppe pædagoger om, hvordan en kreativ, undersøgende og undrende holdning til egen praksis nærmest ikke kan standses, når først den er sat i gang:



Pædagog 1:

At få øje på at én forandringsproces sjældent kommer alene. Når først man er begyndt at tænke på en anden måde, så synes jeg bare, det fortsætter.”

Pædagog 2:

”Det åbner nye døre ... også ind til det næste.”

Pædagog 1:

”Det har jeg så også skrevet, at når først vi er begyndt at tænke nye tanker, så kan vi næsten ikke lade være.”

Pædagog 3:

”At stille spørgsmålstegn til egen praksis, det er jo skide spændende i virkeligheden.”

Én god idé kommer sjældent alene!

Kreativitet i pædagogisk regi foregår ofte i grupper, hvor den gode idé ikke har nogen enkeltstående ejer, men opstår i transcendent sociale processer, hvor vi overskrider vores egen selvfornemmelse og flyder sammen med hinanden. Én god idé kommer sjældent alene, den efterfølges af en slipstrøm af pointer og sidegevinster. Det kreative øjeblik kan strække sig over få sekunder til flere minutter og måske timer. I nogle tilfælde kan kreative øjeblikke opleves som noget, der foregår over en længere periode, f.eks. i forbindelse med et projektforbud eller læringsforløb, som opleves som en særlig produktiv og kreativ periode. I kreative perioder er der mange kreative øjeblikke. I kreative perioder får deltagerne i en gruppe på skift ahaoplevelser og bidrager kontinuerligt til kreative udfordringer. Det kreative øjeblik er, uanset varighed, karakteriseret ved, at større erkendelses-sammenhænge 'falder på plads', måske endda inden man er i stand til at sætte ord på, hvad det er, som falder på plads.

Når vi foretager transcendent grænsekrydsninger i grupper, krydser vi ikke bare grænsen mellem den kendte og den mulige verden, vi overskrider også grænsen mellem os

65. www.danielacecchin.dk

selv og den anden. Når børnene er kreative sammen med kammeraterne i børnehaven, eller når vi er kreative med andre voksne, kan det opleves, som om vi går lidt i opløsning og flyder sammen med den anden/de andre. Vi kan f.eks. ikke altid huske, hvem det var af os, der fik den ene eller den anden idé, eller hvordan vi sammen fandt på at gøre lige præcis det, der viste sig at være banebrydende og kreativt. Transcendente grænsekrydsninger i grupper overskrider både grænser mellem den kendte og den mulige verden, og samtidig overskrider de selvforfølelser og selvfølelser. Cecchin (1996, 2001) har beskrevet denne tilstand som *ekstatisk communitas*, dvs. et ekstatisk følelsesmæssigt fællesskab. Når vi er kreative sammen (i leg eller i aktivitet), er vi sammen i den mulige verden, og selvom den i princippet ikke er kendt af nogen, er alle med på, hvad der skal ske, hvad vi er fælles om, og hvad det næste skridt i handlingsrækken er. Kreative øjeblikke i grupper opleves magiske, fordi vi oplever, at gruppen drives af kræfter, som vi ikke helt er klar over, hvor kommer fra. Vi er på en gang 'ude af os selv'⁶⁶ og 'smeltet sammen' med de andre. Kreativitet i en gruppe kan virke spirituelt og stærkt transcenderende, netop fordi kreativitet i en gruppe også indebærer oplevelser af selvoverskridelser.

TRYGHED OG NÆRVÆR ER FORUDSÆTNINGER FOR TRANSCENDENS

Det er ikke en udelt fornøjelse at krydse grænser mellem det kendte og det mulige. Flere kreativitetsforskere taler om kreativitetens mørkeside/skyggesider, og en af disse skyggesider er den eksistentielle usikkerhed, der kan opstå, når vi er kreative. Når vi tager på besøg i den mulige verden, herunder skaber brud og kollision i hverdagens kontinuitet, ryster vi samtidig vores kendte verden i en eller anden grad – vi truer dens eksistens. Det kan muligvis ses som en konsekvens af dette, at der tales om 'modstand mod forandring' i organisationspsykologiske teorier. I transcendent grænsekrydsninger opstår oplevelser af opløsning af det kendte, herunder opløsning af sit kendte selv, og den følelsesmæssige tilstand, man er i, kan kendetegnes som en form for negativ ekstase⁶⁷. Den kendte verden må i nogen grad opløses for at kunne rumme nye aspekter, elementer fra den mulige verden, og en negativ ekstase betyder her, at

man i grænsekrydsningen er 'ude af sig selv' på den måde, at man er i forandring og udvikling uden at vide, hvor denne udvikling bærer hen⁶⁸.

Tryghed er da også en af de vigtigste forudsætninger for kreativitet i pædagogiske læringsmiljøer, siger både pædagogerne og teorierne⁶⁹. Når børn er trygge, er de også mere ekspressive. De italesætter deres undren, stiller nysgerrige spørgsmål, og de formulerer hypoteser og idéer. Og når børn er tydelige med deres undren, får pædagoger lettere ved at hjælpe børn til at undersøge og eksperimentere – og til at udfolde kreativitet. Hos pædagogerne er *tryghed, tillid og det 'at gå med hinanden'* i medarbejdergruppen udtalt den vigtigste præmis for, at kreativiteten kan gro. Pædagogerne vil gerne 'have hinanden med', når de krydser grænser mellem det kendte og det mulige. Det er en forudsætning, at den kreative pædagog (og det kreative barn) både oplever opbakning og følgeskab, når de skal være kreative.

"Lige fra første fælles undervisningsdag talte medarbejderne om betydning af at 'gå med hinanden'. Når jeg spørger ind til, hvad dette indebærer, siger pædagogerne bl.a., at der skal være taget en beslutning i personalegruppen om at have 'ja-hatten' på. Man har forpligtet sig og sagt højt, at det er sådan, man vil arbejde med en 'ja-hat'. At det er tilladt at fejle. At man udviser hinanden tillid og også viser, at man godt kan lide hinanden. Disse ting gør, at man får mod på bare at gøre det, dvs. at handle på sine spontane idéer."

(Uddrag fra egne noter/refleksioner/analyser fra aktionsforskningsprojektet)

En anden forudsætning for at kunne overskride den kendte verdens grænser er muligheden for nærvær og fordybelse. Den mentale tilstand vi er i, når vi er kreative, kræver, at vi er helt fokuserede på opgaven, og at vi fordyber os i den. Kun gennem fordybelse og nærvær kan vi på en gang se, sanse og fornemme det, som det divergente kan bringe; hvilke muligheder der ligger i vores tanke- og handleeksperimenter. I Scharmers teori kaldes tilstanden, hvor vi er helt til stede og nærværende, *pre-sense*⁷⁰. Begrebet henviser på en gang til at været til stede i nuet og til at sanse fremtiden.

66. Hammershøj (2012) om positive og negative ekstaser i kreativitetsprocesser.

67. Ibid.

68. Ibid.

69. Tanggaard et al. (2012)

70. Schamer (2010)

Hvis vi åbner vores sind, bevæger vi os mod en følelsesmæssig og erkendelsesmæssig tilstand, hvor vi på samme tid kan fornemme den aktuelle nutid og den mulige fremtid. Den kreative proces bevæger sig if. Scharmer i en U-form, hvor bunden af U'et er det sted i processen, som indebærer fuldstændig nærvær og opmærksomhed i nuet, fornemmelser af fremtiden samt oplevelser af transcendens, dvs. det punkt, hvor vi bryder igennem vores eksisterende viden og erfaring og rækker ud mod det, som kunne være. Først når vi har været helt nærværende, med både åbent sind, hjerte og vilje, vil de nye idéer udkrystalliseres, først gennem denne proces kan vi for alvor være kreative⁷¹.

Csikszentmihalyi er også inde på betydningen af 100 % opmærksomhed og fordybelse, når vi skal være kreative. Han taler imidlertid om fem forudsætninger for flow-tilstanden, nemlig: 1., at der er balance mellem udfordring og færdighed, 2., at vi er 100 % opmærksomme og nærværende, 3. at opgaven er klar og tydelig for os (at vi ved, hvad vi skal), 4., at vi får umiddelbar feedback på vores handlinger i situationen og 5., at vi ikke er bange for at fejle⁷². Csikszentmihalyi sammenligner den kreative, transcendent tilstand med at stå på ski. Når vi står på skibakken, vel at mærke på en bakke, der udfordrer vores færdigheder tilpas, er vi helt opmærksomme og nærværende (hvis vi mister koncentrationen, falder vi), vi ved, hvad vi skal, og hvad vores mål er (nedad, uden styrt), og vi får hele tiden relevant feedback i situationen (vores bevægelser virker, dvs. holder os oprejst eller virker ikke, dvs., vi falder). Og endelig er vi ikke bange for at fejle (for hvis vi først bliver bange og usikre, er vi sikre på at falde).

Pædagogerne genkender Csikszentmihalyis betingelser for den kreative tilstand og taler særligt om, hvordan fordybelse og nærvær, en tydelig og udfordrende opgave, hurtig feedback og ingen angst for at fejle er befordrende for kreativiteten. Hvis der ikke er nogen feedback på pædagogens handling, mister hun sin fremdrift, hun får mindre lyst til at tage nye initiativer og afprøve noget nyt i praksis. Hvis hun ikke udfordres med en klar og tydelig opgave, keder hun sig og bliver apatisk. Hvis hun ikke har mulighed for at fordybe sig, downloader hun tidligere erfaringer og fastholder plejerpraksis. Og hvis hun er bange for at fejle, bliver hun defensiv og initiativløs. Vi skal vende tilbage til disse betingelser og se på, hvordan ledelse kan skabe optimale betingelser for pædagogens kreativitet i trilogiens tekst 3.

Konkrete grænsekrydsninger

Grænsekrydsninger, der stimulerer kreativiteten, foregår helt konkret, påpeger bl.a. Tanggaard og Csikszentmihalyi. Når vi besøger en anden daginstitution, når vi læser en ny teori, eller når vi på andre måder konkret opsøger inspiration i andre praksisser end vores egen, foretager vi grænsekrydsninger, der bryder med det kendte. Dette genkender mange pædagoger fra besøg i andre institutioner eller måske blot ved samarbejde på tværs af stuer og afdelinger i egen institution. Ved at se på, hvordan andre arbejder og derigennem få nye øjne på egen praksis, får pædagoger nye idéer til at ændre og udvikle den. Det er i kollisionerne mellem det forskellige, i brydningerne mellem den konvergente og divergente verden, at idéer til kreative nyskabelser i egen praksis opstår. Endelig ligger der også en vidunderlig mulighed for at tyvstjæle andres gode idéer ved konkrete grænsekrydsninger. At hente inspiration, herunder at kopiere andres idéer og tilpasse dem til egen praksis, er i sig selv en del af kreativiteten. I det følgende citat kan vi se, hvordan en god idé tyvstjæles og breder sig som ringe i vandet:

” Pædagog:
Så har vi hugget nogle idéer fra alle de andre (afdelinger, der deltog i aktionsforskningsprojektet), som vi også har prøvet. Jeg synes, det er dejligt, at man kan hugge fra de andre. Det er rigtig godt. Vi var ovre og låne alle boldene (fra et kreativt eksperiment om bolde). Og så ville den anden stue også, og så ville vennegruppen også.”

Som vi kan se, kan en tyvstjålet god idé let brede sig som ringe i vandet. Hertil kommer, at områdeinstitutioner, eller tæt samarbejde mellem institutioner, har den fordel, at man også kan låne materialer af hinanden. Når vi deler både idéer og materialer, behøver alle daginstitutioner ikke lige ligge inde med 200 bolde til et kreativt eksperiment med bolde som materiale.

71. Ibid. Dette var en ultrakort og langt fra fyldestgørende skitsering af Teori U. De udvalgte pointer er dem, vi særligt har arbejdet med i forskningsprojektet. I trilogiens tekst 3 vil jeg vende uddybende tilbage til nogle af Scharmers centrale pointer.

72. Csikszentmihalyi (2005) s. 45.

At give slip og komme tilbage – det kreative øjeblikks inkubation

Transcendente grænsekrydsninger kommer ofte til os, når vi forlader idéen om, at vi skal være kreative, finde på noget eller løse et problem. Når et indre eller ydre pres om at 'finde på noget' forsvinder, finder hovedet eller hænderne ofte selv ud af at løse det, vi står over for. Mange pædagoger genkender oplevelsen af, at når man opgiver at løse et problem, når man holder en pause, sover på det, eller på anden måde fjerner sig fra den kreative udfordring, det positive problem man står over for, så slår lynet ned, og man kan pludselig se, hvordan noget kan løses, udvikles eller skabes. Både i teorierne og i praksis kan vi se eksempler på, hvordan det kreative øjeblik opstår efter en periode med fordybelse, hvor vi har opsøgt ny viden, måske været på inspirationsbesøg i andre praksisser og måske er begyndt at blive en lille smule frustrerede over, at vi ikke kan finde en løsning på det, vi står over for – så holder vi en pause og giver slip – og så kommer løsningen!

Det kreative øjeblikks inkubation henviser til, at der ofte er en eller flere perioder i den kreative proces, som foregår i mere eller mindre ubevidste processer. Det er perioder, hvor vi ikke stræber efter at nå noget bestemt, men åbner os og lader nye idéer tage form ved at lade tankematrixer finde sammen i nye kombinationer gennem ubevidste processer. Scharmer⁷³ taler om at 'give slip' og 'pre-sense', at sanser potentialer i den nærmeste fremtid. Hammershøj⁷⁴ taler om en inkubationsfase⁷⁵.

I inkubationen ligger den kreative idé og murrer, inden den bryder ud. Vi har måske opgivet at løse problemet i den kreative udfordring, eller vi er gået væk fra den og holder en pause. Nu arbejder transcendent grænsekrydsninger videre i os i ubevidste sanselige processer. I kognitionspsykologien ville man tale om, hvordan eksekutive funktioner ubevidst bearbejder og samler perceptioner til nye meningsfulde sammenhænge. Med Hammershøjs perspektiv kan vi supplere og sige, at sanselige afgørelseskræfter i inkubationsfasen hjælper os til at vurdere, hvordan to kendte tankematrixer kan sættes relevant sammen på nye måder. Med andre ord afgør vi intuitivt, hvilke kollisioner og brud på kontinuiteten der vil være relevante at inkludere i en ny meningsfuld sammenhæng, hvilke kreative forbindelser vi kan skabe, og hvilke vi ikke behøver at forfølge⁷⁶. Kreativitetens inkubationstid er en del af transcendent grænsekrydsning-

ger, hvor ubevidste afgørelsesprocesser og sanselige fornemmelser hjælper os til at tage beslutninger om, hvilke af vores nye erkendelser – kreative idéer – vi vil forsøge at integrere i vores almindelige praksis.

KREATIVITET SOM UDVIKLINGSMOTOR

Når kreativitet således knyttes til læring, dannelse og udvikling, kan et kreativt øjeblik betragtes som en (stor eller lille) begivenhed i barnets eller i den voksnes liv. Kreativiteten er en udviklingsmotor, der tvinger os frem mod noget nyt og andet, noget som involverer personlig udvikling og udvikling af praksis.

Forståelsen af kreativitet, som central udviklingskomponent i barnets og menneskers liv, er knyttet til de nyere teorier om kreativitet, hvor en forståelse af kreativitet, som hverdagsagtig, betyder, at kreativitet ses som en løbende udvikling af praksis. Knyttes denne forståelse til børns udvikling, kan man sige, at kreativitet er barnets undersøgelser og idéer til nye 'måder at gøre mig på'. Barnet udvikler sig ved at gøre nye erfaringer og udvikle ny viden – og dette sker i kreative processer. I et forsøg på at adskille et kreativt udviklingsbegreb fra et alment, kan vi tilføje, at kreativ udvikling indebærer oplevelser af transcendens, brud og kollision. For at vi kan tale om, at der har været kreativitet på spil i en udviklingsproces, er det en forudsætning, at der har været transcendent oplevelser på spil. Der må være erfaret noget nyt, noget som lå uden for, det 'vi vidste, man kunne vide', ligesom der må have været en eller anden form for kollision i gang; den kreative udvikling må på anden måde skabe brud eller kollision i den almene kontinuerlige modning og udvikling.

73. Scharmer (2010)

74. Hammershøj (2012)

75. Inkubationsfase anvendes ofte i den medicinske verden som udtryk for virus, der ligger latent i kroppen i en inkubationsfase, inden den bryder ud i sygdom.

76. Hammershøj (2012)

6 Integration af den kreative idé i praksis

Vi er nu nået til kreativitetsmodellens fjerde station – den sidste faktor i pædagogikkens kreative ligning!

Før noget kan siges at være kreativt, må det anerkendes socialt og integreres i praksis. I pædagogisk praksis kan vi anerkende børn og pædagogers handlinger som kreative ved at forandre praksis og integrere de nye idéer i hverdagens handlinger, f.eks. i ændringer af arbejdsgange, lege eller aktiviteter, eller vi kan anerkende noget som kreativt ved at italesætte det som sådant. Særlig i teorierne⁷⁷ tales der om, at en forudsætning for, at noget kan kaldes kreativt er, at den praksissammenhæng, vi er en del af og handler i, oplever og anerkender vores kreative bidrag som nye og relevante. I den forbindelse understreges nyhedens betydning som central for den sociale anerkendelse af kreativitet. Selvom nyhedsværdien ikke er noget, pædagogerne går helt så meget op i, når de taler om kreativitet. De fleste genkender dog idéen om, at noget skal have en vis nyhedsfaktor for at kunne kaldes kreativt. Afgørelser af, hvornår noget er nyt nok til at blive kaldt kreativt, giver os imidlertid nogle vanskeligheder, både i teori og i praksis. Det skal vi behandle i det følgende, hvor vi skal se på, hvor mange forskellige niveauer nyheder kan optræde på, og hvor vanskeligt det kan være at afgøre, om noget er nyt nok til at blive kaldt kreativt. Herefter skal vi forsøge at løse nogle af nyhedsfaktorens vanskeligheder ved at rette blikket mod *relevansfaktoren*; en faktor for kreativitet i pædagogisk praksis, som måske er mere håndgribelig og til at have med at gøre.

Hvordan måler vi, om noget er nyt?

Når vi skal afgøre, om noget er nyt, vurderer vi det 'nye' i forhold til det, vi kender i forvejen. *Det nye vurderes altid i relation til det kendte*. Og netop derfor vil vurderingen af, om noget er nyt nok til at blive kaldt kreativt, altid være kontekstuel knyttet og subjektivt bestemt. Det, som vurderes kreativitet i én sammenhæng, kan vurderes som håbløst gammeldags i en anden. Det, som et menneske oplever som nyt og kreativt, kan et andet menneske opleve som kedeligt og uinteressant. I pædagogisk praksis, set som én samlet praksis, f.eks. i hele Danmark, er der ikke mange helt nye lege, pædagogiske aktiviteter eller ledelsesmæs-

sige strategier over et år, men i den enkelte institution opstår der måske nyheder hver eneste dag. På samme måde kan man måske opleve, at den institution, man arbejder i, ligner sig selv fra år til år, og at der måske ikke er sket de store forandringer. Men på én af institutionens stuer synes man lige, at man har opfundet den dybe tallerken, fordi man har omstruktureret formiddagsmaden. Nyhedsfaktoren må gradbøjes, fordi den er kontekstafhængig og knyttet til subjektive vurderinger.

I teorierne kan vi finde forskellige gradbøjninger af nyhedsforståelser i kreativitet. Robinson opererer f.eks. med tre nyhedsniveauer; et personligt niveau, et socialt (praksisknyttet) niveau og et historisk niveau⁷⁸. På det *personlige* niveau kan noget være nyt for den enkelte person. Det kan f.eks. være et udtryk for kreativitet hos barnet, at bygge et tårn af klodser, hvis det er første gang, han eller hun eksperimenterer med klodser. På det *socialt* niveau kan noget være kreativt inden for en afgrænset og bestemt praksis. Det kan f.eks. være kreativt, at pædagogerne i Solsikken er begyndt at arbejde med genbrugsmaterialer, mens pædagogerne i Røverhulen har gjort det i årevis. Endelig er der kreativitet på *historisk* niveau. Det er på dette niveau, vi ser de banebrydende opfindelser, f.eks. elektriciteten, rockmusikken, penicillin eller relativitetsteorien; større kreative skabelser, der får betydning for et helt samfund på tværs af tid og sted. Som eksempel på kreative og banebrydende opfindelser inden for pædagogikken i nyere tid kan nævnes skovbørnehaver, en type institution, som har fået betydning både på landsplan og historisk i pædagogikken.

Tanggaard præsenterer tre lignende nyhedsniveauer for kreativitet. Inspireret af Glâveanu⁷⁹ taler Tanggaard om *hankreativitet*, som repræsenterer idéen om, at kreativitet er for de særligt udvalgte, ofte hankøn, unikke genier som Mozart og Einstein, mens *jeg-kreativitet* repræsenterer idéen om, at alle har mulighed for at være kreative, fordi kreativitet betragtes som en kognitiv, psykologisk forudsætning, alle er født med i større eller mindre grad. Tanggaard⁸⁰ foreslår, i stedet for disse to typer kreativitet, en *vi-kreativitet*, som repræsenterer den kreativitet, vi genererer socialt i samspil

77. Nyhed og relevans er faktorer, som samtlige teorier anvendt i herværende aktionsforskningsprojektet beskæftiger sig med.

78. Robinson (2010) s. 116.

79. Glâveanu (2010) i Tanggaard (2011)

80. Tanggaard (2011) s. 3.

med kontekstuelle og materielle betingelser. Vi-kreativiteten er den kreativitet, som opstår i hverdagspraksis mellem mennesker; der hvor to eller flere får idéer og skaber noget sammen gennem fælles handling. Det er netop denne type kreativitet, som vi kan se, f.eks. i pædagogisk praksis, når pædagoger løbende udvikler og fornyr hverdagspraksis.

Hvis vi kun regner de store opfindelser som kreative; nyskabelser, som aldrig før er set, den historiske kreativitet, så er der kun ganske få mennesker, der har eller får mulighed for at kalde sig kreative. Hvis vi på den anden side kalder alle idéer og (nye) handlinger for kreative, fordi de kan henvises til det personlige niveau, så har vi etableret et kreativitetsbegreb, hvor alt kan være kreativt. Ved begge poler får vi store problemer med at få øje på kreativiteten i pædagogisk praksis. Betragter vi f.eks. eksempler på kreativitet i aktionsforskningsprojektet fra den ene pol, H-kreativiteten (han/historisk), kan vi f.eks. slet ikke udpege eksempler på kreativitet, hverken hos børn eller pædagoger. Fra den anden pol, J-kreativiteten (jeg/personlige), kan vi pege på en række eksempler på kreativitet, fordi alle nye idéer og nye handlinger kan siges at være noget nyt for den involverede person. Men når det hele kaldes kreativt, er intet kreativt! Det var gennemgående i aktionsprojektet, at både pædagogerne og forsker blev ved med at have ganske vanskeligt ved at udpege og skelne det kreative fra det ikke-kreative.

Vi-kreativitet som bud på den pædagogiske kreativitets målestok

Brinkmann (2009) og Tanggaard (2011) tager, som tidligere beskrevet, begge udgangspunkt i en forståelse af kreativitet som noget, der opstår i forbindelse med en kontinuerlig vedligeholdelse og genskabelse af den sociale praksis. Vi-kreativitet opstår i forbindelse med genforhandling og genskabelse af praksis, og kreativitet betragtes som noget, der sker i et samspil mellem kontekst, handling og materiale. Det kreative er ikke en individuel psykologisk egenskab eller forudsætning hos den enkelte, der spilles ud i omgivelserne, det er i stedet noget, der opstår i socio-materiale samspil. Denne forståelse af kreativitet, som et fænomen der opstår i sociale samspil, knyttet til kontekster, handlinger og materialer, er særligt velegnet i en pædagogisk praksis, hvor kreativiteten netop opleves som noget, der er knyttet til hverdagen, noget som er løsningsorienteret, og noget som opstår, fordi 'vi' er kreative.



Pædagog:

”Er det at være kreativ netop ikke evnen til at lade aktiviteterne tage afsæt i betingelser som rum, gruppe, materialer og mål?

Det, der er vigtigt for os, når vi snakker inklusion og eksklusion, som er vores tema i vores lille kreativitetsprojekt, er det, at vi i pædagogisk idræt har det her begreb, der hedder den pædagogiske bagdør. Og det er vores evne til ændre og skabe legene i forhold til de her ting.” (Jævnfør rum, gruppe, materialer, betingelser, mål).

Pædagogen definerer her kreativitet som evnen til løbende at skabe leg og aktivitet i samspil med materielle betingelser, børnegruppe og pædagogiske målsætninger. 'Den pædagogiske bagdør' er et udtryk, som pædagogerne opfinder i forbindelse med et kreativt eksperiment om idrætsaktiviteter til børn, der ikke umiddelbart kan inkluderes i strukturerede idrætsaktiviteter. Begrebet henviser til, at pædagogerne løbende skal kunne justere, korrigere og ændre (genskabe) aktiviteterne, i takt med både børnegruppens behov og pædagogens mål. Den pædagogiske planlægning af en aktivitet må ikke være mere lukket, end at man kan 'smutte ud ad bagdøren' og gøre noget andet, end man havde tænkt. Den pædagogiske bagdør er døren ind til en kreativ proces, hvor pædagoger har mulighed for at finde på noget nyt; at genskabe aktiviteten i takt med børnene og betingelserne.

Brinkmann og Tanggaard⁸¹ er begge inspireret af Ingold og Hallam, der taler om kreativitet som kulturel improvisation. Den sociale verden er ikke statisk og har ikke noget fast manuskript. Vi kan måske have nogle idéer om, hvad der skal ske, og hvordan man skal opføre sig i en social sammenhæng eller situation, men der sker altid noget andet, end det vi forventer, særligt når vi arbejder med mennesker, og i særdeleshed når vi arbejder med børn. Vi må hele tiden improvisere i den sociale verden, og når vi gør dette, er vi kreative.

Forståelsen af kreativitet, som noget der opstår i forbindelse med kulturel improvisation, er meget rammende i pædagogisk regi. Den løbende tilpasning, fornyelse og genskabelse af hverdagspraksis opleves af rigtig mange pædagoger som der, hvor kreativiteten kan træde frem.

81. Red. Brinkmann & Tanggaard (2009)

Med forståelsen af nyheder, som noget, der opstår ud af vi-kreativitet i forbindelse med genskabelse af hverdagspraksis, knyttes nyhedsfaktorer til situationer og processer. Noget kan være nyt i situationen; når f.eks. en idrætsaktivitet ændres i takt med materielle betingelser, gruppe og mål, har der været kreative processer på spil hos pædagogen og børnene. Kreative processer opstår i konkrete situationer og ikke i abstrakte laboratorieøvelser, hvor pædagogen går væk fra praksis og opfinder og planlægger nye, færdige og lukkede produkter. Det er midt i øjeblikket, at kreativitet opstår, midt i situationen. Og processen er, i modsætning til et færdigt produkt, fortløbende åben for forandring. Nyheden kan være vanskelig at sætte navn på, fordi den ikke er et afgrænset produkt. I et intuitivt samspil, hvor både pædagogens og børnenes fornemmelser for, hvad der kan lade sig gøre i situationen, herunder hvordan betingelser, gruppe og mål kan spille sammen, transcenderes det kendte, og der udvikles nye kombinationer og deraf nye handlemåder. Nyheder opstår i processen og er knyttet til situationen.

Ifølge Brinkmann⁸² er det *ikke individer, der er kreative, men handlinger*. Og handlinger opstår i samspil mellem materiale, kontekst og individ. Kreativ er noget, man bliver og anerkendes som gennem sine handlinger. Man er kreativ, fordi man *gør* noget kreativt. At det er handlinger, vi kigger efter, når vi leder efter tegn på kreativitet i vores organisation, er en målestok for kreativitet, som med fordel kan anvendes i pædagogisk sammenhæng. Det er ikke den enkelte pædagog eller det enkelte barn, som er kreativ. Det er handlinger, de *gør* sammen, som kan være kreative. Hvis vi kigger efter kreative samhandling, frem for kreative individer, får vi mulighed for at få øje på langt mere kreativitet i pædagogisk sammenhæng, end vi *gør*, hvis vi kigger efter J-kreativitet eller H-kreativitet. Med begrebet vi-kreativitet kan vi se på, hvornår *vi gør kreativitet sammen* og bruge dette som målestok.

Ved således at udvide nyhedsforståelsen kan vi pege på, hvilke former for nyheder, og dermed kreativitet, vi kan se og måle efter i pædagogisk praksis. Når vi taler om kreativitet i pædagogisk praksis, er det ikke nyttigt at anvende en H-kreativitet eller J-kreativitet som målestok for nyhed, fordi vi enten får for få eller for mange nyheder. Når vi anvender vi-kreativitet som målestok, får vi til gengæld mulighed for at få øje på *kreative processer i sociale situationer*, hvor pædagoger og børn skaber noget nyt sammen; nye lege, aktiviteter, produkter eller på andre måder *gør* noget nyt sam-

men. Når vi kigger efter kreativitet i pædagogisk praksis, kigger vi efter handlinger og ikke personer, det er, når flere ser eller *gør* noget nyt sammen, at vi er kreative. Således klogere på hvilke former for nyheder og hvilke typer af kreativitet vi kan se efter i en pædagogisk praksis, kan vi også begynde at stille krav til kreativiteten i pædagogisk praksis.

KRAV TIL KREATIVITETEN

Som tidligere beskrevet er der nogle slagsider, vi skal huske at imødegå, når vi betragter kreativitet som noget, der opstår i forbindelse med vedligeholdelse, genforhandling og genskabelse af social praksis. Denne kreativitetsforståelse risikerer nemlig at fjerne opmærksomheden fra, hvordan forskellige individer håndterer og forhandler den samme sociale praksis forskelligt. Endvidere er der en risiko for, at kreativitetsforståelsen bliver overinkluderende, sådan at alle sociale handlinger, som er med til at oppebære, vedligeholde eller genskabe en given praksis, kan kaldes kreative. I nogle af de nyere kreativitetsteorier, som lægger vægt på den sociale praksis' genskabelse og kulturelle improvisation⁸³, kan kreativitetens nyhedsværdi være så lille, at den næsten ikke er til at få øje på.

I denne tekst er der forsøgt en skelnen mellem *almen udvikling* og *kreativ udvikling* ved bl.a. at stille krav til transcendent grænsekrydsninger, brud og kollisioner som komponenter i en kreativ proces og som et forsøg på at afgrænse kreativitet fra ikke-kreativitet. Det er de sociale handlinger, der leder til ny praksis – praksis, som vi ikke vidste, var mulig – som kan kaldes kreativ. Det er handlinger, der leder til *det vi ikke vidste, man kunne vide, og det vi ikke vidste, man kunne gøre*. Kreativiteten er afgrænset til lejlighedsvis indslag i den almindelige udvikling af praksis⁸⁴. Det er ikke alle handlinger i den almindelige udvikling og vedligeholdelse af praksis, der er kreative. Det er de handlinger, som skaber fornyelse, som er kreative. Og for at forny noget må der være en eller anden form for brud og kollision med det konvergente. Der må altså ske en forandring i den kendte verden.

Kreativ relevans – ud af boksen eller på kanten?

Relevansbegrebet er ligesom nyhedsbegrebet knyttet til kontekst og subjektivitet. Om noget er relevant afhænger af den kontekst, det fremsættes i, og af den eller dem, som vurderer dette noget; vender de tommeltotten op eller ned?

82. Ibid.

83. Brinkmann (2009), som også selv forholder sig til risikoen for at udvande kreativitet som begreb, se evt. Brinkmann (2009) s. 92.

84. Jævnfør Tanggaard (2011)

Til relevansbegrebet kan vi imidlertid knytte afgørelse af, om noget er kreativt eller ej mere direkte til den konkrete praksis. Vi kan tale om, hvorvidt noget er brugbart eller ikke brugbart i praksis og inddrage dette i en vurdering af det kreative. For at noget kan være brugbart i pædagogisk praksis, skal det kunne omsættes til handling. Det kan ikke nytte noget at få idéer til at flyve med luftballon med alle børnene hver dag, hvis hverken sikkerheden, personalenormeringen, fagekspertisen eller økonomien er til det. Det kan til gengæld være uhyre brugbart, hvis en af pædagogerne finder på en sangleg, som engagerer alle børn i garderoben og afstedkommer, at alle får overtøjet hurtigt på, kommer ud ad døren og når bussen. Hvis de kreative idéer, vi får, er løsrevet fra den sociale praksis, som idéerne skal omsættes i, har de ofte en meget lav relevansfaktor, eller de bliver i bedste fald vanskelige at omsætte til handling. I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan vi sikrer relevansen i kreativiteten.

”Kreativitet er noget med at tænke ud af boksen!”, har mange pædagoger sagt igennem forskningsforløbet, og denne forståelse går igen i både teorier, kreative teknologier og i dagligdagssprog. Udtrykket ’vi må tænke ud af boksen’ udtrykker implicit en fin fornemmelse for, hvordan vores hverdagstænkning foregår inden for en bestemt referentiel ramme – inde i en bestemt boks – og det er kun *uden for* denne ramme, vi kan finde det ukendte, det anderledes; det, som kan ændre verdensbilledet inde i boksen. At tænke ud af boksen henviser netop til divergent tænkning, at overskride den kendte verdens idéer og i stedet stille spørgsmål og udfordre det eksisterende.

Når vi tænker ud af boksen, løber vi imidlertid den risiko, at vi kommer for langt væk fra praksis relevans. Det kan være godt at få radikale idéer – der er langt ude af boksen – men hvis det ikke er relevant for den sociale sammenhæng, idéerne er tiltænkt, eller hvis vi ikke formår at omsætte idéen, så den opleves meningsfuld i praksis, vil det ikke opleves som noget, der har kreativ relevans. Snarere vil det opfattes som noget skørt eller ’lidt for kreativt’. Og når vi taler om, at noget er *lidt for kreativt*, har det en underliggende negativ betydning. At være lidt for kreativ er bestemt ikke et kompliment, snarere er det ofte grundlag for social eksklusion. Ordspillet, at tænke ud af boksen, indebærer ofte også en idé om, at der skal en provokation af det kendte til, før vi kan være kreative; en idé om, at radikalitet og brud på hverdagspraksisens kontinuitet er et kendetegn for kreativitet. At bryde med hverdagens kontinuitet og den kendte verden er imidlertid ikke i sig selv kreativt. Brinkmann og Tanggaard advarer begge mod en forståelse af kreativitet som

provokation af den eksisterende praksis. Det er ikke i sig selv kreativt at gøre noget radikalt, provokerende og anderledes, som f.eks. at lave provokerende tillidsøvelser i medarbejdergruppen eller sige nej, bare fordi alle andre siger ja. Det er bare en provokation.

Grænsen mellem at være kreativ og lidt for kreativ er hårfin. Ligesom grænsen mellem at være provokerende og transcenderende det konvergente kan være en svær balance. Den mest kendte grænse er grænsen mellem at være *gal* eller *genial*. Van Gogh malende de smukkeste solsikker, men skar også sit øre af i et øjeblik vanvid, måske i frustration over den tids manglende anerkendelse af hans værker. Galileo blev ført for retten af den katolske kirke, fordi hans idéer, om at solen, i stedet for jorden, er centrum for vores solsystem, var for provokerende for datidens kirke. På samme måde trækkes også grænser mellem at være kreativ og *lidt for kreativ* i dagens daginstitutioner. Det er godt at få en god idé, men hvis den ligger for langt væk fra praksisfeltets kendte verden, er der alvorlig risiko for, at den betragtes som gal i stedet for genial. De fleste pædagoger forstår kreativitet som noget med at tænke ud af boksen, men kender også til risikoen for at tænke *for langt* ud af boksen. Vi kan nok gå på besøg i den mulige verden, men vi skal passe på, vi ikke kommer for langt væk.

Tanggaard & Stadil (2012) opererer med en interessant skelnen. I stedet for at tænke helt ud af boksen foreslår de at tænke på *kanten af boksen*; på kanten af boksen er det ideelle sted for kreativiteten i et praksisfællesskab. På kanten af boksen får vi på den ene side idéer, der er relevante for vores praksis, og på den anden side forstår vi at omsætte disse idéer i praksis. Mange kreativitetsteoretikere læner sig op ad Sternberg⁸⁵, som sætter lys på den kreatives evne til *at sælge sin idé dyrt*, dvs. evnen til at formidle sin kreative idé i et givent praksisfelt som betydningsfuldt og værdifuldt. Dette, siger Sternberg, er en evne, der hænger snævert sammen med det at være kreativ. At omsætte idéen på måder, hvor andre får øje på den og anerkender den, er en forudsætning for, at noget kaldes kreativt. Sternberg tager et individualistisk afsæt i sin kreativitetsforståelse og ser bl.a. på, hvilke kognitive og personlighedsmæssige forudsætninger der ligger til grund for kreativitet. At være god til at formidle og forhandle sin kreativitet i praksis er ifølge Sternberg en forudsætning for, at vi kan (aner)kendes som kreative.

Når vi bevæger os på kanten af boksen, siger Tanggaard og Stadil, er vi på en gang dygtige til at sælge vores idé dyrt, herunder gode til at få idéer, der forholdsvis let kan

85. Sternberg & Lubart (1995)

omsættes i praksis og gøres relevante og betydningsfulde. Man kunne tilføje, at når vi bevæger os på kanten af boksen, udfordrer vi den eksisterende praksis tilpas. Idéer, vi får på kanten af boksen, kan sammenlignes med tilpasse forstyrrelser og udfordringer, som vi så det i Csikszentmihalyis model. Børn, pædagoger og pædagogisk ledelse skal være dygtige til at udfordre hinanden tilpas i det pædagogiske praksisfællesskab og balancere på kanter af *nyt nok* og *relevant nok*. Hvis vi bevæger os for langt væk fra kanten, får vi noget, som måske nok er nyt, men ikke er relevant. Hvis vi på den anden side aldrig tør bevæge os længere væk fra boksen end til kanten, får vi måske nok noget, som er relevant, men ofte ikke banebrydende nyt. Når vi stiller krav til kreativiteten i pædagogikken, skal vi altså både være opmærksomme på kreativitetens nyhedsværdi og dens relevansværdi.

I INTEGRATIONSPROCESSEN DUKKER NYE UDFORDRINGER OP – EN NY KREATIV PROCES KAN BEGYNDE

Integration af nye idéer i den eksisterende praksis betyder ofte berigelse, fornyelse, glæde og eufori. Og det betyder brud og kollisioner. Når noget forandres i pædagogisk praksis, som f.eks. når vi forandrer hverdagens struktur og skaber bedre plads til eksperimenter og fordybelse, så forrykkes hele systemet. Og det skaber nye sprækker, efterlader spørgsmål, åbne praksisområder for udvikling og nye opgaver. I aktionsforskningsprojektet så vi f.eks., hvordan en løsere struktur omkring formiddagsmad gav pædagogerne et nyt problem; for hvornår skulle de så synge med børnene? Og hvordan skulle de etablere den tætte kontakt, som de oplevede som fordel ved den gamle strukturs formiddagsmad? Hvordan skulle de få fornemmelse for alle børn og skabe sig overblik over, hvordan hvert enkelt barn havde det den dag? En nyhed i praksis skaber ikke bare nye handlemuligheder, den skaber også nye problemer, som skal løses. Integration af nye idéer i eksisterende praksis skaber i sig selv rum for, at nye udfordringer kan opstå samt nye spørgsmål, som kræver svar og udfordrer pædagogen. Integration af kreative processer og idéer er i sig selv en ny udfordring til praksis – og dermed kan en ny kreativ proces begynde!

7 Kreativiteten i pædagogikken

I denne tekst har jeg foreslået en kreativtetsdefinition, der kan være relevant i pædagogikken, og som man med fordel kan anvende, når man vil afgøre, om noget er kreativt i pædagogisk praksis eller ej:

Kreativitet = nyhed + omsæt til eller opstået i handling + transcendent grænsekrydsninger + social anerkendt

Alle fire faktorer skal have været på spil i en kreativ proces, før vi kan kalde noget kreativt, eller før vi kan kalde noget for *nyt nok* eller *relevant nok*. Alle fire faktorer skal indgå, før noget kan gøre sig gældende som kreativt i pædagogisk praksis.

Jeg har særligt understreget den transcendent faktor som en central dimension af kreativiteten i pædagogikken. Der skal være noget, som bryder den kendte verden, stort eller småt, noget som forandrer og fornyr den konvergente praksis. Kravet om transcendens er centralt i pædagogisk sammenhæng af to grunde. Først og fremmest fordi kreativiteten i pædagogikken er knyttet til børns udvikling. Når vi inviterer barnet ind i kreative aktiviteter og processer i pædagogisk sammenhæng, er både lærings-, dannelses- og udviklingsprocesser i spil. Barnet lærer noget nyt om sig selv, om materialer og om verdens indretning. Barnet udvikler sig personligt og socialt, det danner holdning og mening. Og i et trykt miljø, hvor barnet gennem fordybelse og nærvær har positive erfaringer med transcendent grænsekrydsninger, udvikler barnet en kreativ forholdemåde og tilgang til verden.

Hernæst er transcendens en central dimension af kreativiteten i pædagogikken, fordi kreativitet i pædagogisk praksis er knyttet til forandring af praksis, frem for udvikling af nye produkter. I en praksissammenhæng er målet for kreativiteten at transcendere den kendte praksis. I pædagogisk sammenhæng er der ikke noget krav om, at der skal være et materielt produkt i forlængelse af kreative processer. Kreativitet i pædagogisk praksis viser sig som situerede processer, hvor genforhandling og genskabelse af praksis er resultatet (produktet). I en erhvervsvirksomhed vil kravet til kreativitet være anderledes, her vil materielle produkter med stor sandsynlighed indgå i en ligning om kreativitet. Det er både interessant og relevant, at forskellige praksissammenhænge kan arbejde med forskellige kreativitetsligninger; forskellige definitioner af kreativitet og deraf forskellige krav til kreativiteten. Det er vigtigt, at pædagogikken ikke hovedløst overtager industriens, erhvervslivets, videnskabens eller kunstens⁸⁶ kreativitetsligninger, men fastholder en kreativtetsdefinition, som er relevant i pædagogikken. I pædagogikken er kreativitet relevant i forbindelse med udvikling, læring og dannelse – kreativitet er udviklingsmotorer, både når det gælder udvikling af mennesker og udvikling af praksis.

LITTERATUR OG LINKS

Aktionslæring. Læring i og af praksis

Plauborg, Vinther Andersen, Bayer
Hans Reitzels Forlag (2007)

Børns fortællinger. Den integrerende Baggrund i en narrativ og anerkendende Pædagogik

Vicki June Sieling
Hans Reitzels Forlag (2010)

Creativity in preschool. Educational practices and circumstances that foster creativity

CREANET <http://www.creativityinpreschool.eu/go.cfm?open=/Services/Projects/news.cfm?CommunityID=154>

Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet

Review af Tanggaard, Birk & Ernø
Institut for kommunikation.
Aalborg Universitet (2012)

Deltagende Observation. Introduktion til en forskningsmetodik

Kristiansen & Krogstrup
Hans Reitzels Forlag (1999)

Den kreative kraft i innovationsledelse – Teori U's Psykologi i praksis

Thea Mikkelsen & Mette Møller
Dansk Psykologisk Forlag 2010

Den integrerende Baggrund"

Daniela Cecchin
Forlaget Børn og Unge. (1996)

Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity

Sternberg & Lubart
Simon & Schuster, NY (1995)

Descartes fejltagelse. Følelse, fornuft og den menneskelige hjerne

Antonio R. Damasio
Hans Reitzels Forlag (1999)

Diskursanalyse som teori og metode

Winther Jørgensen & Phillips
Roskilde Universitetsforlag (1999)

Flow og engagement i hverdagen

Mihaly Csikszentmihalyi
Dansk Psykologisk Forlag (2005)

Fornylensens Kunst – at skabe kreativitet i skolen

Lene Tanggaard
Akademisk Forlag (2010a)

Fortællinger fra U'et – Teori U omsat i liv, læring og lederskab

Red. Belling & Thomas.
Dansk Psykologisk Forlag (2011)

Frames of Mind

Howard Gardner
Twentieth-Anniversary Edition (2004).
Basic Books, Member of the Perseus Books Group

I bad med Picasso – sådan bliver du mere kreativ

Tanggaard & Stadil
Gyldendal Business (2012)

Kreative grænsekrydsninger

Lene Tanggaard
Tidskrift for kreativitet, spontanitet og læring.
Vol 1. (2010b)

Kreative tider. At nytænke den pædagogiske sociologi

Feiwel Kupferberg
Hans Reitzels Forlag (2006)

Kreativitet – et spørgsmål om dannelse

Lars Geer Hammershøj
Hans Reitzels Forlag (2012)

Kreativitet og ledelse.

CHARA, tidskrift for kreativitet, spontanitet og læring. Vol. 1, nr. 4 (2010)

Kreativitet og læring"

CHARA, tidskrift for kreativitet, spontanitet og læring. Vol.1, nr. 3 (2010)

Kreativitet skal læres. Når talent bliver til innovation

Lene Tanggaard
Aalborg Universitetsforlag (2009)

Kreativitetens materialitet

Lene Tanggaard
Nordisk Udkast Vol. 38, nr. 1/2 (2011)

Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen

Red. Tanggaard & Brinkmann
Dafolo (2009)

Ledelse af kreative kræfters selvledelse

Lars Geer Hammershøj
I CHARA, tidskrift for spontanitet, kreativitet og læring. Vol. 1, nr. 4 (2010)

Leg i barne- og voksenperspektiv

Daniela Cecchin i red. Reimer,
Schousboe, Thorberg
Hans Reitzels Forlag (2000)

Nærvær i pædagogisk praksis – Mindfulness i skole og daginstitution

Red. Lone Svinth
Akademisk Forlag (2010)

Nød lærer nogen kvinde at spinde

Lene Tanggaard i red. Tanggaard & Brinkmann: "Kreativitetsfremmende læringsmiljøer".
Dafolo (2009)

"Out of our minds – learning to be creative".

Ken Robinson.
Capstone (2001)

Pedagogical Perspectives on Play

Daniela Cecchin
In Press.

Protreptik. Filosofisk coaching i ledelse

Kirkeby, Dam Hede, Mejlhede & Larsen
Forlaget Samfundslitteratur (2011)

Pædagogiske institutioner som genstand for ledelse

Daniela Cecchin i red. Cecchin og Wennerberg Johansen
BUPL (2008)

Pædagogfaglig ledelse. Om ledelse i pædagogiske institutioner

Red. Cecchin & Wennerberg Johansen
BUPL (2008)

På sporet af pædagogisk ledelse

Inge Schoug Larsen i red. Cecchin & Wennerberg Johansen
BUPL (2008)

Skabende Nærvær – om nutidsforståelser og fremtidsvisioner"

Senge, Scharmer, Jaworsky & Flowers
Klim (2007)

Social kreativitet: At skabe det sociale i en verden uden manuskript

Svend Brinkmann i red
Tanggaard & Brinkmann "Kreativitetsfrem-
mende læringsmiljøer i skolen"
Dafolo (2009)

Stories about creative teaching and productive learning

Lene Tanggaard
European Journal of Teacher Education.
Vol. 34, no. 2 (2011)

Teori U. Lederskab der åbner fremtiden. C.

Otto Scharmer
Ankerhus Forlag (2010)

The Natur of Creativity

Robert Sternberg
Creativity Research Journal.
Vol. 18, no. 1 (2006)

The significance of day care services for the development of childrens creativity

Daniela Cecchin
Paper fra CREANET, Klaipede (2012)
[http://www.creativityinpreschool.eu/
go.cfm?open=/Services/Projects/news.
cfm?CommunityID=154](http://www.creativityinpreschool.eu/go.cfm?open=/Services/Projects/news.cfm?CommunityID=154)

INTERESSANTE LINKS

danielacecchin.dk – for blog der beskæftiger sig med aktuelle pædagogiske tematikker, herunder leg og kreativitet

chara.dk – tidsskrift for kreativitet, spontanitet & læring (Bemærk Vol. 1, nr. 4 fra 2012 – om kreativitet og ledelse)

sirkenrobinson.com – se efter RSA animation – Changing education paradigms

ceotube.tv – se efter Christian Stadil: 'I bad med Picasso'

youtube.dk – se efter Ole Fogh Kirkeby om Protreptik

creativityinpreschool.eu

bupl.dk se under "Den kreative pædagogiske organisation"

