

DEN KREATIVE PÆDAGOGISKE ORGANISATION
TEKST 2: 4 BUD TIL EN KREATIV PÆDAGOGIK

Vicki June Sieling
Psykologisk Praksis – Sieling & Co.



B U P L



DEN KREATIVE PÆDAGOGISKE ORGANISATION
TEKST 2: 4 BUD TIL EN KREATIV PÆDAGOGIK

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	3. Der skal skabes en nærværskultur med plads til fordybelse	17
4 bud udviklet i et spændingsfelt mellem teori og praksis	4	AFBRUD HÆMMER KREATIVITET	18
4 BUD TIL EN KREATIV PÆDAGOGIK	5	Nærværs- og opmærksomheds-kultur	19
		Nærværende pædagoger skaber nærvær	20
1. Børn skal inspireres & udfordres med positive problemer, der kan løses	6	Bevidste beslutninger om nærvær	21
Børnene er pædagogernes kilde til udfordringer og inspiration	7	Led og fordel din opmærksomhed	21
Hvor finder pædagogerne ellers nye idéer og inspiration?	7	Ekspirerter skal have tid, vitaliseres og lov til at rode	22
Konkrete grænsekrydsninger er kilder til ny inspiration	8	4. Kreative spor og bidrag skal integreres i pædagogisk praksis	24
		Kreative spor	24
2. Børn skal inviteres til at se, sanse og eksperimentere med verden i følgeskab med kreative mesterlærere	9	Tegn på kreative spor: 'Yes!' og 'No!'	24
Ekspirerter med materialer	9	Hvornår er noget nyt nok til at være et kreativt spor?	25
Dogmeregler skaber tvingende nødvendigheder	10	INTEGRATION AF KREATIVE SPOR I PRAKSIS	26
Man skal være tryk og turde at fejle!	11	Struktur, samarbejde og pædagogisk planlægning	26
Rum-mellem-rum i den pædagogiske praksis	12	At gå med hinanden	29
PÆDAGOGEN SOM KREATIV MESTERLÆRER	13	Den lille planlægning og den store planlægning	29
Den kreative mesterlærer er offensiv	14	Tilbage til den kreative model – station 1	31
Læring og modstand fra materialet	15	Litteraturliste	32

INDLEDNING

Kreativitet skal fremelskes. Den kan ikke tvinges frem! Vi kan ikke tvinge os selv til at være kreative, lige så lidt som vi kan beordre andre til at være det. Vi kan heller ikke lære børn at være kreative på samme måde, som vi kan lære dem at tale. Kreativitet er ikke en kompetence, man kan tillære sig én gang for alle og herefter mestre. Kreativitet opstår i sociale samspil og sammenhænge, hvor materialer og kontekstuelle betingelser spiller sammen med individets interesser, holdning og tilgang til verden og sig selv. Det, vi kan gøre, er at skabe kreative miljøer, hvor tilgangen til hverdagen, materialer og livet i al almindelighed er undrende, eksperimenterende og fyldt med besøg i *mulighedens land*. Vi kan invitere børn og kolleger til at udvikle en kreativ indstilling ved at tilrettelægge pædagogiske rammer og betingelser, hvori vi kan være kreative sammen. Og vi kan arbejde med en kreativ pædagogik, som fremmer udvikling af en kreativ holdning og udfoldelse af kreativitet hos både børn og voksne.

I denne tekst skal vi se nærmere på, hvordan der kan tilrettelægges pædagogiske rammer, som fremmer både børns og pædagogers kreativitet i hverdagspraksis. I teksten præsenteres 4 bud til en kreativ pædagogik, hvor målet er at udvikle en hverdagspraksis, hvor børn og voksne kan udfolde kreativitet gennem spændende undersøgelser og eksperimenter med verden og alverdens materialer. Hvor der er plads til besøg i den *mulige verden*, og hvor transcenderende grænsekrydsninger kreativt udvikler den *kendte verden* med nye kombinationer, kollisioner og brud med det eksisterende. Og sidst, men ikke mindst, hvor kreative bidrag fra både børn og voksne integreres i pædagogisk planlægning og pædagogisk praksis. De 4 bud ligger i forlængelse af den teori, der præsenteres i tekst 1 *kreativitet i pædagogikken*, som er en del af trilogien 'Den Kreative Pædagogiske Organisation'.

'Den Kreative Pædagogiske Organisation' er også titlen på et aktionsforskningsprojekt finansieret af BUPL's forskningsfond. Aktionsforskningsprojektet 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?* Det har været ønsket at indkredse

og sætte lys på, hvilke pædagogiske, organisatoriske og ledelsesmæssige betingelser der skal til, for at børn og voksne i en pædagogisk institution udvikler en kreativ tilgang til verden og til sig selv. Gennem hele forløbet er der arbejdet med spørgsmålene: *Hvad er kreativitet i pædagogisk praksis, og hvordan får vi mere af den?*

I trilogiens tekst 1 er der givet et bud på spørgsmålet: *Hvad er kreativitet i pædagogisk praksis?* Her præsenterer jeg en model for kreativitet i pædagogisk praksis. Modellen er udviklet gennem koblinger mellem udvalgte kreativitetsteorier og udvalgt empiri fra aktionsforskningsforløbet¹. I denne tekst 2 og i trilogiens tekst 3 skal vi beskæftige os nærmere med spørgsmålet: *Hvordan får vi mere kreativitet i den pædagogiske hverdagspraksis?*

4 bud udviklet i et spændingsfelt mellem teori og praksis

De 4 bud til en kreativ pædagogik er udviklet på baggrund af koblinger mellem den præsenterede teori i tekst 1 og empiri fra aktionsforskningsprojektet. Aktionsforskningsprojektet er foregået i tæt samarbejde med en områdeinstitution i Roskilde Kommune; en daginstitution med fire meget forskellige og samtidig helt almindelige² afdelinger, herunder vuggestuegrupper, børnehavegrupper, en sproggruppe og en gruppe for børn med særlige behov. I aktionsforskningsprojektet er områdeinstitutionens pædagoger³ blevet præsenteret for teori om kreativitet, de har ladet sig inspirere til at formulere og gennemføre en række forskellige kreative eksperimenter i hverdagens praksis og har undervejs indgået i dialoger, diskussioner, refleksioner og fælles undersøgelser af teori og metode. På baggrund af de erfaringer, der er gjort i aktionsforskningsprojektet, har det været muligt, dels at udlede en relevant teori om kreativitet i pædagogisk regi, og dels at udpege konkrete pædagogiske strategier og kontekstuelle betingelser, som er fremmende for en kreativ pædagogisk praksis.

I denne tekst anvendes empirisk materiale⁴ fra aktionsforskningsprojektet i et *fremadrettet perspektiv*, dvs. til at belyse, hvordan der kan arbejdes med at kvalificere pædagogiske betingelser for kreativiteten i pædagogikken. Em-

1. Se trilogiens tekst 1 for nærmere redegørelse af brug af teori og empiri.

2. 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.

3. Både pædagoger, pædagogmedhjælpere og pædagogstuderende deltog i udviklingsforløbet, og alle deltagere, ca. 80 medarbejdere, har bidraget i dialoger, interviews og kreative eksperimenter.

4. Det empiriske materiale er omfattende og består primært af lydband og herudover af iagttagelser i de enkelte institutioner. Lydbåndene består af samtaler med en eller flere medarbejdere, procesaftener i de enkelte afdelinger, fælles undervisningsdage for alle afdelinger, procesdage, undervisning i ledelsesteamet, dialoger i medarbejdergrupper på tværs af de fire institutioner, dialoger med medarbejdere under planlægning af kreative eksperimenter eller efter gennemførelsen af dem samt et opsamlende fokusgruppeinterview, hvor repræsentanter fra alle afdelinger deltog.

pirisk materiale er således anvendt i den udstrækning, det siger noget om, hvad der er særligt vigtigt, fremmende eller virkningsfuldt i bestræbelserne på at tilrettelægge pædagogiske rammer for kreativitet. Empirien anvendes dels ud fra det, pædagogerne selv har udpeget som *fremmere* for kreativitet i pædagogisk praksis, og dels ud fra det, jeg som aktionsforsker har set, er særligt fremmende for kreativitet på tværs af de fire afdelinger i områdeinstitutionen. Eksempler fra empirien viser altså, hvordan man *kan gøre*, herunder fremstilles positive erfaringer gjort af pædagogerne i aktionsforskningsprojektet. Eksempler fra empirien, som viser alt det, man ikke skal gøre, dvs. *hæmmere* for kreativitet i pædagogisk praksis, anvendes til at belyse, hvad man skal gøre i stedet for. Ønsket er at formulere eksempler på god praksis for kreativitet, som kan anvendes til inspiration for institutioner landet over, som bestræber sig på at blive *en kreativ pædagogisk organisation*.

De 4 bud er diskuteret og reflekteret af den samlede medarbejdergruppe i områdeinstitutionen, og refleksioner og dialoger fra denne proces anvendes i det følgende⁵. Herudover anvendes udvalgte interview med medarbejdere, et fokusgruppeinterview med repræsentanter fra alle afdelinger, procesdialoger med ledelsesteam samt interview med en kunstpædagog fra Roskilde Kommune.

Når der i det følgende anvendes termen ***pædagogerne***, henviser det til de deltagende pædagoger i aktionsforskningsprojektet. Når jeg anvender termen ***pædagogen***, henvises der til pædagoger i al almindelighed.

4 BUD TIL EN KREATIV PÆDAGOGIK

I det følgende skal vi se nærmere på 4 bud til en kreativ pædagogik. Vi skal se på, hvilke relevante pædagogiske overvejelser pædagoger eller ledere kan gøre sig under hvert bud, og hvorfor det netop er vigtigt at arbejde med disse bud. Under hvert bud præsenteres således både pædagogiske og organisatoriske overvejelser, som med fordel kan gøres. Der vil være eksempler på både fremmere og hæmmere af kreativiteten under de fleste bud. De 4 bud til en kreativ pædagogik lyder:

1. Børn skal inspireres og udfordres med positive problemer, der kan løses.
2. Børn skal inviteres til at se, sanse og eksperimentere med verden i følgeskab med kreative mesterlærere.
3. Der skal skabes en nærværskultur med plads til fordybelse.
4. Kreative spor og bidrag skal integreres i pædagogisk praksis.

De 4 bud følger modellen for kreativiteten i pædagogikken, som blev præsenteret i trilogiens tekst 1. Her beskrives, hvordan en kreativ proces begynder med en udfordring; en invitation til at se, sanse og eksperimentere med verden og med sig selv. Kreativitet forstås som transcendent grænsekrydsninger mellem den kendte og den mulige verden, og social anerkendelse og integration i praksis betragtes som en forudsætning for, at vi kalder noget for kreativt. Modellen for den kreative proces og de 4 bud skal imidlertid ikke læses som en lineær bevægelse i pædagogisk planlægning. De 4 bud er ikke en fremgangsmåde, hvor vi går fra et til to til tre til fire. Snarere skal de forstås som fire pædagogiske opmærksomheder, der kan bringes i spil mange gange dagligt i en pædagogisk hverdag, somme tider uafhængigt af hinanden, somme tider overlappende hinanden – som fire opmærksomheder, der kontinuerligt er i bevægelse og sat i spil i pædagogisk praksis.

5. Tidligere i aktionsforskningsforløbet opererede jeg med 8 bud til en kreativ pædagogik. I dialoggrupper har pædagogerne reflekteret over 8 bud. I analysearbejdet er flere bud samlet under samme overskrift, mens ét bud er skrevet ind i teoripræsentationen i trilogiens tekst 1.

1 Børn skal inspireres & udfordres med positive problemer, der kan løses

Vi skal alle udfordres, før vi tænker og handler nyt, før vi får nye idéer, og før vi begynder at gøre noget andet, end vi plejer. Når vi stilles over for positive problemer, dvs. problemer, vi får lyst til at pusle med, undersøge og løse, aktiveres vores kreativitet. Det er i den forbindelse helt centralt, at vi udfordres tilpas, dvs., at udfordringen modsvarer vores færdigheder, sådan at vi hverken kedder os (hvis udfordringen er for let) eller bliver angste (hvis udfordringen er for svær). I trilogiens tekst 1 brugte jeg særligt Csikszentmihalyis model for flow⁶ til at vise, hvordan vi pædagogisk kan tilrettelægge tilpasse udfordringer og forstyrrelser for både børn og voksne.

Den tilpasse udfordring eller forstyrrelse til barnet eller børnegruppen afgøres ofte intuitivt i pædagogisk praksis. I et fokusgruppeinterview taler pædagogerne om betydningen af at 'se barnet', dvs. iagttagelse, hvad det enkelte barn har brug for i dets udvikling netop nu. Pædagogerne beskriver det at 'se' barnet som en kerneopgave i det pædagogiske felt og fortæller, at de løser opgaven løbende i daglig praksis. Den løbende iagttagelse og intuitive fornemmelse af, hvad et barn eller en børnegruppe kan 'tåle' af udfordringer netop nu, og den løbende inddragelse af disse iagttagelser i de videre aktiviteter, betragter pædagogerne som det vigtigste og det mest fagligt interessante.

Pædagog:

Det er da netop bare at være til stede i dagligdagen og se børnene, og hvor de er henne ...

Det er jo ikke kun (barnets)

interesser, det er jo også udviklingen, du kigger efter ... Altså iagttagelsen er jo hele: "Hvor er det, jeg skal sætte ind? Hvad skete der? Hov, der var en ny legerelation" ... Og så arbejder vi videre med det."

I en travl hverdag er der imidlertid en risiko for, at pædagogen enten ikke 'ser' barnet eller børnegruppens behov for

nye udfordringer, fordi hun er optaget af at løse praktiske eller andre opgaver. Ligeledes er der en risiko for, at hun ikke når at modsvare barnets færdigheder med tilpasse udfordringer, bl.a. fordi dette ofte vil kræve en eller anden form for forandring i praksis; et brud på hverdagens vaner og rutiner. Hvis man har travlt, er det mindst ressourcekrævende at 'gøre som man plejer'.

Pædagog:

Jeg vil da ikke lægge skjul på, at det kan være svært at nå at se alle børn. Det er da ikke nogen løgn, at man skal være endnu mere fastholdende, hvis man har en idé til noget, man gerne vil lave."

En hæmmer for kreativiteten i pædagogikken kan være, at de kreative processer slet ikke kommer i gang, fordi pædagogerne ikke har tid til at iagttagelse, hvad der rører sig i børnegruppen, og heller ikke har ressourcer til at følge op på de gode idéer. Endelig kan det problematiseres, at hvis det alene er op til den enkelte pædagog at 'se' og vurdere barnets udviklingsniveau, færdighed og behov for udfordring, er der en risiko for, at denne vurdering træffes primært på et subjektivt grundlag, hvor det kan være vanskeligt at fastholde et fagligt perspektiv.

I projektet oplevede flere pædagoger det meningsfuldt at bruge flow-modellen til at gøre sig pædagogiske overvejelser over barnets eller børnegruppens færdigheder og de modsvarende udfordringer, der kunne matche barnets niveau. Modellen kan både bruges af den enkelte pædagog, men også i grupper, hvor den kan anvendes som metode-redskab i en fælles pædagogisk refleksion og dialog. Uanset hvilke refleksionsmodeller, man vil bruge, vil det fremme kreativitet i institutionen at lade overvejelser over tilpasse udfordringer til børnegruppen foregå, både som løbende, intuitive afgørelser, som den enkelte pædagog træffer, og som en integreret del af fælles, bevidstgjorte, pædagogiske refleksioner og dialoger.

6. Csikszentmihalyi. s. 44 (2005).

Børnene er pædagogernes kilde til udfordringer og inspiration

I pædagogisk praksis er både børn og voksne inspiratorer for hinanden. Børn inspirerer og udfordrer hinanden, og de inspirerer de voksne. Når jeg spørger pædagogerne, hvordan de finder på nye idéer og udfordringer til børnene, svarer de, at idéerne primært kommer ud af samspillet med børnene. Når børnene leger nye lege, stiller nye spørgsmål, danner nye venskaber eller får nye problemer, udfordres pædagogen til at finde på nye idéer til aktiviteter, leg og anden praksis, der kan imødekomme børnenes 'nye' behov. Børn og pædagogers kreativitet føder som sådan hinanden.

” Pædagog:
Jeg kan blive enormt grebet af, at der sidder to børn og kigger på tissemyrer under en sten, og så lige pludselig har vi 17 børn (der deltager). Børnenes spor sætter tit min kreativitet i gang. Eller mine kollegers.”

Pædagogen er imidlertid altid et skridt foran. Det er pædagogen, som skaber rammer for, hvad man kan opleve eller ikke opleve i den institutionelle ramme. Det er pædagogen, som planlægger aktiviteter og bestemmer over tiden (f.eks. "nu skal vi ind", "nu skal vi ud" eller "nu må du selv bestemme"). Det er pædagogens ansvar at bringe nye opmærksomheder med ind i den eksisterende praksis, f.eks. ved at vise børnene noget nyt i naturen, en ny måde at male på eller en ny måde at lege på – eller ved at integrere børnenes 'nye' bidrag i det eksisterende. Det er pædagogen, der viser barnet verden, både når pædagogen præsenterer eller tager imod noget nyt, når pædagogen fortæller barnet, hvad det nye repræsenterer; hvordan det nye skal fortolkes og forstås, og endelig når pædagogen viser barnet, hvordan man skal *gøre med* det nye. Pædagogen må være fagligt bevidst om, hvilke repræsentationer/ fortællinger om barnet og verden hun sætter i gang.

Den proces, hvor pædagogen får nye idéer i takt med barnets udspil og omsætter disse til tilpasse udfordringer, fremmes bl.a. af to ting. For det første kræver det, at pædagogen har mentalt overskud og overblik til at iagttage barnets udspil og har ressourcer til at følge adækvat op på disse med nye pædagogiske tiltag. For det andet kræver det, at

pædagogen arbejder i en struktur, hvor der er plads til forandring og løbende pædagogisk planlægning, som tager højde for, at børnenes udspil og nye idéer skal inddrages i leg og aktivitet. Det skal vi vende tilbage til under det 4. bud.

Pædagogernes oplevelse af at få idéer i takt med børnegruppens udspil understøtter teorien, som blev præsenteret i tekst 1 – nemlig at mennesker er kreative sammen i en løbende genskabelse af den sociale praksis⁷. Det er ikke individet alene, som er kreativt, det er handlinger, som er kreative⁸ – og handlinger foregår altid i forhold til noget og nogen. I pædagogisk praksis opstår kreativitet i samhandling, som er kontekstuel, socialt og materielt indlejret. I en praktisk optik betyder det, at pædagogen bliver nødt til at involvere sig selv (og andre børn) i barnets kreative proces. Barnet kan ikke være kreativt isoleret, det er altid kreativt i forhold til noget og i reglen også sammen *med nogen*. At arbejde målrettet med at fremme og skabe rum for kreativitet i pædagogiske sammenhænge handler således i første omgang om at inspirere og udfordre grupper af børn og sig selv som voksen. Når der i det følgende tales om, at 'barnet' skal inspireres, at 'barnet' skal have mulighed for at eksperimentere, skal dette således læses som 'barnet i gruppen'. Barnet er på en gang et afgrænset individ og samtidig en del af en større sammenhæng, en gruppe og en praksis.

Hvor finder pædagogerne ellers nye idéer og inspiration?

En kreativ udfordring begynder med, at barnet inspireres til at se noget, måske se noget kendt på nye måder, eller ved at få en opgave som børnegruppen ikke tidligere har fået. I den pædagogiske hverdag stilles børn løbende over for opgaver, som præsenterer sig gennem forskellige aktiviteter, f.eks. at male eller lave figurer, spille bold, synge sange, lave motorik, undersøge insekter på legepladsen eller lege med vand. Det er pædagogens opgave og udfordring at holde gang i de nye inspirationer – at blive ved med at finde på noget, som kan udfordre barnet der, hvor det er. I en travl hverdag er det nemlig mere end sandsynligt, at man tyr til det kendte, når man skal finde på noget. Man downloader erfaringer og viden om, hvad der kan passe i situationen, og gentager ofte kendt praksis⁹. Med andre ord – det bliver let de samme lege og aktiviteter, der sættes i gang, når man hverken har tid til planlægning eller mentalt overskud til at finde på noget nyt.

7. Tanggaard (2011)

8. Brinkmann (2009)

9. Scharmer (2008)

Det er tit nødvendigt at gøre en aktiv indsats for at hente nye idéer. At rykke sig selv ud af 'plejer' og søge nye handlemuligheder i den mulige verden. Når man spørger pædagogerne, hvordan de finder på nye udfordringer til børn og nye aktiviteter til den pædagogiske praksis, fortæller de om, hvordan de særligt henter idéer ved *besøg i andre institutioner, ved samarbejde på tværs af stuer/afdelinger i egen institution, i ugeblade¹⁰ eller på kurser.*

Konkrete grænsekrydsninger er kilder til ny inspiration

I aktionsforskningsprojektet så vi, hvordan formidling af egen praksis og dialog på tværs af de fire deltagende afdelinger særligt kastede inspiration af sig. Pædagogerne 'stjal' gode idéer fra hinanden og indledte i flere tilfælde nye samarbejdsrelationer. I mødet mellem pædagoger på tværs af institutioner eller i afdelinger internt i institutionen er der flere gevinster. Dels kan der hentes konkrete idéer til nye materialer og aktiviteter, og dels sker der en refleksion/spejling af egen praksis, som virker tilbage med ny energi og konkrete idéer til udvikling af praksis. Når pædagoger møder hinanden på tværs af institutioner, opstår kreative idéer til udvikling af hverdagspraksis hurtigt i dialog. *I de konkrete grænsekrydsninger ligger kilder til ny inspiration.*

Endelig har det stor betydning, at pædagogerne også bliver udfordret udefra, dvs. ikke kun af børnenes udspil. Pædagogerne skal stilles over for nye pædagogfaglige problemstillinger – positive og spændende problemer, som er knyttet til deres fag. Pædagogerne kan somme tider udfordre sig selv og hinanden med pædagogfaglige problemstillinger, f.eks. ved at vælge at arbejde med et bestemt tema over en periode, som f.eks. sprog eller børns venskaber eller temaer som cowboyprojekter, eventyrforløb eller naturtemaer. Når hele huset arbejder med et bestemt tema, inspireres pædagogen til at finde på nye måder at arbejde på. Pædagogerne kan også udfordres af deres leder eller af en ekstern konsulent, der præsenterer en kreativ udfordring, f.eks. et udviklingsprojekt, som indebærer en bestemt pædagogfaglig opmærksomhed, som der skal arbejdes med i en periode¹¹. I aktionsforskningsprojektet så vi således, hvordan idéerne blomstrede, når pædagogerne blev udfordret til at arbejde med temaet kreativitet. I projekforløbet fik pædagogerne en tydelig opgave: De skulle formulere og gennemføre kreative eksperimenter i den pædagogiske hverdag, de havde en afgrænset tid og ramme til dette, og

de modtog løbende feedback på deres arbejde med kreative eksperimenter¹². Dette virkede befordrende på kreativitet; pædagogerne udviklede nye aktiviteter, nye måder at anvende materialer på, nye handlemåder i praksis, nye hverdagsstrukturer og nye måder at forstå kreativitet på. For at vække pædagogernes kreativitet, for at strække deres færdigheder, er det nødvendigt, at de udfordres:



Pædagog:

Selvfølgerig har vi gjort det (eksperimenteret med kreativitet) mere efter, at vi skulle, fordi vi er med i det her projekt. Så har vi jo tænkt, hvad er det mere, vi kan?"

Sammenfattende viser erfaringerne fra aktionsforskningsprojektet, at pædagogerne ikke får kreative idéer til fornyelse af hverdagspraksis ud af den blå luft. Idéer til nye udfordringer til børnegruppen opstår i samspil; først og fremmest med børnene og herefter i konkrete grænsekrydsninger på besøg i andre institutioner, i udveksling med kolleger, i ugeblade hvor de inspireres til materialebrug, og sidst, men ikke mindst, ved at de selv bliver stillet en faglig udfordring. Her spiller ledelse en central opgave, det skal vi vende tilbage til i trilogiens tekst 3. For nu er det centralt at understrege, at der skal være et mål af tvingende nødvendighed. Der skal være en deadline og et meningsfuldt formål, når børn og voksne stilles over for en udfordring. Hvis det både er nødvendigt og meningsfuldt at finde på noget, skal de gode idéer nok komme!

10. I ugeblade henter pædagogerne ofte idéer til nye måder at anvende (nye) materialer på. Det kunne være en idé at lave inspirationskataloger over materialebrug henvendt til pædagoger.

11. I trilogiens tekst 3 skal vi se nærmere på, hvordan lederen kan udfordre medarbejderne med tilpasse forstyrrelser og kreative udfordringer, der udspringer af hverdagspraksis.

12. Jævnfør Csikszentmihalyi (2005) om betingelser for flow.

2 Børn skal inviteres til at se, sanse og eksperimentere med verden i følgeskab med kreative mesterlærere

Kreative udfordringer går gennem invitationer til at se, sanse og eksperimentere med sig selv, verden og alverdens genstande på nye måder. Det kan være et nyt materiale, en ny leg eller aktivitet, eller det kan være, at der skabes opmærksomhed på noget, vi kender og har set før, men som vi nu prøver at stille os nyt til; noget gammelt vi ser med nye øjne. Når vi taler om kreativitet knyttet til pædagogik, er udviklingsperspektivet centralt. Kreative processer handler dels om barnets udvikling, læring og dannelse, og dels om udvikling af pædagogisk praksis. I en pædagogisk handlesammenhæng inviteres børn og voksne til at se, sanse og eksperimentere med udgangspunkt i hænderne, sanserne og handlingerne.

Når vi skal udfordre børn til at se *den kendte verden* på nye måder, må vi nogle gange flytte os fra den – vi må rejse lidt væk fra alt det, vi kender, skabe lidt afstand til 'plejer' og besøge nye måder at gøre og forstå ting på i *den mulige verden*. Kunstpædagogen fortæller om, hvordan hun ofte går på museum med børn, fordi børn på museet netop får mulighed for at se, hvordan verden også kan se ud eller udtrykkes.

Kunstpædagog:

Jeg har gået rigtig meget på kunstmuseer med børn.

Jeg synes, det er rigtig vigtigt, at de får set, at ting kan være

på en anden måde. Som med Andy Warhol, at de kan se, at man kan male mennesker med forskelligt hår, eller som med Picasso, at de kan se, at øjnene godt kan sidde på en anden måde. Så det har jeg gjort med børn, vi har været på Thorvaldsens Museum og på Glyptoteket. Så de kan se, at verden er foranderlig. At ting kan se anderledes ud. Men også, at de bliver optaget af at 'se', at iagttage verden."

På besøget på kunstmuseet inviterer pædagogen barnet til en konkret grænsekrydsning. Barnet inviteres til at se, at verden kan se ud på en anden måde, end den de indtil videre har lært at kende. Øjne i et ansigt kan placeres anderledes i et maleri, og hår kan have andre farver end brunt, lyst, sort eller rødt. Men herudover, fortæller kunstpædagogen, så inspirerer kunstbesøget barnet til at blive optaget af at se, sanse og iagttage verden nysgerrigt. Kunstbesøget støtter barnets udvikling af en nysgerrig og undersøgende tilgang til verden. Besøget på kunstmuseet kan altså på én gang gøre barnet nysgerrig på, hvordan et ansigt også kan males eller tegnes, og samtidig fremme en almen, undrende tilgang til verden.

Eksperimenter med materialer

Som beskrevet i trilogiens tekst 1 går besøg i den mulige verden ofte gennem eksperimenter med materialer. Det er, når vi sidder med noget i hænderne og eksperimenterer med det, at vi kan få øje på materialets muligheder og derved få øje på, ikke bare hvad ting er, men også, hvad ting kunne blive til. I rigtig mange institutioner er man begyndt at arbejde med genbrugsmaterialer¹³. Papkasser, plasticrør, beholdere, mælkekartoner, knapper og dimsedutter – alle mulige genstande, der kan bruges igen på nye måder. Noget genbrugsmateriale kommer 'uden historie'. Det er genstande og materialer, som barnet eller pædagogen ikke umiddelbart genkender eller kan se, hvad skal bruges til. Sådanne genbrugsmaterialer sætter gang i eksperimenter, fordi vi ikke på forhånd har nogen repræsentationer for, hvad det skal bruges til, og derfor åbnes der op for helt nye eksperimenter. Vi sætter ting sammen på nye måder og skaber kollisioner mellem de historieløse genstande. Genbrugsmaterialer 'med historie', f.eks. materialer som dyrefigurer, knapper eller sjippetov, kan også fremme kreativitet i pædagogiske aktiviteter, hvis vi f.eks. forbinder genstandenes kendte historier på nye måder, eller hvis vi skaber helt nye historier (repræsentationer) om genstanden. Det kræver dog, at pædagogen 'opløser' genstandenes repræsen-

13. Jævnfør også Remida-pædagogik, som institutionerne i aktionsforskningsprojektet har taget til sig i forskellig grad og på forskellig måde.

tationer ved tydeligt at signalere, at man har lov til at anvende genstandene på nye måder.

” Kunstpædagog:
Det, synes jeg, er en anden sjov dimension, der er kommet ind, de sidste 10-15 år, det, synes jeg, er spændende, netop at arbejde med genbrug (...). Jeg får skabt noget ud af noget, der er noget andet. Vi havde det her den anden dag, hvor de havde brug for at lave noget, der kunne være arme. Så siger jeg til dem: "Nå, men vi kunne måske også bruge sjippetov?" Og så kigger de mærkeligt på mig og tænker: "Nej, ... det kan man ikke". Og så forklarer jeg, at vi kan bruge alle materialerne til alt muligt. Og det, synes jeg, er fedt for dem at opleve, at man kan løse noget ud af noget andet. Faktisk tror jeg på, at det kan lægge grundsten til noget innovationstænkning."

Børnene har hurtigt lært, at ting repræsenterer noget bestemt. Pædagogen må give tilladelse til frit spil med materialerne og gerne selv gå foran og vise, hvordan hun eksperimenterer. Ved at gøre det lægger hun grundstenene til, at børnene udvikler en kreativ og innovativ holdning til materiale.

Det er imidlertid ikke altid nok at præsentere børnene for en masse (nye) materialer og sige, at nu må de eksperimenterer. Ifølge Csikszentmihalyi skal vi have en klar og tydelig fornemmelse af, hvad en opgave/udfordring går ud på, før vi kan komme i flow, blive virkelystne, glemme tid og sted – og blive kreative. Hvis vi er i tvivl om opgavens formål og ramme, bliver vi defensive og apatiske. Også når vi eksperimenterer 'frit' med materialer, skal vi have en eller anden idé om, hvad vi skal med materialet. Børnene skal vide, hvad formålet med eksperimentet er. Det viser sig i et af aktionsforskningsprojektets kreative eksperimenter. Her ønskede pædagogen at arbejde med genbrugsmaterialer, og en dag i december blev stuen ryddet for almindeligt legetøj og fyldt op med genbrugsmaterialer. Børnene fik at vide, at de bare skulle 'lave noget sjovt'.

” Pædagogen fortalte efterfølgende:
Nogle børn gik straks i gang og byggede f.eks. en robot, en kampvogn og et hus ud af papkasser. Andre børn (de fleste) havde imidlertid svært ved det. De gik lidt formålsløst rundt og fik ikke rigtig lavet noget. De havde svært ved at forestille sig, hvad de kunne lave ud af materialerne. Fordi det var midt i juletiden, foreslog pædagogen efter et par dage, at de skulle lave julepynt ud af materialerne. Og nu kom der for alvor gang i produktionen. Børnene udviklede nye kreative former for julepynt eller lavede traditionel julepynt i nye former, f.eks. et nisselandskab af genbrugsmaterialer."

Eksemplet viser, hvordan frihed til at eksperimenterer med genstande og til at finde på nye former og kombinationer på den ene side skaber rum for kreativitet, mens frihed uden krav hæmmer kreativiteten. Hvis børnene ikke kender pædagogens intention eller ved, hvad opgaven går ud på, har størstedelen vanskeligt ved at sætte sig selv i gang og har svært ved at tage udfordringen op. Erfaringen fra aktionsforskningsprojektet viser, at hvis vi skal være kreative med materialer, skal det have et tydeligt formål, der skal være en intention eller en vilje bag. Ellers bliver vi enten usikre, vi keder os, og/eller vi engagerer os ikke i aktiviteten.

Dogmeregler skaber tvingende nødvendigheder

At indføre dogmeregler i en periode er endnu en idé til, hvordan børn og pædagoger kan udfordres til at eksperimenterer med materialer. En dogmeregul kan f.eks. være beslutning om, at man i en periode, en time, en dag, en uge eller i længere tid vil arbejde med et bestemt materiale. Det kan f.eks. være stof i lange baner, maskiner, værktøj, biler, genbrugsmaterialer, dukker eller vand. I forskningsprojektet eksperimenterede en vuggestuegruppe med kun at have bolde på stuen i to dage. Alt andet legetøj blev ryddet ud af stuen, og til gengæld blev stuen fyldt med bolde i alle mulige størrelser, former, materialer og farver. På den måde blev både børn og voksne 'tvunget' til at undersøge og eksperimenterer med, hvad bolde kan bruges til (ud over at kaste fra den ene til den anden). I forbindelse med eksperimentet opstod nye boldlege, nye måder at bruge bolden på, men

måske vigtigst, nye legerelationer. Nogle børn fandt sammen om at være sammen på nye måder.

” Pædagog:
Vi lavede det over to dage.
De var fordybede i det (...)
På andendagen kunne vi se, at
børnene begyndte at etablere
nye legerelationer (...) Vi har fundet ud af, at vi
sagtens kan fjerne alt legetøjet og sætte noget
andet ind. Det giver en anden spontanitet og
aktivitet at gøre det.”

I det hele taget kan det inspirere både børn og voksne at skabe vekslende adgang til materialer. Hvis de samme materialer altid står fremme, får hverken pædagoger eller børn øje på dem, og de får ingen idéer til at gøre noget andet med materialerne.

Hvis der skal gøres *reklame* for et materiale, hvis pædagoger skal invitere sig selv og børnegruppen til at gøre noget nyt med materialerne, kan det f.eks. være en idé at tage materialer væk i en periode og tage dem frem igen et par måneder efter. På den måde kan materialer 'blive' nye og spændende igen. På andre tidspunkter er det godt at have materialer fremme og tilgængelige hele tiden. Hvis børn og pædagoger er i gang med et forløb, f.eks. arbejder med genbrugsmaterialer, kan det være en rigtig dårlig idé at tage materialerne væk mellem aktiviteterne. Her er det en god idé at lade materialerne stå fremme, så børnene løbende kan komme til dem, gå til og fra og arbejde videre med en ny model eller konstruktion, i takt med at de får nye gode idéer.

Uanset om man tager materialer væk eller frem, er det centrale, at man gør sig bevidste overvejelser over materialebrug og materialeadgang, herunder at man f.eks. vægter at koncentrere sig om brug af nogle bestemte materialer i en periode, hvor de til gengæld er lettilgængelige.

Man skal være tryk og turde fejle!

Kreativitet fremmes af et tryk og anerkendende miljø, hvor man tør fejle. Forudsætningen for at kaste sig ud i eksperimenter, prøve noget nyt, overskride den kendte verden og tage på tur i den mulige verden er, at man er tryk og føler sig sikker på at kunne vende tilbage til det kendte med sine trygge relationer i behold. At bevæge sig over i den mulige verden betyder, både for børn og voksne, at udvikle repræ-

sentationer af sig selv og verden, herunder nogle gange at justere eller forandre eksisterende idéer om sig selv og verden. Det er i sig selv mere eller mindre utrygt, og nogle gange kan det opleves nærmest eksistentielt truende, hvorfor forsøg, eksperimenter og undersøgelser af den mulige verden af både børn og pædagoger skal bakkes kærligt op.

Tanggaard et al.¹⁴ finder i et review over forskningsartikler sammenhænge mellem barnets selvværdsfølelse og/eller selvtillidsfølelse og siger, at barnet, som har tillid til sig selv, er mere eksperimenterende, undrende og undersøgende, end barnet der har mindre selvtillid. I dette citat fortæller kunstpædagogen, hvordan man kan arbejde med at udvikle børns tillid til at eksperimentere med udtryk og materialer:

” Kunstpædagog:
Jeg møder det rigtig tidligt, at
de (børnene) siger: "Det kan jeg
ikke! Jeg kan ikke tegne et dyr".
Og så oplever de jo, når de
kommer på kunstmuseum, at: "Gud, der er
ikke en rigtig måde. Jeg kan skabe det selv.
Der er ikke en rigtig måde at tegne en kat på".”

Kunstpædagogen fortæller, at selv helt små børn meget tidligt har en idé om, at der er en rigtig måde at skabe udtryk på, f.eks. en rigtig måde at tegne en kat på. Den kendte verdens repræsentationer dominerer, og i forlængelse heraf opstår der hurtigt mindreværdsfølelse og opgivelse. Barnet opgiver på forhånd at skabe et udtryk af en kat, fordi barnet tror, at udtrykket skal konvergere med normen/det naturalistiske udtryk. Ved at krydse grænser og bevæge sig ind i andre praksis, f.eks. på kunstmuseum, overskrider barnets eksisterende, konvergente repræsentationer om 'den rigtige kat', og barnet inspireres til at eksperimentere med *katteudtrykket*.

En anden måde at styrke børns selvtillid og selvværd på og invitere dem til at eksperimentere i og undersøge verden finder vi i den anerkendende pædagogik. Ikke ved at vi roser barnet hele tiden, men mere, at vi lægger mærke til barnets handlinger og ser efter betydningen og meningen i disse. Hvad er det, barnet vil opnå? Hvad er det, barnet stræber efter at gøre, hvad er det, der ligger bag eksperimentet? Når børnegruppen sidder og maler, og et barn f.eks. er i gang med at smøre alle farverne sammen på papiret, hvad er så barnets intention? At formidle et udtryk til en beskuer/

14. Tanggaard, Birk & Ernø (2012)

beundrer (forældre)? At male en figur? Eller kan det være, at barnet vil se, hvilke farver der kommer ud af at blande dem sammen?



Pædagog:

"Nogle gange, som voksne, så begrænser vi børnene, f.eks. hvis de blander maling, så siger vi: "Nej, du skal ikke blande de

der, så bliver det bare brune farver". Men hvor skal barnet egentlig vide fra, at det bliver brunt, hvis de ikke får lov at prøve?"

Jeg tror, mange pædagoger kan genkende dette; at komme til at bremse et barn i at eksperimentere med et materiale, fordi pædagogens egen idé, om hvad materialet skal bruges til, dominerer, eller fordi pædagogen har svært ved at få øje på barnets intention. For at lære at blande farver, også andre farver end brun, må barnet på en gang gøre sig erfaringer og samtidig også udfordres, f.eks. ved at blive indført i farvelære. At anerkende børnene i deres intention med materialet, herunder at opmuntre dem til at gå videre med undersøgelser og eksperimenter og stille dem relevante opgaver, der driver den kreative proces videre, er en pædagogisk holdning, som den voksne nødvendigvis må have, for at barnet kan overtage den og gøre den til sin egen. Hvis barnet skal udvikle en nysgerrig og undersøgende holdning til verden, skal de voksne understøtte barnets kreative eksperimenter med opmuntring og plads til fejl.

Det er fuldstændig det samme for voksne. At være tryk og turde fejle, at opleve opbakning og opmuntring fra sine kolleger, er helt centralt for, at pædagoger oplever, at de kan være kreative. Pædagogerne taler om betydningen af *at gå med hinanden* og genkender, hvordan *frygtens* stemme, fuld af bekymring for at gå nye veje og frygt for eksistentiel forandring, kan dominere og hæmme kreative processer. I trilogiens tekst 3 skal vi vende tilbage til dette og se nærmere på, hvordan der kan skabes trygge miljøer i personalegruppen med plads til at fejle.

Rum-mellem-rum i den pædagogiske praksis

Legen er helt central i børns udvikling af kreativitet. I legen afprøver barnet den mulige verden og udvikler repræsentationer: *Hvad kan genstande bruges til? Hvordan kan jeg*

*være mig selv? Hvordan kan sociale relationer være? Legen ligner på mange måder den kreative proces – legen er en kreativ proces¹⁵. Måske fordi børn leger, regnes de netop som kreative per definition? Legens væsen har imidlertid ikke været genstand for undersøgelse i herværende forskningsprojekt¹⁶, snarere har den pædagogiske ramme omkring børns kreative leg og aktivitet været udfordret og undersøgt med spørgsmål som: *Hvordan skaber vi optimale rammer for kreative lege og aktiviteter? Herunder også hvordan voksne kan stimulere og vitalisere børns lege? I det følgende vil jeg alligevel knytte nogle korte refleksioner over leg, og hvordan man pædagogisk kan fremme legens kreative kvalitet.**

Der er *børneorganiserede lege og voksenorganiserede lege* i den pædagogiske institution. *Den voksenorganiserede leg* er kendetegnet ved, at voksne deltager og sætter regler og rammer, mål og tema i legen. Mange pædagogiske aktiviteter foregår som en slags eksperimenterende leg, f.eks. motorik hvor barnet leger med kroppen, scienceforløb hvor barnet undersøger naturvidenskabelige temaer, eventyrforløb hvor børnene 'leger' dramaet i eventyret og sanglege eller lege i naturen. I de strukturerede lege eksperimenteres med et bestemt tema, eventyret, sangens lyd og rytme, eller naturens former undersøges.

I den børneorganiserede leg følger børnene egne interesser (og/eller børnegruppens). Regler og rammer sættes af børnene selv, ligesom mål og legens fortælling/tema bestemmes af børnene. I den børneorganiserede leg genforhandler og genskaber børnene legens praksis, og i den forbindelse er de kreative. Den børneorganiserede leg kan sammenlignes med et *rum-mellem-rum* i pædagogisk praksis, hvor barnet kan eksperimentere frit med ting, de er optaget af. Rum-mellem-rum blev beskrevet i trilogiens tekst 1 som rum i den daglige praksis, der ikke er strukturerede af faste idéer om, hvad der skal ske. Børneorganiserede lege foregår i rum-mellem-rum uden for struktur. I disse lege kan (næsten) alting ske, og derfor er der rum til spontant opståede nyheder, nye forbindelser i repræsentationer og nye kombinationer mellem genstande. I børneorganiserede lege er *den kendte verden* opløst, fordi den netop er fri af konvergens. I lege, der er organiseret af børn, dominerer *den mulige verden*.

I den børneorganiserede leg er det pædagogens opgave at understøtte, stimulere, udfordre og vitalisere legen. F.eks. kan barnets adgang til materialer og rum have stor betydning for, hvad der kan opstå i rum-mellem-rum, lige-

15. Cecchin (2001)

16. Se evt. Cecchin (1996, 2001, 2011, 2012) for teori om sammenhænge mellem leg og kreativitet.

som pædagogen kan vitalisere legen ved at tilføje den nye opmærksomheder. Det kan være, at pædagogen kommer med et badebassin med vand, hvis legen foregår på et sørøverskib, eller understøtter legen ved at pakke proviant til en flok vandringsmænd, der er på vej ud i verden. Det kan også være, at pædagogen hjælper det barn, der har divergerende idéer i legen, med at omsætte disse til socialt anerkendte bidrag. Hvis Jens f.eks. meget gerne vil have en ambulance med i sørøverlegen, kan pædagogen hjælpe ham med at væve ambulancen ind i legens fortælling. Endelig kan de voksne hjælpe børnene med at fastholde legen, f.eks. kan de undlade at rydde op, så legen er klar til næste dag. I den børneorganiserede leg kan voksne fremme kreativiteten ved at 'blende sig' på en kvalificeret og god måde ved at hjælpe børnenes leg på vej.

PÆDAGOGEN SOM KREATIV MESTERLÆRER

Pædagogen spiller en central rolle i forbindelse med børns udvikling af en kreativ holdning til verden, alverdens genstande og sig selv. Som det fremgår af ovenstående eksempler, er det pædagogen, som sætter rammerne omkring, hvordan materialer kan undersøges, eksperimenteres med osv. Det er også pædagogen, som hjælper barnet med at udvikle repræsentationer og fortællingerne om, hvad noget er, eller hvad noget kan blive til, og det er pædagogen, der vitaliserer lege og eksperimenter. Holdningen til den kendte og den mulige verden udvikler barnet i samspil med pædagogen. Hvis der er snævre grænser i den kendte verden, og pædagogen er optaget af at lære barnet, hvordan ting er og skal være, er der ikke meget plads til kreativitet. Hvis der er invitationer til mulige verdener, plads til undrenede spørgsmål, forfølgelse af 'skøre' idéer og tilladelse til at sprænge den kendte verdens grænser, er der god plads til kreativitet. Det er helt centralt, at pædagogen er bevidst om, at hun formidler en tilgang til verden i samspillet med barnet, en holdning hvor man enten er mest optaget af at gøre *det rigtige*, eller en holdning hvor man er mest optaget af at undersøge *det mulige*. Pædagogen er barnets *kreative mesterlærer*.

I teorierne understreges læring og mesterlæring som betydningsfulde faktorer for kreativitet. Det er en forudsætning, at man i nogen grad mestrer noget, før man kan være kreativ med det¹⁷, og det fremmer vores kreativitet, hvis vi har nogen at se op til. Kendte kreative personligheder for-

tæller om, hvordan de har haft en mester, et forbillede eller en slags mentor, som de både har kunnet lære noget af, og som de er blevet inspireret af. Det, de har lært, har været noget konkret som faktuel viden, men herudover har de lært noget om, hvordan man kan 'gå til' et felt. De har lært en holdning og en måde at *gøre på* (praktisere på) inden for et bestemt felt¹⁸.

I aktionsforskningsprojektet genkender pædagogerne særligt mesterlæreprincipperne, når der tales om betydningen af mesterlærerens engagement og entusiasme. Den voksnes engagement omkring en aktivitet smitter af på børnene. Hvis den voksne er optaget af noget, engageret og begejstret, bliver børnene det også. Pædagogerne har således god erfaring med selv at deltage eksperimenterende i aktiviteter, og de kan også genkende, at pædagogens kundskaber har en betydning. Hvis pædagogen har tilegnet sig nogle færdigheder inden for et felt, kan gå foran, vise barnet noget og gøre noget spændende og interessant, er barnets interesse og nysgerrighed vakt.

Mesterlæreprincipperne vækker imidlertid ikke udelt begejstring hos pædagogerne i aktionsforskningsprojektet. De fleste pædagoger ser sig ikke som 'mester' ud i noget (et bestemt felt), ligesom de er bekymrede for at hæmme barnets nysgerrige undersøgelser af verden, hvis de hele tiden går foran og er 'klogest'. Mesterlæring giver associationer til en induktiv læringssituation, hvor en voksen hele tiden fortæller barnet, hvordan det skal handle, tænke og opleve ting, altså en voksen, som giver barnet meget lidt rum for at gøre sine egne erfaringer, herunder eksperimenterer, undre sig og undersøge – og udfolde kreativitet.

Pædagog:
"Jeg synes, det er et skisma med mesterlæringsidéen, at noget er rigtigere end andet, og samtidig skal vi være totalt åbne for fejl i processen. Selvfølgelig kan det lade sig gøre, men jeg synes, det er lidt et dilemma (...) Hvornår har man fejlet for meget, og hvornår er det o.k.?"

Dette er en relevant opmærksomhed. Hvis den voksne er mesterlærer med en holdning, hvor hun 'kender alle svar', ikke undersøger, eksperimenterer og udfordrer den kendte verden, får vi ikke meget kreativitet i institutionerne. Hvis

17. Jævnfør f.eks. Tanggaard (2009), Csikszentmihalyi (2005)
18. Se f.eks. Tanggaard & Stadil (2012)

den voksne, på den anden side, giver børnene helt frie rammer til, hvordan materialer kan bruges, uden klare mål og opgaver for, hvad der skal undersøges og eksperimenteres med – hvis den voksne er holdningsløs i forhold til eksperimenter og materialer – så får vi heller ikke meget kreativitet. Vi kan måske løse dilemmaet i mesterlæreprincipper ved at indholdsbestemme det nærmere. Hvis vi kalder den type for mesterlæring, som er relevant i en kreativ pædagogisk praksis, for *kreativ mesterlæring*, bliver det mere præcist, at opgaven ikke alene handler om at lære barnet noget bestemt, men nærmere at lære barnet en holdning og tilgang til noget bestemt.

En kreativ mesterlærer ved *noget om noget*, det kan f.eks. være kunst, natur, science, krop, idræt eller mad. Hun er selv optaget af at lære mere, hun er i bevægelse og i gang med at undersøge et felt. En kreativ mesterlærer ved godt, hun ikke kan vide alt. Det, hun til gengæld kan, er, at hun kan hjælpe novicen – barnet – til at undersøge og eksperimentere under optimale betingelser. Hun kan tilvejebringe relevante materialer, udpege nye opmærksomheder, stille barnet spørgsmål, tage imod barnets spørgsmål og sørge for, at barnet møder nye tilpasse udfordringer inden for feltet. Endelig kan en kreativ mesterlærer hjælpe barnet med at *sælge sin idé dyrt*. Hun kan hjælpe barnet med at formidle sine kreative idéer, nye kollisioner og kombinationer i den eksisterende praksis på en måde, som højner chancen for, at barnets bidrag bliver integreret socialt. En kreativ mesterlærer kan hjælpe barnet til at gå på *kanten af boksen*, som vi læste om i trilogiens tekst 1. Med sin holdning, tilgang og sine kundskaber viser pædagogen barnet, hvordan det kan 'gå til' et felt.

I pædagogisk praksis i daginstitutioner er en kreativ mesterlærer en pædagog, der har en nysgerrig holdning til et felt og inviterer børnene med på tur i feltet, herunder ud på grænsekrydsning mellem den kendte og den mulige verden. En kreativ mesterlærer lærer barnet at forholde sig undrende, nysgerrigt og eksperimenterende til sig selv og verden. For at mesterlæreren kan gøre dette, er det en klar fordel, at hun selv har fordybet sig i noget; at hun har dygtiggjort sig i et bestemt felt, og at hun er begejstret og engageret i sit felt.

Den kreative mesterlærer er offensiv

Kreativ mesterlæring betyder i høj grad, at pædagogen går foran og viser børnene, hvordan det er socialt acceptabelt, at der eksperimenteres med materialerne. Derfor er det vigtigt, at pædagogen er bevidst om, hvordan og hvornår hun legaliserer eksperimenter med materialer, og hvornår hun ikke gør. I aktionsforskningsprojektet taler pædagogerne

særligt om påskekyllinger og julegaver som to eksempler på aktiviteter, hvor der kan være meget snævre grænser for eksperimenter med materialer.



Pædagog:

Ligesådan med julegaver så har man jo sagt: "Jamen alle skal nå at lave denne her.

Vi har besluttet os for at lave en kasse med perler, og så skal alle nå at lave én". Det har da været sådan en typisk ting, og så til påske, da skal alle putte pailletter på den her kylling, som en voksen har tegnet. Og det er vi kommet meget ud over, efter at vi har haft det her projekt."

Mange pædagoger kan måske genkende situationer, hvor alle børn bliver sat til at lave det samme produkt i en pædagogisk aktivitet. Der er flere grunde til dette. F.eks. fortæller pædagogerne, at børnene ofte gerne vil lave det samme. Børnene kigger på sidemanden og lader sig inspirere. Måske fordi barnet oplever, at det på den måde bliver en del af et fællesskab, måske fordi barnet bare gerne vil være med, eller måske fordi barnet ikke er helt tryk ved at bryde den kendte verdens grænser. Når børn deltager i pædagogiske aktiviteter, hvor der skal skabes noget ud af materialer, er barnet ofte lige så optaget af de sociale relationer, der er på spil i situationen, som i selve produktudviklingen. Og det kan siges at være helt i orden, at alle børn somme tider laver det samme produkt som i en serieproduktion. *Det er bare ikke kreativt!* Eller i bedste fald ikke særligt fremmende for kreativitet.

Hvis pædagogen indtager en offensiv, kreativ mesterlærepræsentation, kan hun imidlertid opnå, at barnet både kan deltage i aktiviteten, kan blive tryk nok til at eksperimentere og undersøge materialer og kan føle sig som en del af et fællesskab. Pædagogen kan opnå, at barnet på samme tid kan eksperimentere og undersøge med både materialer og relationer.

På besøg hos kunstpædagogen arbejdes der med temaet venskab og kunst. I et ugelangt forløb har børnene skabt kunstværker, der på forskellige måder har været knyttet til temaet venskab. Kunstpædagogen har bl.a. præsenteret børnene for Andy Warhols portrætfotos. På bordet er der portrætfotos i A4-størrelse af alle børnene, der deltager. Nu får børnene til opgave at dekorere hinandens portrætfotos. Der er farver, forskellige typer papir, der kan rives i strimler og andet materiale; de kan selv vælge, hvordan de udsmykker deres (potentielle) ven på billedet. Alle billeder bliver meget forskellige, men alle børn laver 'det samme' – et portræt af en kammerat – og skaber noget, som er forbundet. Efterfølgende udstilles portrætfotos af alle børn, og udstillingen giver mulighed for at tale med børnene om særlige kendetegn ved den enkelte, det børnene har til fælles og om venskaber og relationer.

(Uddrag af egne noter, observationer og analyser af aktionsforskningsprojektet)

Det centrale i dette eksempel er, at børnene ikke laver et produkt, der er ens, men de laver en række mindre produkter, der bliver til et fælles stort – de skaber et produkt, der er indbyrdes forbundet. I forløbet har de eksperimenteret med materialer, de har set og sanset og undersøgt, både materialer og indbyrdes relationer i børnegruppen. De har måske fået øje på detaljer i deres vens eller kammerats ansigt, samtidig med at de har eksperimenteret med, hvordan et ansigt også kunne se ud, eller hvordan forskellige materialer, former og farver kan skabe forskellige udtryk. Når vi arbejder pædagogisk med grupper, er det ofte oplagt og nødvendigt at have et centrum for fælles opmærksomhed, en opgave, et produkt eller en leg, vi alle sammen skal lege. Den pædagogiske udfordring er at skabe rum for det individuelle eksperiment og bidrage til det fælles; at skabe forbindelser mellem den enkeltes udtryk og det fælles.

Læring og modstand fra materialet

I trilogiens tekst 1 blev det fremhævet, at læring om noget konkret og modstand fra materialer kan virke fremmende for kreativiteten. Både børn og voksne må vide *noget om noget* for at være kreative, vi må mestre et felt i nogen

udstrækning, og det må gerne være svært nogle gange¹⁹. Disse pointer indebærer, at pædagogen indimellem lærer barnet og sig selv *noget om noget* (konvergent viden) og stiller krav. I det følgende fortæller kunstpædagogen om et forløb, hvor en børnegruppe arbejdede med temaet skildpadder, hvor det naturalistiske indtryk og udtryk var sat på dagsordenen:



Kunstpædagog:

Jeg synes også, kreativitet er, at man skaber noget, så man får en større indsigt. Vi kiggede på skildpadder; at de kunne se

meget forskellige ud (...) Og så har jeg blandet farver. Jeg har også kigget på skildpadder og har set nuancerne i skildpaddeskjold. Og så arbejder de med skjoldet. Og hele den proces betyder for mig, at de får lov til at skabe."

Vicki:

"Og de bliver klogere på skildpadden?"

Kunstpædagog:

"Ja, det gør de ... Og det er der, jeg synes, virkeligheden skal bringes ind. De skal skabe i virkeligheden også."

Vicki:

"Er det derfor, farverne på skildpaddeskjoldet er den rigtige (naturalistiske) farve?"

Kunstpædagog:

"Ja. Men man kunne også sige, så maler vi skjoldet lilla, men lige der var det noget med at være opmærksom på farverne på skjoldet og se, hvordan de er mangfoldige."

Pædagogen udfordrer barnet til at se mangfoldigheden i skildpaddens skjold. Det er en bevidst pædagogisk beslutning. En anden gang kan det være, at barnet selv kan få lov at bestemme farven på en *divergent skildpadde*, men ved denne lejlighed vil pædagogen noget bestemt med børnegruppen: Hun vil have børnene til at se, hvor mange nuancer, der er i skildpaddens naturlige skjold, hun vil skærpe deres iagttagelse. Krav til produktet og modstand fra materialet kan være med til at fremme børnenes kreativitet; hvis det er svært at ramme den rigtige farvenuance i skildpad-

19. Jævnfør særligt Tanggaard, f.eks. (2010)

dens skjold, tvinges barnet til at aktivere sine færdigheder, skærpe sin iagttagelse og udvikle handlemåder, der modsvare udfordringen. Samtidig skærpes barnets viden om både dyret skildpadden og farvekombinationer. Barnet lærer noget om farver ved at se små nuanceforskelle, hvilket på sigt er udgangspunktet for at eksperimentere med farver.

Det er en central og vigtig pointe, at læring ikke er modstillet kreativitet. Det er en misforståelse, at kreativitet kun handler om at sprænge rammer, være spontan og fri. Som vi har set tidligere, bliver børn apatiske og usikre, hvis vi giver børn helt frie rammer og siger: "I kan bare lave det, I vil". Hvis vi vil have kreative og eksperimenterende børn, skal vi balancere mellem udfordrende krav og frihed til undersøgelser og eksperimenter. Vekslingen mellem på den ene side at tage position som en *traditionel mesterlærer*, der stiller krav og lærer børn noget bestemt, og på den anden side at tage position som en *kreativ mesterlærer*, der viser børn, hvordan man kan eksperimentere, vende verden på hovedet og tage på tur i den mulige verden, bør være genstand for kontinuerlige overvejelser i en kreativ pædagogik.

3 Der skal skabes en nærværskultur med plads til fordybelse

'Flow' er helt klart den faktor, som pædagogerne i aktionsforskningsprojektet betragter som mest fremmende for kreativitet. I projektløbet bliver flow hurtigt et begreb, pædagogerne bruger, som kendetegn for, at der har været kreativitet på spil i pædagogiske aktiviteter eller andre situationer. Flow er, som beskrevet i trilogiens tekst 1, en tilstand af kreativ virkelyst, hvor man oplever sig 100 % nærværende, koncentreret og opmærksom i nuet, hvor man glemmer sig selv, tid og sted, og hvor de udfordringer, man står over for, svarer til de færdigheder, man har. Der er helt klare mål og rammer, man ved, hvad man skal, og hvilke rammer man skal gøre det inden for, og der er umiddelbar og relevant feedback på ens handlinger i situationen, hvilket betyder, at man løbende kan justere sine handlinger hensigtsmæssigt i forhold til situationen. Flowsituationen er i høj grad præget af, at man ikke er bange for at fejle. I flowsituationer er man helt nærværende i nuet, og derfor vurderer man ikke samtidig det, man laver. Situationen er blottet for præstationsangst. I forlængelse heraf er flowsituationen kendetegnet ved, at man først opdager den, når den er forbi²⁰. I selve flowsituationen er man nemlig koncentreret og fordybet, hvilket betyder, at man ikke kan metareflektere over det, der aktuelt sker. Begynder man først på det, brydes flowet²¹. Flowsituationen er en skøn situation at være i. Pædagogerne beskriver tit oplevelser af flow med lys i øjnene og med stort engagement og glæde.

Et kreativt flow

Et flow kan indebære kreativitet, men gør det bestemt ikke altid. Csikszentmihalyi har udtrykt, at man godt kan være i flow uden at være kreativ, men man kan ikke være kreativ uden at være i flow²². Et flow, som indebærer transcendent grænsekrydsninger, hvor vi rækker ud over vores kendte viden og erfaring, og hvor vi får nye idéer og indsigter, som vi ikke vidste eksisterede, kan vi kalde et *kreativt flow*²³. I et kreativt flow transcenderer vi det kendte, hvilket indebærer oplevelser af brud, divergens og kollision. Når vi er i kreativt flow, er vi i en følelsesmæssig og erkendelsesmæssig tilstand, hvor vi er åbne over for intuitivt at sanse og fornemme, hvordan ting er, og hvordan ting *kunne være*. Vi åbner sindet for både nutiden og den potentielle fremtid, vi er fuldstændig til stede²⁴, og det er dette nærvær, denne tilstand af fuldstændig opmærksomhed på det, der sker her og nu, og det der potentielt kan ske i den nærmeste fremtid, der skaber mulighed for, at vi kan være kreative og få nye idéer²⁵.

20. I aktionsforskningsprojektet satte to pædagoger sig for at iagttage flowsituationer for at undersøge, hvad der var på spil her. Det viste sig imidlertid ganske vanskeligt at iagttage flow, mens det står på. Gennem fælles refleksion fandt vi dog frem til, at flow kan iagttages på ydre tegn som fordybelse, engagement og følelsen af 'yes!'; noget er klar, løst eller overkommet.

21. Csikszentmihalyi (2005)

22. Mikkelsen & Møller s. 35 (2010), Csikszentmihalyi (1997)

23. I projektet skelnede jeg mellem feel good flow og kreativt flow. Det er imidlertid for omstændeligt at komme nærmere ind på denne differentiering her.

24. Scharmer (2008)

25. Ibid.

AFBRUD HÆMMER KREATIVITET

Der er ingen tvivl om, at flowsituationer indebærer rige muligheder for, at vi kan være kreative. En af de vigtigste forudsætninger for en flowsituation er imidlertid, at vi kan være 100 % nærværende og fordybe. I en pædagogisk hverdag er det en særlig udfordring at skabe rum for nærvær og fordybelse.

Noget af det mest iøjnefaldende i begyndelsen af aktionsforskningsprojektet var de mange afbrud, der findes i en almindelig pædagogisk hverdag. På mine besøg i institutionerne så jeg, hvordan børn og pædagoger bliver afbrudt rigtig mange gange i løbet af en almindelig dag, og hvordan der er meget korte intervaller for fordybelse, undersøgelser og eksperimenter, som kan skabe et kreativt flow. Børn og pædagoger skal hele tiden *videre til noget andet*: Børnene skal spise, eller de skal på legepladsen eller rydde op, de voksne skal tage telefoner, til møder eller lave praktiske opgaver. Herudover følger dagsrytmen en lineær rytme, hvor man skal noget bestemt på bestemte tidspunkter – ligesom i et skoleskema – og da vi i aktionsforskningsprojektet begyndte at regne sammen, hvor lang tid der var til flow og fordybet aktivitet, kunne vi ikke finde meget sammenhængende tid.

I det følgende skal vi se et eksempel på et meget almindeligt afbrud. Drengen Emil er midt i en kreativ proces, han er i flow. Han er i gang med at bygge en kampvogn af genbrugsmaterialer, og han er fuldstændig fordybet, koncentreret og optaget af sit arbejde. Emil forsøger at fastholde sin kreative proces – men hverdagsrutinen afbryder ham, han skal hele tiden *videre til noget andet*.

” Pædagog:
Da vi skulle spise, ville han slet ikke med op til bordet, og så skyndte han sig at spise for at komme ned og tegne videre på kampvognen. Og så skulle vi på legepladsen. Og så tog han flyverdragt på og løb lige ind og tegnede lidt videre. Og så tog han støvler på og løb igen ind og tegnede videre. Og efter en halv time på legepladsen ville han ind igen. Så vi gik tidligt ind den dag.”

Emil er en høflig dreng, han går op til bordet og spiser (hurtigt), tager flyverdragt og støvler på og går på legepladsen (hvor han keder sig), men han er meget mere optaget af sit arbejde med kampvognen og prøver på forskellige måder at få lov at arbejde videre med den. Imidlertid afbrydes han af faste tidspunkter for spisning, for legeplads og for at komme ind igen. I dette tilfælde så pædagogen Emils iver efter at få lov til at fordybe sig i arbejdet med sin kampvogn, brød tidsplanen og gik ind fra legepladsen tidligere end normalt.

En anden gennemgående faktor, der skaber afbrud i børns fordybelse i aktiviteter og leg, er idéen om, at *alle skal prøve*. Pædagogerne sørger for, at ingen bliver snydt, men at alle får sin tur i den aktivitet eller leg, som man nu er i gang med. Når man arbejder med en stor gruppe, hvilket man ofte kan være nødt til, fordi man er mange børn og få voksne, bliver det at *få sin tur* nogle gange mere centralt end det at få mulighed for at fordybe sig.

” Pædagog:
Og de hylede, når de ikke måtte male mere. For de ville blive ved. De kunne stå i lang tid og male. De ville jo ikke slippe det igen.”

Vicki:

”Det er det, jeg mener, med at blive afbrudt.”

Pædagog:

”Ja, for de blev jo afbrudt. For ”nu må vi lige ... Der er også andre, der skal prøve” (...)
De kunne blive ved og ved og male og male og male.”

Vicki:

”Og så siger vi, at børn har svært ved at koncentrere sig, når de bliver lidt ældre!”

Pædagog: ”Nej, det har de ikke.”

Det er ikke ualmindeligt, at børn står i kø for at komme til en aktivitet. Når to pædagoger med en vuggestuegruppe på tolv skal gennemføre en aktivitet, hvor børnene får lov at male store malerier på staffeli på legepladsen en vinterdag, er der ikke mange minutter til hvert barn foran staffeliet.

Den lineære, skoleskematiske hverdagsstruktur og idéen om, at alle skal prøve det samme, blev udpeget som to centrale hæmmere for kreativitet i aktionsforskningsprojek-

tet. Gennem fælles refleksion og dialog blev *hverdagsstrukturer, der skaber rum for nærvær og fordybelse* et tema, som der blev arbejdet med i alle fire afdelinger. Afdelingerne foretog større eller mindre strukturændringer i hverdagen, det kunne f.eks. være at opløse faste tidspunkter for samling, formiddagsmad og eftermiddagsmad, eller det kunne være at arbejde med flydende overgange mellem inderum og uderum. Også flere afdelinger gjorde op med ideologien om, at 'alle skal have det samme':



Pædagog:

"Vi har snakket om, at vi jo tit synes, at når man skal lave et eller andet, jamen så skal alle børn nærmest på samleband op og

nå det hele.

At det er blevet meget mere legalt (efter projektforløbet) at tage en gruppe og sige, nu er det dem, der får lov. Og så får de lov den tid. Sådan at man ikke skal have den der køkultur med "at nu skal du ned, for nu er det den næstes tur"."

Hvis *alle* skal 'have tur ved kreativiteten' i en aktivitet, risikerer vi, at *ingen* får tur. Aktiviteten bliver til et samlebandsarbejde, hvor der ikke er plads til hverken flow, fordybelse eller kreativ udfoldelse. Vi skal høre mere om, hvordan man kan arbejde aktivt med struktur under bud nr. 4 og i trilogiens tekst 3. I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan der kan arbejdes med at skabe en nærvær- og opmærksomhedskultur i pædagogisk praksis.

Nærvær- og opmærksomhedskultur

Struktur og idéen om, at alle skal have sin tur, var to faktorer, som pædagogerne i aktionsforskningsprojektet kunne tage og føle på. Det var nogenlunde til at få øje på dem i den daglige praksis og også overkommeligt, omend ikke altid let at ændre dagligdagsstrukturer, regler og rutiner. Det bliver imidlertid endnu vanskeligere, når vi taler om, hvordan pædagogen kan fastholde sin egen og barnets nærvær og opmærksomhed i nuet.

I vores tid dominerer en idé om, at evnen til at koncentrere sig og fastholde sin opmærksomhed er en medfødt egenskab eller kompetence. Børn diagnosticeres i stigende grad med opmærksomhedsforstyrrelser, og i pædagogisk

praksis tales der ofte om opmærksomhed og koncentration som en kompetence, barnet har *eller ikke har*. Flere og flere fagrøster²⁶ fremhæver imidlertid, at koncentreret og fokuseret opmærksomhed ikke opstår af sig selv. Det er ikke noget, barnet udvikler eller ikke udvikler automatisk. Lone Svinth²⁷ anvender termen: *intentionel, viljestyret opmærksomhed*, som er en opmærksomhedstilstand, der kan betragtes som en forudsætning for nærvær og fordybelse. Svinth siger, at intentionel, viljestyret opmærksomhed er noget, barnet lærer og udvikler gennem sin opvækst og påpeger, hvordan barnets miljø spiller en afgørende rolle i den forbindelse.

Svinth beskriver, hvordan intentionel, viljestyret opmærksomhed er en forudsætning for al udvikling, dannelse og læring. Jeg vil hævde, at samme type opmærksomhed er forudsætning for, at vi kan være kreative, at vi kan komme i et kreativt flow. Ved den intentionelle, viljestyrede opmærksomhed er vi fordybede, vi vil *noget med noget*, vi vil undersøge noget bestemt og eksperimenterer med det. Det er ikke sikkert, vi præcist ved, hvad vi vil opnå, men vi vil undersøge et materiales potentiale, vi vil se, hvad noget kan blive til, og vores opmærksomhed er målrettet og fokuseret mod dette. Svinth nævner to andre typer opmærksomhed, nemlig en bred omfattende og aktiv opmærksomhed, som ikke er rettet mod noget bestemt, og en vilkårlig/impulsiv opmærksomhed, som er rettet mod pludselige hændelser i omgivelserne. Når pædagogens eller barnets opmærksomhed er bred og omfattende, er de optaget af alt det, der sker på stuen, på legepladsen eller i gruppen. De forsøger at skabe sig et overblik over alt det, der foregår, og har ikke fokuseret deres opmærksomhed mod noget bestemt. Når pædagogen eller barnet har en vilkårlig og impulsiv opmærksomhed, er det, fordi der opstår noget pludseligt, som f.eks. et barn råber, en stol larmer, en fremmed kommer ind på stuen osv. Jeg er bange for, at mange pædagoger kan genkende, at både børn og voksne i hverdagens pædagogiske praksis primært har en bred, omfattende eller en impulsiv, vilkårlig opmærksomhed.

En af Svinths pointer er, at institutionen udvikler en kultur for, hvordan både børn og voksne kan være til stede med deres opmærksomhed. Hvis vi hele tiden bliver afbrudt, som vi så i eksemplerne ovenfor, eller hvis vi hele tiden har en omfattende og bred opmærksomhed, hæmmer vi børns mulighed for fordybelse, koncentration og opmærksomhed. Vi hæmmer børns udvikling af intentionel, viljestyret opmærksomhed. Nærvær og fordybelse og evnen til at koncentrere sig skal ikke betragtes som noget, der eksisterer *alene* i den

26. Se f.eks. red. Lone Svinth (2012) og find mange gode bidrag og idéer til, hvordan der kan skabes en nærvær- og opmærksomhedskultur.
27. Ibid.

enkelte, det er noget, vi etablerer mellem os i kraft af vores praksis. I den forbindelse spiller vores måde at indrette hverdagen, sociale samspil og kommunikation ind. Hvis vi vil fremme kreativitet i de pædagogiske institutioner, er det helt nødvendigt at betragte nærvær og fordybelse som noget, der opstår i social praksis – og ikke som en kompetence pædagogen eller barnet har eller ikke har. Når børn og pædagoger hele tiden afbrydes i fordybelse og kreative flow, risikerer vi, at begge parter med tiden udvikler en diffus opmærksomhed, hvor hverken børn eller voksne er i stand til at koncentrere sig nærværende i ret lang tid ad gangen.

I aktionsforskningsprojektet gav de tre typer af opmærksomhed hurtigt genklang hos pædagogerne, og det var med fortrydelse, at pædagogerne fik øje på, hvor sjældent børn og voksne er fordybede i aktiviteter med intentionel, viljestyret opmærksomhed over længere tid. I dialoger om de 4 bud til en kreativ pædagogik lagde de fleste dialoggrupper netop vægt på buddet om nærvær og fordybelse som en central fremmer for kreativitet. I det følgende skal vi se på, hvad pædagogerne bl.a. sagde, man kunne gøre for at tilrettelægge rum for nærvær og fordybelse i institutionen.

Nærværende pædagoger skaber nærvær

Pædagogens nærvær er en forudsætning for, at der udvikles en nærværskultur, hvor flow, fordybelse og opmærksomhed i nuet dominerer. Hvis pædagogen i en travl hverdag vil være nærværende, må hun imidlertid gøre en bevidst indsats for at fokusere sin opmærksomhed i nuet. Hun må gøre noget aktivt for at kalde sig selv til nærvær og fordybelse. Det kan f.eks. gøres ved at være bevidst om, hvor man har sin opmærksomhed, og ved at prioritere sin opmærksomhed.

Både børn og voksne afbrydes ofte i den pædagogiske hverdag. For pædagogens vedkommende er det ofte de mange praktiske opgaver, som skal løses, som stjæler den voksnes opmærksomhed og nærvær, fordi hun ofte tænker på alt det, hun skal nå i nær fremtid, frem for det der ligger lige for i den nære nutid.

” Pædagog:

Som pædagog har man utrolig mange ting, man skal have styr på. Så skal man lige ringe eller svare på en mail. Og hvis du så ikke lige får det gjort, når du lige sådan synes, fordi du måske ikke lige kan komme til computeren, så er det svært at lægge det fra sig og gå ned på stuen og finde på noget. For man har hele tiden et hængeparti.”

Hængepartier, ting man synes, man burde ordne, punkter på 'to do-listen' fylder rigtig meget i pædagogernes bevidsthed og optager nærværets plads. Med de voldsomme nedskæringer, der har været gennem de sidste mange årtier på daginstitutionsområdet, er de praktiske opgaver i stigende grad lagt over på færre hænder, og det betyder, at den enkelte pædagogs opmærksomhed i stigende grad er rettet mod praktiske opgaver frem for pædagogiske opgaver. Det er gennemgående i aktionsforskningsprojektet, at pædagogerne fortæller om, hvordan det praktiske arbejde står i vejen for pædagogisk fordybelse. En strukturering af, hvornår de praktiske opgaver skal laves, og hvornår de pædagogiske aktiviteter skal fylde, kan nogle gange hjælpe pædagogen til at fokusere sin opmærksomhed på det, hun er i gang med her og nu.

” Pædagog:

”Det er noget med at sætte det i system (...) Vi har skrevet op. Vi har sådan en plan. Vi ved, hvad vi skal (...) Vi har meget struktur på, hvad de voksne skal. Men det frigør en masse tid til børnene. Så får børnene den tid. Vi ved, hvem der går først ud, vi skal ikke diskutere alt det. Det giver noget mere tid til børnene ved at have al den struktur.”

Det er imidlertid en omfattende diskussion med mange nuancer; spørgsmålet om i hvor høj grad, der skal være en fast planlægning af praktiske og pædagogiske opgaver. Nogle pædagoger oplever det som en befrielse, at f.eks. lederen eller pædagogerne indbyrdes i gruppen har lavet en plan for, hvornår der skal arbejdes med hvad, andre oplever det som en hæmsko. Diskussionen er kun et aspekt

af mange, som indgår i nogle overordnede overvejelser over struktur, samarbejde og pædagogisk ledelse, som vi skal vende tilbage til under bud 4 og i trilogiens tekst 3.

Bevidste beslutninger om nærvær

At stoppe op, midt i travlhedens trummerum, hente sin opmærksomhed tilbage fra alt det, man skal 'lige om lidt', og i stedet komme nærværende til stede, kræver nogle gange en mindre kraftanstrengelse. Det kender de fleste fra deres almindelige liv; vi må nogle gange stoppe op i strømmen af alt det praktiske, vi skal nå, og beslutte os for at dvæle ved noget. Det kræver en bevidst beslutning om, hvordan man vil prioritere sin opmærksomhed. I pædagogisk praksis kan det i den forbindelse også handle om at *give sig selv tilladelse* til at fordybe sig i noget, til at slippe den brede omfattende opmærksomhed og komme til stede i et nærvær, hvor man slipper tanken om alt det, man også skal nå. I det følgende taler en gruppe pædagoger om dette; at give sig selv tilladelse til fordybelse:

” Pædagog 1:
Det er både tilladelse fra forældre, fra ledelse og fra kolleger. Men det er bestemt også ens egen tilladelse til at give slip. Give slip på de der praktiske gøremål man har i løbet af dagen, tilladelse til at lade sig selv gå i flow. Til at sige: "I dag er jeg her, og så slipper jeg bare, og så fordyber jeg mig". Den, synes jeg, er en vigtig del af sådan en pædagogisk kreativ proces. For jeg synes godt, der kan ligge nogle bånd. Jeg har kaldt det en tilladelse, for det er sådan, jeg har tænkt for mig selv: Kan jeg virkelig tillade mig nu at sige: "Nu sejler det her, fordi nu bliver jeg faktisk her hos børnene". Og så er det tit, jeg tænker: "Nej, det kan jeg jo ikke, for det her skal jo ordnes". Og det er jo mig selv, der giver mig tilladelse eller trækker den væk igen."

Pædagog 2:

"Det kan jeg sagtens genkende."

Pædagog 3:

"Det, tror jeg, vi alle sammen kan genkende."

Pædagogen skal give sig selv lov til at være nærværende og fordybet, hun skal kunne lægge det praktiske fra sig og hengive sig til den pædagogiske situation med børnene. Hun skal tage en bevidst beslutning om, hvor hun vil fokusere sin opmærksomhed, og hun skal give sig selv følelsesmæssig tilladelse til at forfølge sin beslutning. En hjælp, eller måske forudsætning for dette, er, at der er nogle af hendes kolleger, som fokuserer og fastholder en bred, omfattende opmærksomhed på den øvrige praksis. Der skal være nogle, som fastholder overblikket.

” Pædagog:
Hvis du skal være i flow, hvis du skal kunne være i nuet og tage det, der nu kommer, så skal der være nogle andre, der kan have overblikket og tage de børn, der ikke lige er med i det der flow. Og tage telefonen og det, der nu ellers er. For det kan ikke lade sig gøre, hvis du ikke har nogen aftaler om, at 'du må gerne gå i flow i dag'."

Led og fordel din opmærksomhed

I aktionsforskningsprojektet taler vi ofte om *flyvere og fordybere* som en måde at arbejde på, hvor pædagogerne aktivt kan 'lede og fordele' opmærksomheden mellem sig. Flyvere er dem, der holder overblikket, dem der har en bred, omfattende opmærksomhed på hele børnegruppen, praktiske gøremål osv. Fordybere er dem, der har en viljestyret, intentionel opmærksomhed. Det er dem, der fordyber sig med en afgrænset gruppe børn og en afgrænset aktivitet. Ved at lede og fordele pædagogernes opmærksomhed mellem sig – og indimellem skiftes til at være i de to positioner – åbnes mulighed for at kvalificere både flyvernes og fordybernes arbejde. Flyverne kan f.eks. kvalificere de praktiske opgaver, som hente- og bringesituationer, bleskifte-situationer eller telefonsamtaler, fordi de kan være nærværende i at varetage netop disse afgrænsede opgaver. Fordybere kan kvalificere pædagogiske aktiviteter, undersøgelser og eksperimenter sammen med børnene, fordi de ikke hele tiden bliver afbrudt af praktiske opgaver i hverdagen.

”

Pædagog 1:

Det er også godt, hvis der er nogle, der er kreative den dag, og så andre der skifter bleer og tager børn, der græder og den

slags. Man kan bare ikke altid lave det samme den samme dag.”

Vicki:

”Så der er nogle, der fordyber sig, og nogle der tager det praktiske?”

Om bordet:

”Ja.”

Pædagog 2:

”Ja, og dem, der fordyber sig, skal ikke lade sig forstyrre. Men sige, at nu er det det her, jeg laver. Og så må dem, der ringer, eller dem der vil én noget, de må lige vente.”

Undervejs i aktionsforskningsprojektet taler vi ofte om fordele og ulemper ved flyver- og fordyberkonstellationen. Som pædagogen i citatet ovenfor påpeger, er det en vigtig pointe for pædagogerne, at man skal skiftes til at være flyver eller fordyber. Der er ingen, der har lyst til udelukkende at være i den ene funktion. En anden opmærksomhed, pædagogerne har i forbindelse med flyvere og fordybere, er forældrekontakten. Mange forældre foretrækker en bestemt pædagog ved hente- og bringesituationer og kan måske have svært ved at acceptere, at ansvaret for, f.eks. at det med at tage imod deres barn, varetages af andre end den kendte (foretrukne) stuepædagog. En flyver- og fordyberkonstellation fordrer, at forældre sættes grundigt ind i og accepterer de pædagogiske bevæggrunde, der er til en indretning, hvor man leder og fordeler opmærksomheden.

En anden måde at skabe nærvær og fordybelse på er at *samle* alle pædagogers og børns opmærksomhed i en fælles aktivitet. Når vi alle sammen skal det samme, afbryder vi ikke hinanden med uvedkommende forstyrrelser, men bevæger os i samme retning omkring den samme opgave. Mange vil kunne genkende dette fra situationer, hvor alle i institutionen er med til at arrangere sommerfest, afholde fastelavn eller gennemføre andre aktiviteter, som involverer alle i institutionen.

I et af aktionsforskningsprojektets kreative eksperimenter opløste en vuggestue sin skematiske hverdagsstruktur for

en dag og lavede et idrætsmekka for vuggestuebørnene. Alle børn og voksne var samlet om projektet. Jeg deltog iagttagende på dagen og interviewede efterfølgende medarbejdergruppen. Alle var høje oven på dagen og syntes, det havde været fantastisk. De oplevede, at både børn og voksne kom i flow, var fordybede og nærværende i aktiviteten. Et svar på det oplevede nærvær finder vi i følgende citat:

”

Pædagog 1:

Og det, at børnene oplever, at vi ikke skal noget (andet), at vi bare er her. Vi skal ikke på loftet, og vi skal ikke på tur, vi var her

alle sammen.”

Vicki:

”Kan man sige, at det er, fordi I skal lave det samme den her dag sammen, så det giver mere ro, at I er fælles om den samme aktivitet?”

Alle:

Der nikkes og tilkendegives ja omkring bordet.

Pædagog 2:

”Ja, og der var ikke nogen, der skulle op og kopiere, eller nogen der var væk, vi var her alle sammen, i samarbejde.”

Pædagogerne fortæller, at når de ikke skal alle mulige *andre* ting som f.eks. at tage telefoner, skrive underretninger, til forældresamtale eller evaluere lærerplaner, men kan være til stede sammen om den samme aktivitet, skabes en nærværskultur på stuen. Børnene, som deltog på idrætsdagen, var glade. Pædagogerne iagttog, at flere børn blev langt mere modige, end de plejede at være, og i forlængelse heraf eksperimenterede børnene mere med krop og idrætsredskaberne. Nogle børn begyndte at ombygge banen, andre børn etablerede nye legerelationer. Og de voksne, som iagttog løbende gennem dagen, med både video, kamera og noter, fik øje på nye aspekter af både børn og praksis, som de ikke havde set før. Opløsningen af den daglige struktur og etableringen af en fælles opmærksomhed skabte udviklingsmuligheder hos både børn og voksne.

Eksperimenter skal have tid, vitaliseres og lov til at rode

Eksperimenter skaber i sig selv rum for fordybelse. Når vi eksperimenterer med noget, f.eks. et materiale, fordyber vi

os i det; vi undersøger dets kvalitet og mulighed. Eksperimentet kalder vores opmærksomhed til stede, og materialet, vi sidder med, inviterer os til nye handlinger og dermed til at fastholde vores opmærksomhed på det. Men eksperimenter kræver tid. Vi kan ikke skynde os at eksperimentere med noget, vi må have mulighed for at undersøge det ordentligt, tænke over det, gå væk fra det og vende tilbage til det, vi nu er i gang med at eksperimentere med. Vi bliver heller ikke ved med at eksperimentere med det samme materiale, hvis der ikke løbende tilføres nye opmærksomheder til eksperimentet. Så mister eksperimentet vores opmærksomhed, og vi *flyver* videre til noget andet. For at fastholde barnets eller pædagogens nærvær og fordybelse i et eksperiment, må eksperimentet vitaliseres, ligesom børneorganiserede lege må vitaliseres. Med tilførsel af nye materialer, nye spørgsmål eller nye konkrete grænsekrydsninger holder vi gang i eksperimentet – og dermed gang i nærværet og fordybelsen.

Selv når pædagoger er gode til at vitalisere eksperimenter og skabe fordybelse, afbrydes eksperimenter i pædagogisk praksis ofte, enten ved frokost eller senest ved slutningen på dagen. Oprydning er nemlig det, de fleste dage i pædagogisk praksis slutter med: Der ryddes op, og ting, som er blevet brugt i løbet af dagen, lægges på plads. Pædagogerne i aktionsforskningsprojektet taler ofte om, hvilken betydning det ville have, hvis man ikke skulle rydde op altid.

” Pædagog:
Og så det med materialerne.
Hvor vigtigt det er, at de er
tilgængelige og være kreativ
ved at komme den vej rundt.

Og hvordan det kreative kan blive dræbt, både ved at det ikke er tilgængeligt, men også fordi vi tænker, nu skal vi rydde op, og nu skal det være ordentligt og hygiejnisk. Vi kan blive bedre til at give os selv lov til nogle gange at lade det flyde. Også for at give børnene mulighed for mere rum og tilladelse for at gå væk og så måske alligevel få appetit på at komme tilbage og komme ind i aktiviteten igen.”

Det er en væsentlig fremmer for kreative processer, at vi har mulighed for at give slip på det, vi er i gang med, herunder slippe vores intentionelle og viljestyrede opmærksomhed for senere at vende tilbage. Når vi giver slip og går væk fra det, vi sidder og knokler med (undersøger og prøver på at løse), kan vi lade sindet arbejde i intuitive afgørelsesprocesser for så at vende tilbage med ny energi og nye idéer. Vi skaber også nye kreative forbindelser, når vi forlader den viljestyrede opmærksomhed. Det er ofte her vores sanselige afgørelseskræfter arbejder og finder nye relevante kollisioner og kombinationer. I en pædagogisk hverdag er det desværre alt for ofte sådan, at hvis et barn er i gang med, f.eks. at bygge en konstruktion af klodser og lige har sluppet sit arbejde og er gået væk, måske har løbet sig en tur på legepladsen, så er klodserne væk, når han vender tilbage. De er ryddet op – den kreative proces afbrudt.

Det er helt centralt for kreative processer i pædagogisk praksis, at pædagoger holder op med at rydde op hele tiden!

4 Kreative spor og bidrag skal integreres i pædagogisk praksis

Social anerkendelse er en forudsætning for, at noget defineres som kreativt, det så vi i trilogiens tekst 1. Barnets eller pædagogens kreative bidrag skal modtages, anerkendes og anvendes i det sociale fællesskab, før det kan gøre sig gældende som kreativt. Social anerkendelse handler i pædagogisk praksis om integration af nye handlemåder, udtryk eller forståelser af sig selv og verden. Den udvikling, som opstår gennem kreative processer, skal integreres i en fortløbende bevægelse, ikke kun efter et afsluttet kreativt forløb, men som led i en kontinuerlig udvikling af praksis. Fordi kreativiteten i pædagogikken betragtes som fortløbende processer hvor hverdagspraksis genforhandles og genskabes kontinuerligt, må der udvikles måder, hvorpå børn og pædagogers kreative bidrag ligeledes kontinuerligt kan integreres i pædagogisk planlægning og praksis. Kreative spor og bidrag i pædagogisk praksis er med stor sandsynlighed ikke, som i produktudvikling, et afgrænset færdigt produkt, der skal tilpasses markedet og sælges. Som fremhævet i tekst 1 er der stor forskel på det 'output', der kommer ud af kreativiteten i pædagogikken, i kunsten, i videnskaben og i industrien²⁸. I pædagogisk praksis er det ikke varer, der skal sælges, som udvikles gennem kreative processer. Det er nærmere en ny praksis, en ny leg, nye relationer, en ny selvforståelse eller en ny forståelse af verden og alverdens genstande.

I det følgende skal vi se nærmere på, dels hvordan vi kan få øje på børns og pædagogers kreative spor og bidrag, og dels hvordan vi kan tilrettelægge en praksis, som fremmer fortløbende integration af kreativiteten i hverdagen. Vi skal undersøge, hvordan vi kan gribe kreativiteten!

Kreative spor

Ved mine allerførste besøg i institutionerne er spørgsmål om, hvordan man inddrager børns spor og engagement i den daglige pædagogiske planlægning noget, som optager pædagogerne meget. Pædagogerne taler om inddragelse af børnenes spor og engagement som en forudsætning for at skabe en kreativ pædagogisk praksis. Pædagogerne forstår, måske intuitivt, at mennesker for at være kreative, skal have oplevelser af, at deres interesser og bidrag til det sociale fællesskab, anerkendes som betydningsfulde og kan gøre sig gældende i sociale samhandlinger. Sporbegrebet

anvendes efterhånden landet over i pædagogisk praksis, ofte som synonym for barnets interesser og engagementer. Daniela Cecchin²⁹, der har introduceret begrebet i dansk pædagogik, siger, at spor er tegn børn sætter, som angiver, hvad der er særligt meningsfuldt og betydningsfuldt for barnet/børnene netop nu. Spor er tegn til pædagogen om, hvad barnet er særligt engageret i, optaget af og i gang med at udvikle sig inden for. Et spor kan være en leg barnet/børnene vender tilbage til, det kan være et tema, som de ofte taler om, tegner eller leger, en figur de altid har i hånden, eller en sang de bliver ved med at synge³⁰.

Inspireret af pædagogernes opmærksomhed på børns spor, når de taler om at fremme børns kreativitet, vil jeg forsøge at vitalisere sporbegrebet. Jeg vil foreslå, at pædagoger i en kreativ pædagogisk praksis begynder at kigge efter *kreative spor* og i forlængelse heraf udvikler en målrettet praksis for at integrere kreative spor i den pædagogiske planlægning. Som jeg argumenterer for i tekst 1, kan der skelnes mellem *almen udvikling* og *kreativ udvikling* af praksis. Kreative spor er lejlighedsvis indslag i den pædagogiske hverdags genforhandling og genskabelse. De er nyskabelser i børnenes praksis for leg, aktiviteter, undersøgelser og eksperimenter, og de er nyskabelser i de voksnes praksis for pædagogik. Kreative spor skaber kollisioner og brud i den almene udvikling. I det følgende skal vi se nærmere på, hvilke betydninger vi kan knytte til kreative spor, hvordan vi kan få øje på dem, og hvordan vi kan integrere dem i pædagogisk praksis.

Tegn på kreative spor: 'Yes!' og 'no!'

Kreative spor er tegn, børn og pædagoger efterlader i forbindelse med en kreativ proces. Et kreativt spor er ikke nødvendigvis en færdiggjort og afrundet proces eller et færdigt produkt. Begrebet kreative spor henviser til, at den kreative proces er i gang endnu, der er noget under udvikling; der tænkes og handles nyt omkring noget givent. Kreative spor er åbne spor.

Et kreativt spor markeres ofte med et 'yes!' I et interview gør en pædagog mig opmærksom på, at der ofte er et følelsesmæssigt udbrud, et 'yes!' forbundet med kreativiteten og flow. En kreativ proces giver ofte de involverede følelsen af: 'Ja! Vi gjorde det – noget er lykket!' Fordi barnet eller

28. Jævnfør Kupferberg (2005)

29. Cecchin (1996)

30. I forlængelse af Cecchins sporbegreb har jeg arbejdet med begrebet 'sporet i sporet'. Sieling (2010)

pædagogen har transcenderet den kendte verden og skabt noget nyt (ny praksis, nye repræsentationer, kombinationer eller kollisioner), affødes et stort eller lille 'yes!' En oplevelse af selvtilfredshed og glæde. Vi oplever glæde, somme tider euforisk glæde, når vi har løst en udfordring, når noget er faldet på plads, eller når vi har fundet på noget nyt. Når vi kigger efter kreative spor, kan vi altså begynde med at være opmærksomme på både børn og pædagogers udtryk for 'aha!' eller 'yes!' Der hvor børnene eller de voksne giver udtryk for en eller anden form for glæde og forløsning, er der stor sandsynlighed for, at der har været kreativitet på spil.

Et andet tegn på kreativitet kan være, at vi bliver usikre eller irriterede. Noget er divergent, det bryder med det, vi kender, det kolliderer med hverdagens kontinuitet. Og vi får lyst til at gå imod og sige 'no!', når et barn f.eks. bliver ved med at gøre noget andet, end vi plejer, noget der ikke umiddelbart passer til situationen, det kan være, at han bliver ved med at løbe ind til sin kampvogn, selvom vi skal på legepladsen, eller det kan være et andet barn, som bliver ved med at sætte øjnene 'forkert' på påskekyllingen. Det kan også være, at en af vores kolleger bliver ved med at etablere en type aktivitet eller tur, som kolliderer med vores dagsrytme. Når vi oplever, at noget forstyrrer vores daglige praksis, kan det måske være værd at se efter, hvad forstyrrelsen udtrykker. Måske er det et kreativt forsøg på fornyelse og forandring.

Hvornår er noget nyt nok til at være et kreativt spor?

Som beskrevet i trilogiens tekst 1 kan afgørelsen om, hvorvidt noget er nyt nok til at blive kaldt kreativt, være ganske vanskelig. Både i forhold til børn og voksne er der en fin balance mellem anerkendelse og underkendelse. Hvornår er noget nyt nok til, at vi får øje på det som et kreativt spor? Afgørelsen er altid kontekstuelt knyttet og subjektivt vurderet. Det kreative kan være nyt på flere niveauer, vi kan tale om jeg-kreativitet, som er kreativt på det personlige niveau, vi-kreativitet, som er kreativitet på et socialt og praksisnært niveau, og endelig kreativitet på et historisk niveau, som er han-kreativitet. Som foreslået i tekst 1 kan vi kalde noget nyt og kreativt, når det transcenderer den kendte verden og skaber ny viden eller nye handleformer: Noget *vi ikke vidste, man kunne vide*, eller noget *vi ikke vidste, man kunne gøre*. Disse måleparametre er knyttet til de tre nyhedsniveauer.

I forhold til barnet betyder det, at der kan være rigtig mange nye kreative spor i løbet af en dag, fordi der er rigtig meget, der er nyt for barnet. Barnet er i gang med at (gen)skabe den kendte verden, og det gør barnet gennem besøg og

transcenderende grænsekrydsninger til den mulige verden. Hos børn ses kreative spor som f.eks. nye lege, nye kombinationer af ellers kendte materialer, nye udtryk i kunstaktiviteter eller nye eksperimenter med materialer f.eks. i natur eller science-aktiviteter. Endelig ses kreative spor i nye måder at *gøre mig på*.

Også for pædagogerne kan der potentielt være mange kreative spor på en dag. Pædagogen tilpasser, genskaber og genforhandler den daglige praksis hver dag. Børnegruppen, aktiviteten, rammer og betingelser ændrer sig hele tiden, og pædagogen skal tilpasse sine handlinger i forhold til dette, hvilket kontinuerligt udfordrer pædagogens kreativitet. Pædagogen må agere kreativt hver eneste dag. For pædagogerne bør kravene til, hvornår noget er nyt nok til, at vi kalder det kreativt, imidlertid skærpes. Pædagogen har en veludviklet konvergent (kendt) verden, hun kan trække på, når hun genforhandler og genskaber hverdagens praksis, og det er langt fra sikkert, at hun henter nye idéer i den divergente (mulige) verden i disse processer. Pædagogen vedligeholder hver dag hverdagspraksis som den del af den almene udvikling. Før vi kalder et indslag i den almene udvikling for kreativ, indebærer det, at pædagogen *gør noget, hun ikke vidste, man kunne gøre*, eller udvikler en viden, *hun ikke vidste, man kunne vide*. Et godt måleparameter er, at hun selv eller andre bliver overrasket. Hos pædagoger kan kreative spor f.eks. være nye konkrete handlemåder, en ny aktivitet eller leg, en ny pædagogisk tilgang, en ny forståelse af et barn eller en pædagogisk sammenhæng, en ny rutine, et nyt vagtskema eller en ny måde at arbejde med materialer på.

Diskussionen om, hvorvidt noget er et kreativt spor eller et alment spor, om noget er kreativ udvikling eller almen udvikling, opløses i høj grad af en pragmatisk bundlinje. Børn og voksnes bidrag til udvikling af hverdagen i pædagogisk praksis skal naturligvis så vidt muligt integreres og socialt anerkendes. I den forstand skelnes der ikke mellem almen udvikling og kreativ udvikling, nyhed eller kendt habitus, når vi taler om integration i pædagogisk praksis. Handlinger, der gavner fællesskabet, bør altid integreres – også selvom vi har set det før. Vi skal bare være opmærksomme på at skelne mellem det, vi kalder almen udvikling og kreativ udvikling, så vi ikke ender i en blindgyde, hvor *intet* bliver kreativt, fordi *alt* er kreativt.

INTEGRATION AF KREATIVE SPOR I PRAKSIS

Som det ses kan kreative spor og bidrag være mere eller mindre tydelige. Nogle kreative spor og bidrag springer lige i øjnene, måske fordi de sprænger rammer og strækker sig et stykke længere ud end til kanten af boksen. Andre kreative spor og bidrag ser vi, fordi de skaber åbenlys glæde og eufori – eller irritation og forstyrrelser. Endnu andre er så små fornyelser i praksis, at vi end ikke får øje på dem. Det kan kræve en særlig indsats at få øje på kreative spor og bidrag. Og i forlængelse heraf kræver det en bevidst og målrettet indsats at integrere børn og voksnes kreative spor og bidrag i den daglige planlægning. I det følgende taler pædagogerne i en dialoggruppe om de 4 bud til en kreativ pædagogik³¹. De er blevet bedt om at udpege, hvilke bud, de synes, er særligt vigtige og centrale for kreativiteten i pædagogikken:

” Pædagog 1:
Det er vanskeligt at udpege enkelte greb (bud), da vi mener, de hænger sammen for at udvikle kreative pædagogiske processer. Så har vi alligevel udtaget den der nummer seks (i dag bud nr. 4), for det kan godt være, vi var helt vildt høje over vores krea-dag (kreativt eksperiment), men vi har endnu ikke planlagt, hvordan vi skal arbejde videre med det. Der står noget om, at man skal holde fast i kreative produkter og processer ... (at de) skal inkluderes i den pædagogiske planlægning.”

Pædagog 2:

”Det er det der med, når det er en succes, hvorfor fortsætter man så ikke?”

Pædagog 3:

”Og gør det dagen efter og dagen efter og dagen efter?”

Selvom de mange kreative eksperimenter, der blev gennemført i løbet af aktionsforskningsprojektet, både bibragte megen energi, ny viden, nye handlemuligheder og nye idéer i pædagogisk praksis, så var der en del af dem, som ikke blev fulgt op, som ikke blev integreret i hverdagens prak-

sis. Det kan der være forskellige grunde til, men én af dem er nok, at kontinuerlig integration af nye handlemåder ikke er så let, som det lyder. Selvom nyheder umiddelbart kan gøre os høje og euforiske, og selvom vi kan se, at et nyt kreativt indslag er en enorm succes, så er det langt fra sikkert, at det integreres som en del af hverdagspraksis. Det er bemærkelsesværdigt, at forandringer og fornyelser i praksis ofte er så vanskelige at gennemføre, trods både lyst og enighed i medarbejdergruppen om at udvikle dele eller hele praksis.



Pædagog:

Jeg synes tit, vi har haft mange gode idéer. Men jeg synes bare, de er blæst væk.”

Spørgsmålet er, hvilke vinde, det er, der blæser de gode idéer væk? I det følgende skal vi se på forskellige faktorer, der har betydning for, om de gode idéer fastholdes i praksis eller blæser væk i vinden. Vi skal særligt se på struktur, samarbejde og pædagogisk planlægning som tre faktorer, der alle kan optræde som enten fremmere og hæmmere for integration af kreative spor og bidrag i pædagogisk praksis. De tre faktorer er vinde, som blæser over de kreative idéers vande.

Struktur, samarbejde og pædagogisk planlægning

For at kunne følge et kreativt spor og integrere et kreativt bidrag i hverdagens praksis, kræver det, at man arbejder i en ramme, der kan tage imod. Der skal være plads til nyheder, der skal være plads til kreative spor og bidrag.

Kreative spor og bidrag opstår ofte spontant, de kommer pludseligt, og uden at vi har planlagt dem. Hvis vi skal integrere kreative spor og bidrag, skal der således være plads til spontanitet i vores daglige struktur.

Både i teori og praksis knyttes spontanitet til kreativitet. Pædagogerne nævner ofte muligheden for at kunne agere spontant, som en fremmer for kreativitet. For at kunne (for) følge kreative processer, herunder følge og integrere børnenes eller ens kollegers kreative spor i praksis, skal der være tid og rum til spontanitet. Det fordrer bl.a. to ting. Først og fremmest fordrer det et godt samarbejde, hvor pædagogerne oplever, at de giver sig selv og hinanden lov til at være spontane. Medarbejderne skal opleve, at der er en bred accept af, at den enkelte pædagog eller en gruppe forfølger et

31. På dette tidspunkt, fælles undervisningsdag d. 1. maj, var der 8 greb til en kreativ pædagogik. 'Greb' er nu blevet til 'bud' – og datidens greb nr. 6 svarer til nutidens bud nr. 4.

kreativt spor. I den forbindelse er det centralt, at pædagogerne oplever, som vi også hørte om tidligere, tilladelse til at *lade det flyde*, dvs. afvige fra hverdagsrutinen og programmet, samt tilladelse til at fordybe sig, ikke lade sig forstyrre af *plejer og burde*.

For det andet forudsætter plads til spontanitet, at man arbejder i en struktur, som kan tage højde for kreative begivenheder, som opstår undervejs i lege, aktiviteter og forløb. Det handler om, hvorvidt strukturen er fleksibel, sådan at den pædagogiske planlægning løbende kan ændres og tilrettelægges i samspil med det, der opstår, og udvikles kreativt undervejs. I aktionsforskningsprojektet så vi, at noget af det, der kan stå i vejen for, at pædagogen spontant griber børn eller kollegers kreative spor, netop er den struktur, som rutiner, arbejdsfordeling, samarbejde, rumindretning, materialebrug og pædagogisk planlægning tilsammen konstituerer. Hvis pædagogerne arbejder i en meget stram struktur og ud fra en meget detaljeret pædagogisk planlægning, bliver der ikke meget plads til afstikkere eller ændringer, hvilket betyder, at hvis børn, kolleger eller pædagogen selv finder på noget nyt undervejs i et forløb, er der stor risiko for, at det ikke integreres i det videre forløb.



Pædagog:

”Jo, men der gjorde vi jo tidligere det, at vi brugte én dag og sagde: ”I dag skal alle nå at lave frøer”. Nu kan man måske

strække aktiviteten ud over en lidt længere periode. Sådan at vi kan få lidt mere af det flow, du snakkede om, at ethvert barn kan få lov. For nogle kan jo simpelthen sidde. Det kan måske være en af de yngre, som lige pludselig havde enormt brug for lang tid til at sidde med lim og pailletter. Hvor jeg synes, at vi før havde det der med, at alle skulle have lige tid: ”Nu er det den næstes tur. Og vi skal nå det i dag, for det havde vi planlagt, og vi havde aftalt, at det var torsdag, vi skulle lave frøer”. At vi nu spreder det meget mere ud. Hvor tid er blevet mere anderledes. Det har vi også snakket om med

vores leder. Projektet behøver ikke at slutte på fredag. Vi har ikke kun en uge til det her. For så er der en, der er syg, og så ramler det hele. ”Jamen så brug da næste uge også”.”

Pædagogen fortæller, hvordan muligheden for at ’sprede’ aktiviteten ud over flere dage giver mulighed for at følge børnenes kreative spor og give dem plads til at sidde og eksperimentere, f.eks. med lim og pailletter, hvis der pludselig opstår en interesse for dette. Når noget, der egentlig er planlagt til at skulle vare denne uge, også kan foregå i næste uge, giver strukturen plads til afstikkere og forfølgelser af kreative spor. Hvorimod en struktur, der er præget af stram korttidsplanlægning, med f.eks. kun én dag til en bestemt aktivitet, skaber mindre rum til spontane afstikkere. Hvis børn og pædagoger dels skal følge faste rutiner, som f.eks. faste tidspunkter for mad, legeplads, samling osv., og dels skal følge en pædagogisk planlægning, hvor temaet for aktiviteterne ofte skiftes ud (f.eks. én dag til frøer, én dag til motorik osv.), risikerer de at ende i en situation, hvor de hele tiden skal *videre til noget andet*. Spontant opståede lege, samspil, eksperimenter eller undersøgelser afbrydes af strenge skematiske og rutinerede aktiviteter, og der er risiko for, at pædagoger i stedet for at være *kreative mesterlærere* reduceres til *gårdvagter*, der holder øje med tiden, reglerne, rutinerne – og om alt i øvrigt er, som det skal være i den kendte verden.

På den anden side, siger pædagogerne, så er en eller anden form for ramme og struktur nødvendig. Hvis man ikke ved, hvad man skal, hvis man ikke kender strukturen, bruger man en masse energi på at orientere sig, dels i samarbejdet (hvem gør hvad?), og dels i tiden (hvornår gør vi hvad?). Når jeg spørger pædagogerne og lederne, hvad struktur³² er godt for, siger de bl.a., at struktur skaber tydelighed, så både børn og voksne ved, hvad de skal, og fortæller, at når der ikke er struktur, oplever de flere konflikter mellem børnene og mellem de voksne, fordi der hele tiden skal forhandles, om hvad der skal laves hvornår. Struktur giver overskud til både børn og voksne:

32. Bemærk, at struktur er endnu en flydende betegnelse. Der kan være mange forskellige forståelser af, hvad struktur egentlig er for en størrelse, på tværs af institutioner og pædagoger. Min forståelse er, at struktur er det mønster en række samspillende elementer i en praksis skaber tilsammen; her f.eks. regler og rutiner, pædagogik og pædagogisk planlægning, samarbejde, rumindretning samt materielle og organisatoriske (plus politisk besluttede) betingelser.

” Pædagog 1:
Så man har mere overskud til at tænke kreativt og finde på nogle sjove ting, når det andet fungerer. Fordi man ikke skal rende rundt og slukke brande hele tiden.”

Pædagog 2:

”Vi har jo meget mere tid til at være kreative, når der er struktur.”

Afdelingsleder:

”For mig har struktur det helt klare formål at skabe forudsigelighed. Som så kan give tryghed til at lave dygtigt pædagogisk arbejde. Forudsigelighed er en konsekvens af struktur, og det er afgørende for alle mennesker.”

Vicki:

”Du har også sagt, at for at bryde rammen må man have forudsigelighed?”

Afdelingsleder:

”Det kan man. Så er man nemlig tryk nok til at gøre det.”

Afdelingslederen afslutter citatet og taler om, at struktur og forudsigelighed dels skaber mulighed for at lave dygtigt pædagogisk arbejde, og dels skaber tryghed til at bryde rammen, at bryde strukturen. Oversættes dette til herværende terminologi kan man sige, at der skal være en kendt verden, vi kan være kreative i, noget konvergens vi kan transcendere, noget vi kan stille os divergerende til. Den kendte verden er den mulige verdens forudsætning. Den kendte verden er også der, vi finder udfordringer og oplevelser af tvingende nødvendighed, det er i udviklingen af den kendte verden, at vi kan være kreative.

Diskussionen af, hvorvidt der skal være struktur eller ej, kan således klogt afløses af spørgsmål om, hvilke typer af struktur der er fremmede for kreativiteten? Hvad skal strukturen tage højde for? Hvad skal strukturen sikre og skabe rum for? *Tydélighed og klare opgaver*, så vi får overskud til fordybelse og kreative idéer, siger pædagogerne. *Tryghed*, som giver mod til at sprænge rammen, siger afdelingslederen. *Udfordringer*, der balancerer på kanten af færdighederne, siger teorien. I dialoggrupper taler pædagogerne om, hvordan fælles ramme for hele huset, der rummer plads til forskellighed, både kan være en pædagogisk udfordring,

skabe tydelighed om opgaven og skabe et trygt rum for både børn og pædagogers kreativitet.

” Pædagog:
”Vi har en fælles ramme. Men der er metodefrihed. Så man må i princippet gøre, som man vil, og har hver sine egne regler, bare man holder sig inden for rammen. Og det er tilladt at fejle. Det er tilladt at fejle for børnene, men det er det specielt også for de voksne. Og så har vi, i stedet for den røde tråd, så har vi en sølvtråd gennem hele institutionen. Så man kan lave alt muligt, hvis bare man holder sig inden for rammen.”

En fælles ramme kan både være fælles månedsplaner eller ugeplaner, eller det kan handle om, at der arbejdes med et fælles tema på tværs af hele institutionen over en periode. I en institution spredte et kreativt eksperiment om vinterlege på legepladsen sig for vuggestuebørn til en fælles opmærksomhed i hele huset om 'livet på legepladsen'. Her over foråret arbejdede huset med to kreative eksperimenter om livet på legepladsen. Dels blev der arbejdet med temaet: 'Fra jord til bord' – et projekt, hvor børn og pædagoger, på tværs af stuerne, anlagde en have, hvor alle børn og voksne i huset måtte dyrke blomster og grøntsager. Og dels blev der eksperimenteret med dogmeregler for materialer på legepladsen, f.eks. planlagde pædagogerne en dag med plasticrør, en dag med værktøj eller en dag med biler osv. Et fælles tema er et godt eksempel på, hvordan der kan skabes struktur, nogle rutiner og et samarbejde, der giver vide muligheder for at forfølge både børn og voksnes kreative spor. Der kan f.eks. arbejdes på utallige måder under 'livet på legepladsen'-temaet. Fokus kan sættes på både natur og science, kunst og kultur, sociale færdigheder eller andre tematikker, der er interessante for børnegruppen. At arbejde med tværgående temaer skaber dels en nødvendighed: Alle skal finde på noget. Og dels et samarbejde: Alle kan inspirere hinanden og endelig en holdning og tilgang, hvor det er tilladt at fejle, fordi alle er i gang med at prøve sig frem. Med et fælles tema og vide rammer for, hvordan pædagogen eller grupperne vælger at arbejde med temaet, skærpes muligheden for at inddrage både børn og pædagogers kreative spor og engagement i en løbende pædagogisk planlægning.

At gå med hinanden

For at være kreativ som pædagog må der være en oplevelse af opbakning fra kollegagruppen. En af de vigtigste fremmere for pædagogernes kreativitet er indbyrdes tillid og godt samarbejde i personalegruppen, herunder en oplevelse af, at man *går med hinanden*. At gå med hinanden betyder i første omgang, at man siger 'ja!' til sin kollegas nye idé og input, til sin kollegas ønske om at gøre et forsøg eller et eksperiment med praksis. Udtrykket '*at have ja-hatten på*' bliver brugt gennem hele aktionsforskningsprojektet som henvisning til at sige ja til hinanden og gå med på en spontan idé.

At gå med hinanden beskrives nærmest som en intuitiv proces. At have fornemmelse for hinanden og følge den andens gode idéer, beskriver pædagogerne som noget, man fornemmer og handler sig frem til, snarere end noget man taler sig frem til. Som vi har set både i tekst 1 og i herværende tekst, er det i den løbende genforhandling af hverdagens praksis, at kreative indslag opstår, og denne genforhandling foregår ofte i intuitive processer, hvor man ikke rigtig kender målet og heller ikke helt ved, hvordan man kommer derhen. At gå med sin kollega handler således også om at gå med, også selvom ingen rigtig ved, hvad de går hen imod, og hvor de ender.

I udtrykket, at have ja-hatten på, ligger også henvisninger til tempoet i den pædagogiske planlægning. Det har en betydning, om man siger ja til en kollegas nye idé med det samme, efter kort tid eller efter lang tids debat og diskussion i personalegruppen. Lange grundige snakke og meget detaljeret pædagogisk planlægning kvæler nogle gange de gode idéer og initiativer, inden de når at blive omsat til handling. I det følgende citat fortæller to pædagoger, hvordan aktionsforskningsprojektet har været med til at legalisere at forfølge de gode idéer, uden at 'den store planlægning tages frem':



Pædagog 1:

Jeg synes, at både som hus og som stue, der er der sket et skred i den positive (retning).

Altså virkelig sådan ... Når man får en idé, så gør man det."

Pædagog 2:

"Men også at der ligger en ramme for, at du kan bare gå hen og gøre det, når du kan.

Det er ikke noget med, at vi skal planlægge:

"Hvornår gør vi nu sådan, og det skal være fælles, og vi skal have den store planlægning frem" (...) Hold kæft hvor kan jeg have en oplevelse af, at jeg skal spørge rigtig mange gange, for at noget kan komme op, for så har vi ikke lige tid, og kan vi ikke gøre det en anden dag. Nu og her (i aktionsforskningsprojektet) så er det det, vi skal, og vi går bare ud og gør det uafhængig af hinanden og sammen. Nu har vi et fælles tredje at gå i gang med."

'Den store planlægning', som tidligere kunne kvæle initiativer, er afløst af en tydelig legalisering af, at pædagogen godt må forfølge kreative spor og idéer, når de opstår, samt et fælles tredje – et fælles tema, som hele huset arbejder med (her: eksperimenterer med kreativitet). Aktionsforskningsprojektet viser, at fremmere for pædagogers kreativitet bl.a. er: mulighed for spontanitet, klarhed over opgaven, et fælles tredje (et fælles fagligt tema) samt tydelig legalisering af, at det er tilladt både at fejle og endelig at tage chancer og gå frem (tage initiativer til nye handlinger), også selvom hele gruppen ikke er med.

Den lille planlægning og den store planlægning

Der er mange former for pædagogisk planlægning i pædagogisk praksis og dermed mange muligheder for at gå med eller mod hinanden. Noget planlægning foregår på afgrænsede møder, personalemøder eller stuemøder uden for åbningstid. Anden planlægning foregår i morgentimerne eller på ti minutter i løbet af dagen, hvor pædagogerne stikker hovederne sammen og taler om, hvad der kan lade sig gøre den dag, hvilke behov de ser i børnegruppen, herunder hvilke idéer der er på bordet. Der er *den lille planlægning og den store planlægning*. Begge har fordele og ulem-

per. I den lille planlægning kan pædagogerne lave hurtige (om)struktureringer af dagen, spontane idéer kan gribes og energien fastholdes. I den lille planlægning risikerer vi imidlertid, at pædagogerne ikke når at tale om pædagogiske mål og intentioner med de aktiviteter, de sætter i gang, ligesom den lille planlægning hurtigt kan komme til udelukkende at omhandle praktiske aftaler. Den store planlægning kan på den ene side sikre en grundig snak om pædagogiske målsætninger og inddragelse af børns perspektiver og (kreative) spor samt være platform for generering af nye idéer til pædagogiske indsatser. På den anden side risikerer den store planlægning at kvæle spontaniteten og de kreative initiativer, fordi den bliver for omstændelig og detaljeret. For mange detaljer i planlægningen indsnævrer muligheder for afstikkere og mindsker plads til kreativitet.

Et eksempel på, hvordan planlægning kan kvæle kreativiteten, så vi i et kreativt eksperiment, som jeg har kaldt *mal og musik*. To pædagoger³³ havde ved en tidligere lejlighed lavet en aktivitet på stuen, hvor børnene havde malet billeder til forskellige musikstykker. Aktiviteten var opstået spontant en dag og stod stadig frem som en banebrydende oplevelse, et eksempel på kreativitet. Pædagogerne beskrev børnenes tilstand under aktiviteten som flow, børnene havde nærmest meditativt og uden ord malet store malerier sammen. De havde eksperimenteret med former og farver, havde skiftedes til at male ud fra hinandens skitser, lyttet til musikken og skabt et fælles maleri. Nu ville pædagogerne gentage succes. Denne gang blev den store planlægning taget frem. Aktiviteten skulle foregå for børn fra hele huset, flere medarbejdere skulle involveres, der skulle være to grupper af børn, der malede i to forskellige rum, der skulle være inspirerende historier og musikstykker – der skulle skabes en ramme, der inviterede til kreativitet. Jeg deltog observerende på dagen og interviewede efterfølgende to pædagoger, som havde deltaget i eksperimentet. Vi var enige om, at der under aktiviteten var en lidt stresset stemning og ikke så meget fordybelse og eksperiment, som vi havde håbet på:



Pædagog 1:

Vi har lavet det her før, spontant inde på stuen, og der gik det rigtig godt. Det her var meget tidsstyret, og det ødelagde det.

Jeg mistede noget af det her flow.”

Pædagog 2:

”Det var også, fordi vi skulle have haft hele dagen, hvor vi havde mere tid til at fordybe os, men så viste det sig på dagen, at det ikke kunne lade sig gøre. F.eks. kunne vi ikke alligevel få maden hened, og så blev vi nødt til at stoppe inden frokost.”

Vicki:

”Jeg oplevede, at I (personalerne) var meget søde og høflige over for hinanden. At I holdt øje med, hvornår I skulle skifte/bytte og derfor ikke kom rigtigt til stede?”

Pædagog 1 & pædagog 2:

”Ja, det er rigtigt. Så vi kunne ikke fordybe os.”

En af grundene til, at det kreative flow udebliver, handler om, at pædagogerne bliver optaget af, hvornår de skulle bytte funktioner, hvordan de skal få børn fra alle stuer med, og hvordan aktiviteten skal passe med frokosten og dagens øvrige tidsplan. Med andre ord, pædagogerne bliver optaget af, hvordan alt det praktiske skal foregå. Når det faglige svinder af syne, og det egentlige mål med den pædagogiske aktivitet kommer til at fylde mindre end de praktiske gøremål, hæmmes kreativiteten betragteligt. Mange pædagoger vil nok kunne genkende, at det pædagogiske mål i en aktivitet sommetider tabes af sigte, f.eks. hvorfor er det nu, vi laver motorik, tager på tur eller synger sange? Alt for ofte bliver aktiviteten i sig selv målet – motorikken skal gennemføres, eller turen skal overstås, og de praktiske gøremål i den forbindelse fylder mere end det pædagogiske indhold. Sådanne oplevelser efterlader de fleste pædagoger dybt frustrerede.

En anden grund til den manglende fordybelse og flowfølelse i mal og musik handlede om samarbejdet med de øvrige medarbejdere i huset:

33. En pædagog og en medhjælper, begge er kaldt pædagoger i det følgende.

”

Pædagog 2:

Det blev problematiseret fra starten, at vi overhovedet skulle lave det her. Og det kan jeg mærke, det irriterer mig og påvirker mig, så er jeg ikke så afslappet med børnene.”

Pædagog 1:

”Måske er det smartere, at kreativiteten starter i det små og så får lov til at brede sig ud. Jeg tror ikke, det der med det store hus, og alle skal være så kreative.”

Pædagog 2:

”Ja, for når vi lukker døren, så har vi ikke noget problem. For vi har det godt, og børnene kender os og er trygge ved os. Og så kan vi sagtens være kreative.”

Når samarbejdet er svært, og når pædagogen oplever manglende opbakning fra resten af huset, påvirker det på måder, hvor tanker om samarbejdet, eller mangel på samme, kommer til at stjæle nærværet. Oplevelsen af at gå mod hinanden hæmmer pædagogens kreativitet, og hun får lyst til at indskrænke samarbejdsfladerne med det øvrige hus. Lige så snart hun lukker døren og er tryk ved sin kollega, og børnene er trygge ved pædagogerne, så er der ikke noget problem – så kan både børn og voksne være kreative.

Sammenfattende kan vi se, at det er helt centralt, både i den lille og i den store planlægning, at pædagogerne *går med hinanden og har ja-hatten på*, både i forhold til børnenes og kollegernes kreative spor. At kunne gå med hinanden er bl.a. under indflydelse af den struktur, der arbejdes under: Er der plads til afstikkere, er der mulighed for at justere den pædagogiske planlægning undervejs, sådan at der bliver mulighed for at integrere de kreative spor og bidrag, som opstår undervejs? Strukturen skal på den ene side være tydelig på opgaver og krav og på den anden side rumme plads til spontanitet, eksperimenter og fordybelse. Struktur, samarbejde og pædagogisk planlægning er tæt forbundne størrelser, som interagerer og enten fremmer eller hæmmer kreativitet. I trilogiens tekst 3 skal vi se nærmere på, hvordan der ledelsesmæssigt kan arbejdes strategisk og målrettet med at etablere et samarbejde og en struktur, der fremmer integration af børn og voksnes kreative spor i praksis.

TILBAGE TIL DEN KREATIVE MODEL – STATION 1

Vi ender ved begyndelsen. I integrationsprocesser af børn og pædagogers spor i den pædagogiske praksis opstår nye opmærksomheder, nye problemer, der skal løses, og deraf nye udfordringer. I integrationsprocessen opdager både børn og pædagoger nyt land. Der opstår nye lege, nye aktiviteter og eksperimenter, nye handleformer og indretning af hverdagen – og ud af dette opstår ny praksis, som igen skal genforhandles og genskabes i nye kreative processer.

Når børn og pædagoger oplever, at deres kreative bidrag har betydning i den sociale verden, vokser deres nysgerrighed, interesse og engagement. De får lyst til at stille flere spørgsmål, vende flere bølter på hovedet og rejse endnu længere ud på tur i den mulige verden. Integration af børn og pædagogers kreative spor er motivation af børn og pædagogers kreativitet. Det bidrager til anerkendelse af den enkelte, til at skabe tryghed og tillid i gruppen af børn og voksne, til at alle føler sig mødt og hørt. Med hinanden som rejsepartnere på ture i den mulige verden og som anerkendende velkomstkommité, når vi vender hjem igen, etablerer vi en pædagogisk praksis, som fremmer både børn og voksnes kreativitet.

”

Pædagog:

Kreativitetspædagogikken giver meget mere anerkendelse til den enkelte. For man bliver set på med nogle andre øjne i nuet.

Man bliver mødt. I stedet for at man begrænser det og kører det på rutinen, så bliver vi alle sammen pingviner (griner) ... Men når vi løsner op, så giver det noget andet, man bliver set, som den man er. Også som barn. Ikke at det er det kreative, man bliver målt på, men det er på den, du er. Og der kan være ti tusind muligheder i, hvordan du griber den her situation an.”

Integration af børn og pædagogers kreative spor og bidrag handler ikke bare om at få en mere kreativ praksis eller at udvikle kreative produkter. Det handler i højere grad om at blive anerkendt som menneske.

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)

Fornylsens 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 beskæfti-
ger 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"

