

DEN KREATIVE PÆDAGOGISKE ORGANISATION
TEKST 3: KREATIVE LEDELSSESSTRATEGIER

Vicki June Sieling
Psykologisk Praksis – Sieling & Co.



B U P L



DEN KREATIVE PÆDAGOGISKE ORGANISATION
TEKST 3: KREATIVE LEDELSESSTRATEGIER

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

DEN KREATIVE PÆDAGOGISKE ORGANISATION
TEKST 3: KREATIVE LEDELSESSTRATEGIER

INDHOLD

Indledning	4	5. Feedback	29
Kreativt ledelsesforum i aktionsforskningsprojektet	5	FORMEL OG UFORMEL FEEDBACK	29
		FEEDBACK I EN FART	30
1. Lederens kreativitet i spil	6	EN KREATIV MØDEKULTUR	31
Individuel coaching eller holdspil?	6	PÆDAGOGISK PLANLÆGNING	33
Hvad er kreative ledelsesstrategiers mål?	7	LEDEREN SOM KREATIV KONSULENT	35
2. Udfordring	9	6. Tilbage til lederens egen kreativitet	36
KRAV & FRIHED	10	KREATIVTET I LIGE LINJE	36
AKTIVERE & DOCERE FLOW	12		
LEDEREN SOM UDFORDREREN	13	Litteraturliste	38
3. Samarbejde	14		
AT GÅ MED HINANDEN OG HAVE JA-HATTEN PÅ	14		
VOJ, VOC, VOF	17		
PLADS TIL FORSKELLIGHED	17		
Skal vi være enig eller lige	18		
FEJRING AF FEJL OG PRAL AF SUCCES	20		
LEDEREN SOM NØGLEBÆREREN	21		
4. Nærvær	22		
LED OG FORDEL OPMÆRKSOMHEDEN	22		
Hvad er det vigtigste	22		
Værdier der driver	23		
DER SKAL VÆRE TID!	24		
Kvalificeret mellem-rums-tid	24		
UNDERSØGELSESTID, NÆRVÆRSTID OG EKSPERIMENTTID	25		
Vi vil selv have lov at bestemme over tiden	26		
LEDEREN SOM NÆRVÆRSAGENT	28		

INDLEDNING

'Den Kreative Pædagogiske Organisation' er en trilogi skrevet på baggrund af et aktionsforskningsprojekt, som har undersøgt spørgsmålene: *Hvad er kreativitet i pædagogisk praksis, og hvordan får vi mere af den?* Trilogien ser på spørgsmålet gennem tre forskellige optikker: Trilogiens første tekst omhandler et alment niveau; hvad er kreativitet i pædagogisk praksis? Hvordan ser kreative processer ud i et alment perspektiv? Og hvordan opleves og opstår kreativitet hos børn og pædagoger? I første tekst inviterer jeg læseren til at se på kreativitet i pædagogiske organisationer i et udviklingsperspektiv og gennem en socialpsykologisk optik. I trilogiens anden tekst præsenteres 4 bud til en kreativ pædagogik, og det vises bl.a., hvordan der kan tilrettelægges en struktur og pædagogisk planlægning, som fremmer både børn og pædagogers kreativitet. I tekst 2 bliver opmærksomheden rettet mod et pædagogisk niveau, og kreativitet bliver betragtet gennem en pædagogisk handlingsorienteret optik.

I denne tekst 3 ser vi på den pædagogiske organisation gennem en ledelsesoptik og undersøger, hvordan man ledelsesmæssigt kan optimere muligheder for kreative udfoldelser i pædagogiske institutioner. Teksten ligger i forlængelse af trilogiens to første tekster, tager tråde op herfra og behandler disse ud fra et ledelsesperspektiv.

I trilogiens to første tekster betragtes kreativitet i pædagogisk praksis som et fænomen, der opstår i samspil, i hverdagen og i handling. Kreativitet opstår mellem børn og pædagoger og indbyrdes mellem pædagoger. Kreativitet opstår altid i et samspil, der har handling, og ofte også materialer, som fælles fokus. Når vi ser kreativitet gennem en socio-materiel optik, er det således ikke bare individuelle personer, der er kreative, det er handlinger¹. Og når vi betragter kreativitet som en almen forudsætning, alle har potentiale for at udfolde, er alle medarbejdere i udgangspunktet potentielt kreative. Lederen kan ikke udpege den enkelte medarbejder som kreativ (eller ikke kreativ), det er medarbejdernes handlinger, der kan være kreative. Det er i samspillet mellem medarbejdere og kontekstuelle betingelser, at kreativiteten opstår.

Som vi så i trilogiens tekst 1, beskrives kreativitet diffust, både i teorierne og af pædagogerne i praksis. Kreativitet opleves som energi, lys og lyst og ofte som noget, der rammer os udefra. Når vi er kreative, er vi i en særlig mental

tilstand; en kreativ tilstand, hvor vi trækker på en bestemt energi. Mikkelsen & Møller² kalder denne energi for kreative kræfter. Kreative kræfter er de særlige ressourcer, vi bruger, når vi er kreative, det er de kræfter, der driver os, når vi åbner sindet for den mulige verden, og transcenderer vores kendte erfaringer og skaber nye kombinationer og kollisioner. De kreative kræfter er udgangspunkt for menneskets evne til at skabe, de er iboende gennem hele livet, men de skal trænes og holdes ved lige for at fortsætte med at være virksomme og produktive³. Det er disse særlige kreative kræfter, lederen skal søge at frisætte, opspore og genere i sin personalegruppe⁴.

Frem for at dyrke den enkelte medarbejders individuelle kreativitet, bliver det aktuelt at undersøge, hvilke strategier lederen kan ty til, når hun vil skabe rammer om et *kreativ hold*, altså hvordan lederen vil tilrettelægge organisatoriske rammer, som kan frigøre medarbejdergruppens kreative kræfter. I denne tekst vil jeg præsentere forskellige kreative ledelsesstrategier og organisatoriske greb, som kan danne grundlag for ledelse af kreativitet – herefter betegnet: *kreativ ledelse*.

En leder er aldrig alene! Der skal være nogle at lede, nogle der gør følgeskab til lederskab. Jeg vil gerne understrege, at pædagoger og ledere med fordel kan læse denne tekst sammen og evt. lade den være udgangspunkt for fælles dialog om, hvordan ledelse og pædagoger i fællesskab kan skabe rum for mere kreativitet i institutionen. De udpegede ledelsesstrategier er ikke udviklet snævert til daginstitutionsledere, men beskriver nogle opmærksomheder, som opstod undervejs i aktionsforskningsprojektet, og som siger noget alment om ledelse af kreative processer. Endelig skal det tilføjes, at min ambition ikke er at udvikle et snævert og konkret ledelseskoncept – en færdig pakke. I stedet vil jeg præsentere forskellige ledelsesmæssige overvejelser og strategier, man kan gøre sig i kreativ ledelse. Ambitionen er at udpege centrale fremmere, som kan bringe pædagogfaglige ledere til at overveje kreative ledelsesstrategier. Teksten er ment som inspiration til den, der leder kreative processer, den pædagogfaglige leder, pædagogen, lokalpolitikeren eller andre, som har interesse i ledelse af en *kreativ pædagogisk organisation*.

1. Tanggaard (2011), Brinkmann (2009)

2. Mikkelsen & Møller (2010)

3. Mikkelsen og Møller s. 13 (2010)

4. Mikkelsen & Møller (2010)

Kreativt ledelsesforum i aktionsforskningsprojektet

'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?* Aktionsforskningsprojektet er foregået i tæt samarbejde med en områdeinstitution i Roskilde Kommune; en institution med fire både forskellige og helt almindelige afdelinger⁵. I aktionsforskningsprojektet er områdeinstitutionens pædagoger⁶ 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 interview, dialoger, diskussioner, refleksioner og fælles undersøgelser af teori og metode.

Som en del af aktionsforskningsprojektet inviterede jeg de fire afdelingsledere og områdelederen⁷ ind i kreativt ledelsesforum; et undervisnings-, dialog- og refleksionsrum. I kreativt ledelsesforum iværksatte jeg forskellige kreative refleksionsprocesser samt undervisning og interview, og alle ledere arbejdede undervejs med spørgsmål om, hvilke ledelsesstrategier der kan føre til mere kreativitet i medarbejdergruppen, deraf navnet kreative ledelsesstrategier. Processen i kreativt ledelsesforum var tæt knyttet til processen i medarbejdergrupperne. Således reflekterede lederne bl.a. over, hvordan der kunne arbejdes videre med nogle af de opmærksomheder, som medarbejderne havde undervejs. I herværende tekst er empirisk materiale fra kreativt ledelsesforum anvendt til at udpege ledelsesmæssige overvejelser, opmærksomheder og strategier, som kan fremme medarbejdernes kreativitet. Herudover trækkes også på empirisk materiale fra udviklingsforløbet med medarbejderne. Eksempler fra empirien er koblet til Kreativiteten i Pædagogikken, som blev præsenteret i trilogiens tekst 1, ligesom de ligger i forlængelse af pointer fra 4 bud til en kreativ pædagogik, som blev præsenteret i trilogiens tekst 2. Teksten her bygger i særdeleshed videre på, hvordan der kan arbej-

des ledelsesmæssigt med de 4 bud til en kreativ pædagogik. Det er således en klar fordel at have læst trilogiens to første tekster, før man læser denne. I denne tekst vender vi særligt tilbage til Scharmers teori⁸ om forandring og fornyelse i organisationer, herunder anvendes praksisfunderede teoretiske perspektiver, hentet fra erhvervspsykologiske forfattere⁹.

Det empiriske materiale¹⁰ fra aktionsforskningsprojektet anvendes i et fremadrettet perspektiv¹¹. Eksempler fra empirien anvendes i den udstrækning, de siger noget om vigtige og virkningsfulde ledelsesstrategier i bestræbelser på at fremme kreativitet i pædagogiske institutioner. Empirien er udvalgt, dels ud fra pointer og opmærksomheder, som afdelingslederne, områdelederne og pædagogerne selv har udpeget som relevante, og dels ud fra det jeg som forsker har set som relevant og fremmede for kreativiteten på tværs af de fire afdelinger i områdeinstitutionen. Håbet er at formulere eksempler på god praksis for kreativ ledelse.

Når der i det følgende anvendes termen **lederne**, henviser det til de fire afdelingsledere og områdelederen, som deltog i aktionsforskningsprojektet.

Når jeg anvender termen **lederen**, henvises til ledelse i almindelighed.

-
5. 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.
 6. Både pædagoger, pædagogmedhjælpere og pædagogstuderende deltog i udviklingsforløbet og alle deltagere, ca. 80 medarbejdere, har bidraget i dialoger, interview og kreative eksperimenter.
 7. Undervejs i forløbet fik området ny områdeleder. Det empiriske materiale rummer således dialog, refleksion og interview med 2 områdeledere.
 8. Se evt. trilogiens tekst 1 for nærmere redegørelse af anvendt teori i trilogien.
 9. Særligt Mikkelsen & Møller (2010), red. Belling & Gerstrøm (2010)
 10. 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 og fælles undervisningsdage for alle afdelinger, procesdage og undervisning i ledelsesteamet, dialoger i medarbejdergrupper på tværs af de fire institutioner, dialoger med medarbejdere under planlægning af kreative eksperimenter eller efter gennemførelsen af samme samt et opsamlende fokusgruppeinterview, hvor repræsentanter fra alle afdelinger deltog.
 11. Herværende er således ikke en retrospektiv fremlæggelse og analyse af, hvordan der blev arbejdet med kreative ledelsesstrategier i aktionsforskningsprojektet.

1 Lederens kreativitet i spil

Lederen af en pædagogisk institution er leder af kompleksitet. En mangfoldig gruppe interessenter giver lederen opgaver, der skal løses. Disse opgaver skal løses i forhold til en medarbejdergruppe og børnegruppe, der kontinuerligt er i bevægelse – ikke bare i en rytmisk og rolig udviklingsbevægelse – men i tusind fluktuerende bevægelser. Ligeledes har den pædagogiske institution en række forskellige målsætninger, ydelser og resultatkrav, som lederen skal have for øje hver dag i alle beslutninger.

Cecchin¹² beskriver 7 forskellige definitioner af den pædagogiske institution og siger, at de tilsammen udgør en helhed og et samlet institutionelt system. Den pædagogiske institution er på en gang et samfundsmæssigt rum, en pædagogisk, social og kulturel kontekst og et livsrum, udviklingsrum og læringsrum. Herudover er den en kompleks organisation, en pædagogisk arbejdsplads og et pædagogfagligt fællesskab, og endelig er den et pædagogisk system med en professionsfaglig logik. Det er en ledelsesmæssig opgave at adressere alle indfaldsvinkler i institutionen, f.eks. både varetage politiske og samfundsmæssige interesser, børnenes udviklingsinteresser, medarbejdernes faglige interesser samt fagpolitiske udviklingsinteresser.

Schoug Larsen¹³ samler de mange ledelsesmæssige opgaver under overskriften *at omsætte politiske mål til pædagogiske mål og samtidig sikre et fagligt velfunderet tilbud*. Det er lederens opgave at udvikle praksis i takt med politiske strømninger, målsætninger og beslutninger. Politiske beslutninger, om f.eks. mere kreativitet i daginstitutionerne, skal omsættes til en integreret pædagogisk målsætning i dagtilbuddets praksis. Samtidig skal det sikres, at det dagtilbud, som udvikles, er kvalificeret, også ud fra en faglig vurdering. De politiske mål skal ikke bare omsættes i praksis, de skal omsættes på måder, der er fagligt forsvarlige og fagligt begrundede. Lederen skal skabe meningsfulde forbindelser mellem politik og fag.

Den overvældende beskrivelse af den pædagogfaglige ledelsesopgave udtrykker behovet for, at lederen selv må aktivere sine kreative kræfter. Lederen må skabe nye sammenhænge, forbindelser og kombinationer på tværs af

sociale matrixer, tankesæt og interessefelter og bringe både sin egen og 'de andres' kreativitet i spil. Lederen skal fremme, at hendes mange interessenter tænker nyt, siger ja til hinanden og går med på nye kreative idéer og tiltag, som udvikles på tværs af organisationen. Hun skal fange kreative spor og bidrag og integrere dem meningsfuldt i praksis, og hun skal udfordre sine systemer, så de hele tiden er i bevægelse og modtagelige for forandringer og fornyelser. Lederen skal med sin egen kreativitet bringe andres kreativitet i spil.

Flere kommuner landet over har indført områdeledelse, hvor et antal institutioner samles i en områdeinstitution (eller klyngeinstitution) og har én områdeleder (eller klyngeleder). Med den konstellation fordeles ledelsesopgaverne, og der kan være store forskelle på områdelederens og afdelingslederens opgaver og fokus, og dermed også store forskelle på, hvilke mål lederen har for sine kreative ledelsesstrategier. Det ligger uden for denne tekst at skelne mellem de to ledelsesformer og adressere deres forskelle. Derimod beskæftiger teksten sig med nogle af de fælles opmærksomheder, områdelederen og den daglige leder har – nemlig den pædagogfaglige ledelse.

Individuel coaching eller holdspil

Traditionelt kan der tages to indgangsvinkler til personaleledelse. Der er ledelse af den individuelle medarbejder og ledelse af hele personalegruppen. Som beskrevet i indledningen og i teoriudvikling i trilogiens tekst 1 opstår kreativitet i pædagogisk praksis i sociale samspil og handlinger mellem mennesker. Derfor er det mest hensigtsmæssigt at se efter *vi-kreativitet* i pædagogisk praksis¹⁴. Hvis vi bliver for optaget af den historiske kreativitet eller den personlige kreativitet, får vi enten for lidt eller for meget kreativitet. Det er ikke mange, historisk set, geniale opfindelser, der sker i hverdagens pædagogiske praksis, til gengæld er der meget personlig kreativitet; dvs. kreativitet, som indebærer noget nyt for den enkelte. Men hvis vi kigger efter personlig kreativitet, risikerer vi at erodere kreativitetsbegrebet – når *alt* kan være kreativt, bliver *intet* kreativt.

12. Red. Cecchin & Wennerberg Johansen (2008)

13. Schoug Larsen (2008)

14. Jævnfør trilogiens tekst 1 for nærmere redegørelse af disse begreber.

Man kan sammenligne organiseringen af et kreativt praksisfællesskab med organiseringen af et fodboldhold. Spørgsmålet er, hvordan lederen får hele holdet til at spille *kreativt* sammen? Den fremtrædende spiller, topscoreren, er helt afhængig af de andre spillere for at kunne aflevere sine kreative mål¹⁵. På samme måde afleverer den kreative medarbejder sit kreative bidrag på grundlag af et holdspil, hvor kreative bolde har været spillet frem og tilbage mellem spillerne mange gange. Der er eksperimenteret med nye finter og nye afleveringer, inden kreativiteten træder frem som et gennembrud, en ny måde at gøre praksis på – et nyt mål. Den fremtrædende kreative medarbejder er katalysator for udfoldelse af holdets samlede kreativitet¹⁶. For lederen af kreative processer i pædagogisk praksis giver det således ikke mening at tale om kreative ledelsesstrategier, der udelukkende fokuserer på den enkelte medarbejders kreativitet (eller mangel på samme). Derimod giver det mening at se efter kreative handlinger.

Med fodboldmetaforen kan vi betragte personalet som et hold, der skal spille sammen, og hvor ledelse består i at tilrettelægge optimale betingelser for kreative holdspil, og hvor alle medarbejdere har potentiale for at blive topscorere, dygtige midtbanespillere eller 'verdens bedste målmand'. Som en afdelingsleder beskriver i følgende citat, er lederens fokus i kreativ ledelse på de kontekstuelle og materielle betingelser, som medarbejderne skal være kreative i:

” Afdelingsleder:
Det er min opgave at sørge for Barcelonafodboldspillerne (pædagogerne). Barcelona er jo faktisk det bedste fodboldhold i verden, og når de spiller på hjemmebane, så er græsset helt tæt og helt lavt klippet, så de kan komme til at spille det fodbold, som de gerne vil (...). Det er min opgave at sørge for, at banen er i super stand for pædagogerne.”

Lederen definerer her sin opgave som at sikre de bedste betingelser for pædagogerne og giver samtidig pædagogerne frihed til 'at spille det fodbold, som de gerne vil'. Når afdelingslederen kalder pædagogerne for 'Barcelonaspillere', verdens bedste fodboldspillere, siger han samtidig, at han har en flok meget dygtige medarbejdere på banen. Betydningen af tillid til medarbejdernes færdigheder, her-

under en forventning om at de vil gøre sig umage og stile efter at være 'verdens dygtigste', samt åbenheden over for hvordan de mon finder på at spille bolden denne gang, er også centrale temaer i kreativ ledelse. Der skal både være en forventning om dygtighed samt plads til medarbejdernes improvisationer fra lederens side.

En god holdleder er naturligvis også optaget af den enkelte spiller, og af, hvordan den enkelte medarbejder indgår i holdspillet. Forskellen er fokuseringen. I kreativ ledelse fokuserer lederen på den samlede gruppe, fordi den enkelte pædagog ikke kan være kreativ alene. Målet bliver at skabe optimale betingelser for gruppens samspil, herunder den enkelte spillers mulighed, for at tage initiativer, der bringer hele gruppen fremad. Når lederen fokuserer på den enkelte medarbejder i kreativ ledelse, vil det således have det formål at styrke medarbejderens mulighed for at udfolde sit potentiale på måder, som kommer gruppen til gode. Lederen vil se på 'medarbejderen i sammenhæng' og altså medregne medarbejderens kontekstuelle betingelser og samspil med gruppen i sin kreative ledelse. Dette står i modsætning til en individualiseret tilgang, hvor den enkelte medarbejders kreativitet stimuleres, f.eks. gennem kognitive teknologier, og hvor kreativiteten forventes at springe ud af medarbejdernes individuelle hoveder eller hænder. Der er ikke nogen kreativ medarbejder uden kontekst. Kreativiteten kommer ikke ud af tankeprocesser alene, men udspringer af samhandling, der er knyttet til den sociale og materielle kontekst.

Hvad er kreative ledelsesstrategiers mål?

Hvad er det, lederen i en pædagogisk organisation skal lede hen imod, når hun vil fremme kreativitet hos pædagogerne i den pædagogiske hverdagspraksis? Hvad er målet for hendes kreative strategier?

Målet for kreative ledelsesstrategier er først og fremmest medarbejdere, der udfolder kreative kræfter og energi. Dette skal både ske i hverdagens løbende forhandling og genskabelse af praksis og i mere omfattende forandringsprocesser i institutionen. Det kræver nysgerrige medarbejdere, der stiller undrende spørgsmål til hverdagspraksis, som søger fornyelse og forbedring gennem nye handlinger, som løber risici, tør forlade den konvergente verden og undersøge divergens som inspirationskilde. Som det blev præsenteret i trilogiens tekst 1, udvikles kreativitet hos både børn og voksne i processer, hvor kreative udfordringer, mu-

15. Tanggaard (2009)

16. Tanggaard (2009 s.23)

ligheder for at se, sanse og eksperimentere med nye materialer, handlemåder og selvforståelser indgår som centrale elementer. Gennem transcendent grænsekrydsninger, som indebærer kollisioner og brud med det etablerede, opstår kreative kombinationer; nyheder i hverdagspraksissens kontinuitet. Hvis det lykkes at opnå social anerkendelse og integration af det nye i hverdagens praksis, så kan vi tale om, at der er sket noget kreativt. *De fire stationer i modellen for kreativiteten i pædagogikken er alle mål for kreativ ledelse.* For den pædagogfaglige leder bliver opgaven at udfordre pædagogerne tilpas i forhold til deres færdigheder, herunder at invitere til eksperimenter med *plejer-praksis*, og legalisere transcendens af den konvergente verden. Pædagogerne skal opleve, at det er legalt og ønskværdigt både at tænke på kanten af boksen og indimellem helt ud af boksen. Endelig er den sociale anerkendelse og integration af medarbejdernes kreative spor og bidrag også et vigtigt mål for kreative ledelsesstrategier.

I trilogiens tekst 2 blev der givet 4 bud på, hvordan der kan arbejdes pædagogisk med modellen over *kreativiteten i pædagogikken*. Her blev bl.a. hverdagsstruktur, pædagogisk planlægning og samarbejde behandlet som tre centrale områder, der har betydning for, om kreativiteten gror eller forgår i pædagogisk praksis. En struktur med plads til pædagogisk planlægning, der kan integrere kreative spor og bidrag, som opstår undervejs i forløb og aktiviteter; et godt samarbejde, hvor medarbejdere *går med hinanden* og eksperimenterer, løber risici og tør fejle; et inspirerende miljø med kreative udfordringer og endelig en nærværskultur med plads til koncentration og fordybelse. Alle sammen mål for kreative ledelsesstrategier.

I denne tekst skal vi se på, hvordan der kan arbejdes med disse mål, når vi ser på dem fra et ledelsesperspektiv og med et ledelsesansvar. De udvalgte koblinger samler sig under fire overskrifter; ledelsesstrategier for kreative *udfordringer* til medarbejderne; ledelse af et *samarbejde*, der skaber grobund for medarbejdernes udfoldelse af kreativitet; ledelse, der skaber plads til *nærvær* og fordybelse; samt ledelse, der fremmer kreative processer ved at sikre en fortløbende *feedback* og integration af medarbejdernes kreative spor og bidrag.

2 Udfordring

Kreative processer begynder med en udfordring. Det har vi hørt om i trilogiens to første tekster. Det er lederens opgave at udfordre sine medarbejdere, skabe tilpasse forstyrrelser, der inspirerer medarbejderne og stimulerer deres kreativitet. En kreativ udfordring indeholder en eller anden form for problem, der skal løses – en fordring. Set fra et ledelsesperspektiv kan en kreativ udfordring til medarbejderne opstå ud af en faglig problemstilling eller tematik, som er aktuell i tiden eller i institutionen, eller den kan opstå internt i hverdagspraksis, når pædagogerne møder et fagligt problem, der skal løses, f.eks. et barn eller en børnegruppe med særlige behov. En kreativ udfordring kan også komme fra eksternt hold og opstå som en 'nødvendighed', f.eks. når nye politiske mål om besparelser eller nye indsatser fordrer, at der udvikles nye indsatser eller forretningsgange i daglig praksis, som samtidig er fagligt forsvarlige. I begge tilfælde er det lederen, som omsætter en intern eller ekstern fordring eller et 'problem', til et positivt problem og en kreativ udfordring. Gennem formulering og præsentation, der sikrer, at problemet sættes ind i en fagligt udfordrende sammenhæng, og gennem tilrettelæggelse, der tager højde for balancer mellem udfordring og færdighed, mellem tilpasse og utilpasse forstyrrelser, åbner lederen medarbejdernes muligheder for at håndtere både interne og eksterne fordringer på nye og kreative måder.

I en almindelig pædagogisk praksis vil der løbende være fordringer, som lederen sammen med sit personale stiller over for, både interne og eksterne 'problemer der skal løses'. Ofte vil der være så mange fordringer, at lederen kan opleve det vanskeligt at nå at omsætte de mange fordringer i praksis til kreative udfordringer. I en dialog i ledelsesteamet om de vanskeligheder lederen oplever ved arbejdet med kreativitet, som en del af den ledelsesmæssige opmærksomhed, siger en leder:



Afdelingsleder:

"De første fire måneder gik med, at jeg skulle finde ud af, hvad det hele handlede om. Og så skulle jeg finde på noget ledelsesmæssigt. Og hver gang jeg havde fundet på noget, så havde det ændret sig. Fordi det går så stærkt (...) Det er, fordi vi lever med den der – 'det er først i morgen'. Det forholder jeg mig til i eftermiddag, inden jeg går hjem eller i morgen."

Lederen fortæller her, at det dels er nyt, men også vanskeligt, at tænke kreativitet ind som en del af den ledelsesmæssige opgave, og dels at praksis ændrer sig så hurtigt, at hun ikke kan nå at gennemføre de kreative ledelseseksperimenter, som hun har planlagt og fundet på i forbindelse med aktionsforskningsprojektet.

Det var gennemgående, at afdelingslederne havde vanskeligt ved at gennemføre formulerede forsøg med kreative ledelsesstrategier i projektføreløbet. Dette kan måske skyldes, at der er for mange interne og eksterne fordringer, som lederen løbende skal håndtere. Mængden af fordringer kommer til at drukne muligheden for at reformulere dem til kreative udfordringer. Lederen forholder sig til opgaver og begivenheder, som de opstår, griber bolde og håndterer dem fortløbende, løser praktiske opgaver og akutte pædagogiske problemstillinger, men når sjældent at omsætte disse fordringer til kreative udfordringer. Hvis fordringer og problemer i organisationen bliver for talrige og opleves for overvældende, er der en risiko for, at lederen ikke får oversat fordringer til positive problemer og kreative udfordringer. I stedet bliver fordringer bare endnu en praktisk opgave, der skal løses. Så bliver det til noget, lederen forholder sig til *i morgen*, defensivt, med risiko for, at hverken leder eller medarbejdere aktiverer undrende og kreative spørgsmål og eksperimenter.

Herudover spiller det en rolle, at lederen betragter det som en del af hendes ledelsesopgave at oversætte både interne og eksterne fordringer til kreative udfordringer og ikke betragter de mange fordringer som opgaver, hun og medarbejdergruppen har fælles ansvar for. Lederen har et sær-

ligt ansvar for at omformulere opgaver, der stilles internt og eksternt til faglige, pædagogiske udfordringer.

I forlængelse heraf har det betydning, at lederen formår at knytte sine kreative udfordringer til relevans og meningsfuldhed for medarbejdergruppen. Hvis lederen har en idé om, at hun skal finde på noget helt nyt, noget der ligger uden for praksis for at udfordre sine medarbejdere kreativt, risikerer hun at blive skuffet. Kreative udfordringer, der ligger 'for langt væk fra boksen', hvor forbindelsen til hverdagspraksis ikke er tydelig for medarbejderne, bliver ofte ikke imødekommet af medarbejderne. De bliver 'sylvet' eller gennemføres uden energi eller kreativitet. Frem for at udfordre medarbejderne med helt nye opmærksomheder i praksis, handler kreativ ledelse i højere grad om at skabe meningsfulde forbindelser mellem de mange aktører, der er på spil internt i en pædagogisk organisation. Dermed ikke sagt, at det er en dårlig idé, at lederen indimellem bringer helt nye opmærksomheder ind i hverdagspraksis. Men i det muliges kunst, i en travl hverdag, er det mere realistisk og meningsfuldt for medarbejderne, at lederen formulerer udfordringer, som springer ud af mødet mellem de mange aktører i organisationen. Når lederen formulerer hverdagens opgaver om til kreative udfordringer, sikrer hun, at udfordringen opleves relevant og meningsfuld i medarbejdergruppen. Det er i forhold til hverdagspraksis, at lederen har mulighed for at plante kreative udfordringer, der kan tages op og inspirere medarbejderne til at imødekomme både interne og eksterne fordringer med en kreativ holdning og tilgang. Det er kreative udfordringer, der stimulerer og udvikler pædagogernes faglighed, og det er kreative udfordringer, der holder gang i udviklingen af den pædagogiske praksis.

I formuleringen af kreative udfordringer bringer lederen sin egen kreativitet i spil. Ligesom pædagogerne oplever, at de udfordres af børnenes spor og engagementer, så udfordres lederen også af både interne og eksterne aktører og fordringer. At omsætte fordringer til kreative udfordringer for medarbejderne, frem for at betragte dem som flere praktiske opgaver, der skal løses, er lederens kreative udfordring. I det følgende skal vi se nærmere på de overvejelser, lederen kan gøre sig, når hun udfordrer sine medarbejdere kreativt.

KRAV & FRIHED

I begyndelsen af aktionsforskningsprojektet præsenterede jeg lederne for forskellige kontinua¹⁷, som man kan tænke kreative ledelsesstrategier ud fra. Alle lederne blev især optaget af ét bestemt, nemlig et kontinuum mellem krav og frihed.

Krav

Frihed

Et kontinuum er kendetegnet ved, at det forsøger at overkomme dikotomier mellem *enten eller*. Når den pædagogfaglige leder stiller sine medarbejdere over for en opgave eller udfordring, er den altid indeholdt elementer af både krav og frihed. Der findes ikke en opgave, som er helt fri, og heller ikke en opgave, som er helt ufri eller kan være 100 % kontrolleret. Der vil altid være et mål af både krav og frihed i pædagogfaglig ledelse. Når krav og frihed sættes op på et kontinuum, får vi imidlertid mulighed for at overveje strategisk, hvorfra på kontinuet vi leder netop nu. Hvor mange dele krav og frihed skal vi bruge her? Hvordan skal forholdet mellem dem være?

Som eksempel på hvordan lederen kan gøre overvejelser ud fra krav- og friheds-kontinuet, kan vi se på arbejdet med 'fælles tema for hele huset'.

Når der stilles krav om, at alle i institutionen skal arbejde med et fælles tema, kan der være forskellige grader af frihed til, hvordan der kan arbejdes med samme tema. De fleste pædagoger og ledere i aktionsforskningsprojektet påpeger, at der helst skal være udpræget frihed, på tværs af medarbejdergruppen, til at vælge, hvordan der skal arbejdes med et fælles tema. Samtidig understreger de, at det er vigtigt at blive mødt med en eller anden form for krav. I trilogiens tekst 2 fortæller pædagogerne om, hvordan et overordnet, ugentligt eller månedligt tema, som f.eks. natur, eventyr eller mad, fremmer kreativiteten.

Krav kan opleves som kreative udfordringer, de kan være positive problemer, der skal løses. Krav kan udgøre den tvingende nødvendighed, som sætter pædagogernes kreative kræfter i gang. Friheden til, hvordan der kan arbejdes med temaet, skaber på den anden side mulighed for, at nye idéer og transcendent grænsekrydsninger kan opstå. Når pædagogerne oplever, at der er frihed til at beslutte, hvordan de kan imødekomme kravet, får de lyst til at lave forsøg og eksperimenter. Også i aktionsforskningsprojektet, hvor alle fire afdelinger i områdeinstitutionen arbejdede med det

17. Med et kontinua eller kontinuum kan man tegne to yderpoler, som ligger på samme linje, hvor de to yderpoler er indbyrdes forbundet. F.eks. er krav og frihed som oftest begge aspekter i forbindelse med en opgave, der stilles. Ved forskellige opgaver kan man være tættere på den ene yderpol end den anden, man kan flytte position undervejs i løsningen af opgaven, og man kan arbejde med at skabe balancer mellem polerne eller på anden måde overveje, hvordan de indgår i som aspekter i opgaven.

samme tema, 'kreativitet', så vi, hvordan pædagogerne fik vidt forskellige idéer til, hvordan der kunne arbejdes med dette tema. Der opstod fremdrift og inspiration på tværs af områdeinstitutionen. På den ene side gav friheden inspiration til at løse den samme opgave forskelligt, og på den anden side gav kravet om, at alle skulle arbejde med kreativitet, en oplevelse af tvingende nødvendighed.

Når kontinuert mellem krav og frihed balancerer, vil vi se fremdrift og kreativitet. Som i tilfældet med Csikszentmihalyis model¹⁸ for balancer mellem udfordring og færdighed skal der også være balance mellem krav og frihed. Men balancen er en kunst. Hvis krav om at arbejde med et fælles tema kun fremsættes som en overskrift, f.eks. 'kreativitet', kan det være så fri en ramme, at pædagogerne ikke inspireres eller udfordres tilpas i forhold til deres færdigheder. Hvis kravet heller ikke er koblet til noget, som er meningsfuldt for pædagogerne, hvis mål, opgave og hensigt ikke er tydelig for dem, bliver kravet ikke en fremmer for kreativitet, men måske snarere en hæmmer. For nogle pædagoger betyder det, at de går lidt i stå, for andre, at de downloader tidligere erfaringer og løser opgaven, som de *plejer*, uden at sætte deres kreative kræfter i spil. Som vi så i eksemplet om genbrugsmaterialer, så går en stor gruppe børn i stå og bliver usikre og apatiske, når de får at vide, at de kan lave '*lige hvad de vil*'. Så hjælper det at konkretisere opgaven, at tydeliggøre hvad der kunne laves ud af genbrugsmaterialerne. På samme måde så jeg, hvordan nogle medarbejdere i aktionsforskningsprojektet gik lidt i stå med deres kreative eksperimenter, eller ikke fik dem gennemført, måske fordi temaet var for bredt, ikke helt gav mening for dem, eller måske fordi, der blev stillet for upræcise krav.

” Afdelingsleder:
Når medarbejdere ikke løser opgaven, så handler det ikke om, at de er dovne eller ikke gider.
Jeg tror, det handler om usikkerhed (...) Og det er så min udfordring at inspirere dem og give dem lyst til at gøre noget andet. Det kan man gøre ved at være en tydelig leder, der siger, hvad man vil have. Mere hvad man vil have, end hvad man ikke vil have. Når vi har medarbejdere, som, vi synes, ikke gør det, vi synes, de skal, så kan det bunde i, at vi ikke har været tydelige nok.”

Når pædagogerne går i stå i arbejdet med en kreativ udfordring, kan det handle om, at de er i tvivl om, hvad lederen eller kollegerne gerne vil have. Hvad er meningen og formålet med kravet, f.eks. temaet der skal arbejdes med? Og hvad skal der komme ud af det? Deadlines, delmål, opfølgning og jævnlig feedback er centrale værktøjer, som kan anvendes til at tydeliggøre krav. De kan være med til at drive processer frem og vitalisere forløb. Pædagogerne fortalte, at det havde stor betydning for fremdriften i diverse kreative eksperimenter, at jeg, som forsker og konsulent, kom på besøg indimellem og spurgte ind til forløbene. De ville gerne have haft flere besøg. Jeg blev både den personificerede deadline og repræsenterede således kravets side af projektførelsen, mens jeg på den anden side også spurgte interesseret ind til deres arbejde, indgik i reflekterende dialoger og gav feedback, råd og vejledning, hvilket vitaliserede de kreative eksperimenter og ofte bragte dem tilbage i fremdrift.

Kontinuert mellem krav og frihed kan bruges til overvejelser over, hvorvidt en udfordring, der er givet til medarbejderne, er kravspecifik nok til at sætte deres kreative kræfter i gang. Er den fri nok til, at der kan tænkes nyt og anderledes og herunder lave forsøg, eksperimenter og gøres nye erfaringer? Ikke bare i begyndelsen af et forløb, men også undervejs i forløbet, kan lederen løbende justere balancen mellem krav og frihed.

” Afdelingsleder:
Som god leder skal man sørge for sit personale. Man skal sørge for, at de får det rigtige hverdags-spil. Det er det her kontinuum.

Der er nogle, der har brug for mange krav, nogle har brug for meget frihed, og andre har brug for meget anerkendelse. Maskinen skal smøres. Og alle personaler ... (skal mødes med forskellige dele krav og frihed). Man skal som leder ind og have føling med de her ting.”

Lederen fortæller her, at forskellige medarbejdere har brug for forskellige balancer mellem krav og frihed. Nogle skal mødes med detaljerede krav, tætte deadlines, meget opfølgning og fælles refleksion for at holde de kreative kræfter i spil. Andre skal have vide frihedsgrader og bliver måske opgivende og hæmmede i deres kreativitet, hvis de stilles over for alt for mange og detaljerede krav. I det næste afsnit

18. Csikszentmihalyi (2005) eller se trilogiens tekst 1.

skal vi høre lidt om aktiveringsenergi. Et krav kan nemlig både aktivere energi, men det kan også slukke energi, hvis frihedssprækkerne i kravet bliver for små.

AKTIVERE OG DOSERE FLOW

I trilogiens to første tekster har vi hørt om, hvordan flow er en populær tilstand i pædagogisk praksis. Det er skønt at være i kontakt med sine kreative kræfter, det giver energi at være midt i en kreativ proces. Pædagogerne vil gerne være i kreativt flow med hinanden. Der tændes lys i pædagogernes øjne, når de beskriver situationer, hvor oplevelsen af kreativitet og flow har været til stede. Derfor kan det også undre, at når pædagogerne fortæller om en fantastisk situation, et kreativt flow – hvor både børn og voksne var helt til stede, hvor de sammen var fordybede i et eksperiment, og til tider tog på transcendentale grænsekrydsninger til den mulige verden, hvor der opstod mange nye erkendelser og oplevelser – så er det ofte sådan, at pædagogerne ikke gør noget – de handler ikke hen imod, at situationen skal opstå igen. I aktionsforskningsprojektet blev flere kreative eksperimenter gennemført med stor succes, men efterfølgende blev de ikke gentaget eller integreret i daglig praksis. Hvordan kan vi forklare, at vi ikke oftere søger derhen, hvor vi bruger vores kreative energi og er i flow? I det følgende skal vi se, hvordan kreative flow og kreativ energi både skal aktiveres og doseres.

Det kræver kræfter at være i et kreativt flow. Det kræver 100 % koncentration og fordybelse. Vi bruger vores fantasi, tankevirksomhed, vores sanser, følelser og fornemmelser, når vi er kreative, og derfor kan vi også ofte føle os lidt afkræftede efter et kreativt flow. Opløftede, men afkræftede. Hertil kommer, at når vi har været igennem kreative processer, der måske har afstedkommet større fornyelser i praksis, så skal vi 'genfinde vores ben', vi skal både vænne os til den nye praksis og genetablere en konsistent tryk og kendt verden. De fleste har brug for, at den kendte praksis ikke hele tiden forandres og udvikles, fordi forandring og udvikling kræver noget særligt af os. Det kan muligvis være en af grundene til, at vi ikke hele tiden søger nye udfordringer. At vi ikke hele tiden eksperimenterer, forsøger at gøre nyt eller arbejder med det, vi synes er sjovt, fordi koncentrationen og kræfterne ikke rækker til det. Vi har brug for at veksle mellem rutiner og kreativ virkelyst. Som organisati-

onskonsulent i forskellige pædagogiske institutioner mødes jeg ofte af en umiddelbar træthed hos medarbejderne over, at de nu skal i gang med endnu et udviklingsforløb. Det var også en bekymring deltagerne i aktionsforskningsprojektet havde i begyndelsen af projektet – om de nu skulle i gang med noget helt nyt – *oven* i deres hverdagspraksis. Pædagoger bliver udmattede af hele tiden at skulle forholde sig til nye udviklingstiltag, fordi de ofte opleves som endnu en ekstra opgave. Det får mig til at sige: *kreative udfordringer til medarbejdere skal doseres, omhyggeligt formuleres og knyttes meningsfuldt til hverdagspraksis*. Selv interessante udfordringer holder op med at være interessante, hvis de kommer i en endeløs række af udfordringer, der skal imødekommes. Den psykiske energi rækker ikke til at være i kreativ udvikling hele tiden. Hvis vi overbelaster medarbejderne med udfordringer, bliver disse til utilpasse forstyrrelser, der bringer medarbejderne i overbelastning og mistrivsel.

På den anden side, hvis rutinen begynder at fylde det hele, så får vi også mistrivsel. I aktionsforskningsprojektet brugte jeg et billede fra Csikszentmihalyis forskning i hverdagslivet¹⁹, når jeg skulle fortælle pædagogerne om, hvad rutiner kan gøre ved os: Mange kender måske til, i perioder, at smide sig på sofaen aften efter aften og se fjernsyn. Vi ved godt, at hvis vi vil have det rigtig godt, blive glade og føle os tilfredse, så skulle vi hellere gå en tur, læse en bog, være aktive sammen i familien eller beskæftige os med en hobby. Vi kan være helt trætte af os selv – og af den apati vi efterhånden oplever der, aften efter aften, foran skærmen. Flere af pædagogerne i aktionsforskningsprojektet genkender også dette fra arbejdssammenhænge. Vi vælger i lange perioder, at gøre som vi plejer, at tænde for 'automatpiloten', når vi går på arbejde. Vi downloader tidligere erfaringer, som vi bruger til at løse dagens udfordringer med, dvs., vi løser vores arbejdsopgaver rutinemæssigt uden at tænke så meget over, hvorfor vi gør det, hvordan vi gør det, eller om vi kunne gøre det på nye og smartere måder. Vi bliver med andre ord ikke udfordret tilpas i forhold til vores færdigheder. I aktionsforskningsprojektet døbte vi dette *sofa-apati*, fordi de mekanismer, der er på spil i en praksis, der står stille og ikke forandrer og fornyr sig, kan genkendes i de oplevelser, vi har i fritiden, når vi i perioder smider os i sofaen af rutine – og keder os.

Csikszentmihalyi beskriver, hvordan dette mønster er gennemgående i de befolkningsgrupper, han har undersøgt²⁰. Vi ved godt, at vi bliver gladere og oftere kommer i flow, når

19. Csikszentmihalyi (2006)

20. Csikszentmihalyi forsker i menneskers hverdagsliv gennem ESM-metoden, hvor almindelige mennesker gennem en længere periode rapporterer, hvordan de har det, hvad de laver, hvad de tænker på, hvor koncentreret eller motiveret de er gennem deres dagligdag. Hverdagslivet følges minutøst, deltagerne rapporterer hver anden time gennem flere døgn. Og undersøgelserne foretages i flere forskellige lande, hvorfor det empiriske grundlag giver et meget detaljeret indblik i almindelige menneskers hverdagsliv (Csikszentmihalyi 2005). Gennem disse undersøgelser bliver det muligt at analysere, hvilke aktiviteter i hverdagslivet der gør mennesker mere eller mindre lykkelige, afslappede, apatiske, angste – eller sætter dem i tilstande af flow.

vi er aktive, men søger alligevel ofte den afslappede apati. Czikszenmihalyi siger, at en del af svaret ligger i, at vi skal investere noget for at vække vores kreative energi, vi skal være aktive med noget, før vi kommer i flow. Vi skal bruge noget 'aktiveringsenergi' og gøre et lille kick-off, før vi får gået den tur, læst den længe ventende bog eller gjort et nyt forsøg eller eksperiment i vores arbejdsliv. Når først vi er aktive og i gang, så kører det som regel bare derudad. Så kommer vi hurtigt i flow, får mere energi, bliver glade og mere selvtilfredse. På samme måde som vi må investere aktiveringsenergi for at komme op fra sofaen, må vi også investere noget energi, hvis vi vil gøre vores daglige arbejde interessant igen.

Når lederen vil holde sin personalegruppes kreative kræfter ved lige, skal hun sørge for løbende at aktivere medarbejdernes kreative energi. Det kan hun i første omgang gøre ved at skabe faglige og meningsfulde kreative udfordringer ud af de fordringer, der opstår i hverdagen. Men herudover kan lederen med fordel tænke i aktiverings-energi. Hun kan tænke i, hvordan hun målrettet kan vække medarbejdernes kreative kræfter. Kreative strategier for dette kan være at sikre, at der løbende stilles undrende spørgsmål i hverdagen, at spontane begivenheder gribes, kvalificeres og prioriteres, og at medarbejderne beriges med positive overraskelser, der vender hverdagsantagelser på hovedet. Herudover kan lederen tilrettelægge faglig inspiration, kurser, fælles literaturlæsning eller faglige oplæg, som pædagogerne enten holder for hinanden, eller som købes udefra. Som vi så i trilogiens tekst 2, er konkrete grænsekrydsninger en inspirationskilde, der aktiverer mange pædagogers kreativitet. Når pædagoger besøger andre institutioner, bliver de både inspireret og oplever, at deres egen hverdagspraksis sættes i perspektiv. Ud af konkrete grænsekrydsninger og anden faglig inspiration vokser den kreative energi. Der er et utal af forskellige måder, lederen kan bruge for at vække medarbejdernes kreativitet. Hvis først lederen begynder at tænke i kreativ ledelse som noget, der bl.a. indebærer, at medarbejdernes kreative kræfter skal aktiveres og ledes på vej, er der et utal af strategier, lederen kan trække på.

Jeg vil gerne understrege, at sofametaforen ikke skal forstås som en hentydning til, at pædagoger i dagens daginstitutioner ikke laver noget eller tilbringer deres arbejdstid i sofaer. Jeg tror ikke, det er daglige udfordringer, pædagogerne i dagens daginstitutioner savner – jeg tror nærmere, det er de *rigtige* udfordringer, pædagoger kan mangle. Som vi så i trilogiens tekst 2, fylder de praktiske opgaver mere og mere i den pædagogiske hverdag, og den slags udfordringer skaber ubalance i forhold til pædagogens færdighed.

Når pædagogen ikke får mulighed for at bruge sin pædagogfaglighed, bliver hendes kreative kræfter passive, hun bliver opgivende og keder sig. Hun knokler måske nok derudad med praktiske opgaver, men hun aktiverer ikke den energi, som skal til for at være kreativ, tænke nyt, eksperimentere og gøre forsøg med praksis. Man kan være udfordret, grænsende til overbelastet, uden at være kreativt udfordret, og når pædagoger er det, så downloader de og imødegår alle deres arbejdsopgaver med *plejer-praksis*.

LEDEREN SOM UDFORDREREN

Der kan peges på en række kreative teknologier, som lederen kan gøre brug af, når hun vil udfordre sine medarbejdere og sætte kreative kræfter og energi i spil. I stedet for at gå nærmere ind i en præsentation af sådanne teknologier, har jeg forsøgt at understrege lederens centrale betydning for, om interne og eksterne fordringer i pædagogisk praksis bliver til nye kreative udfordringer i medarbejdergruppen, eller om de forbliver nye numre i rækken af praktiske opgaver, der skal løses. Lederen har ansvar for at fastholde det pædagogfaglige perspektiv i opgaveformuleringerne, og det kan hun gøre ved at omsætte interne og eksterne fordringer til positive problemer og kreative udfordringer i pædagogisk praksis.

I pædagogisk praksis skal kreative udfordringer være knyttet til hverdagspraksis, de skal opleves meningsfulde, og de skal være fremsat i en balance mellem krav og frihed. Medarbejdernes kreativitet aktiveres dels gennem oplevelser af tvingende nødvendighed, og dels ved at medarbejderne får mulighed for at imødekomme udfordringer med frihed til at eksperimentere. Lederen skal arbejde strategisk og bevidst med de krav, hun stiller, og den frihed, hun giver. Igennem kreative processer skal hun give frihed til fordybelse i eksperimenter, plads til transcendent grænsekrydsninger, besøg i den mulige verden, vise risikovillighed og plads til at fejle. På den anden side skal hun stille krav og følge op med deadline, refleksion og faglig sparring i den kreative proces. Endelig skal lederen løbende kultivere medarbejdernes kreative kræfter. Kreative kræfter skal holdes ved lige eller vækkes gennem fælles faglig inspiration. I en kultur, hvor man stiller undrende spørgsmål, besøger andre institutioner, reflekterer egen praksis og tilfører ny viden, er der grobund for, at kreativiteten kan vedblive at være virksom.

3 Samarbejde

Gennem hele aktionsforskningsprojektet er et godt samarbejde blevet udpeget som den mest centrale fremmer for pædagogens kreativitet. Både pædagoger og ledere er optaget af samarbejdets betydning for kreativiteten. 'Et godt samarbejde' kan betyde mange forskellige ting og kan anskues fra mange forskellige vinkler. I det herværende skal vi se på, hvad et godt samarbejde, der fremmer kreativiteten i pædagogikken, kan indebære.

For det første er et godt samarbejde, at man går med hinanden. Som beskrevet i trilogiens tekst 2 er dette begreb, at gå med hinanden, noget af det første, pædagogerne taler om, når de fortæller om, hvordan et godt samarbejde kan være befordrende for kreativitet. At man har *ja-hatten* på, er et andet udtryk, pædagogerne bruger, og tilsammen siger de to udtryk noget om betydningen af, at medarbejderne siger ja til hinandens initiativer og gør følgeskab til hinandens nye kreative idéer og tiltag.

For det andet er accept, anerkendelse og anvendelse af forskellige kompetencer og interesser i medarbejdergruppen noget af det, pædagoger og ledere nævner som centralt for et godt samarbejde. At få lov til at udvikle sig inden for et bestemt felt, herunder at få lov at fordybe sig i noget og gøre eksperimenter og forsøg inden for dette bestemte område, er en måde at anerkende og anvende forskellige kompetencer i medarbejdergruppen på. Dette fordrer et samarbejde, hvor medarbejdernes forskellighed kan træde frem og integreres i fælles praksis.

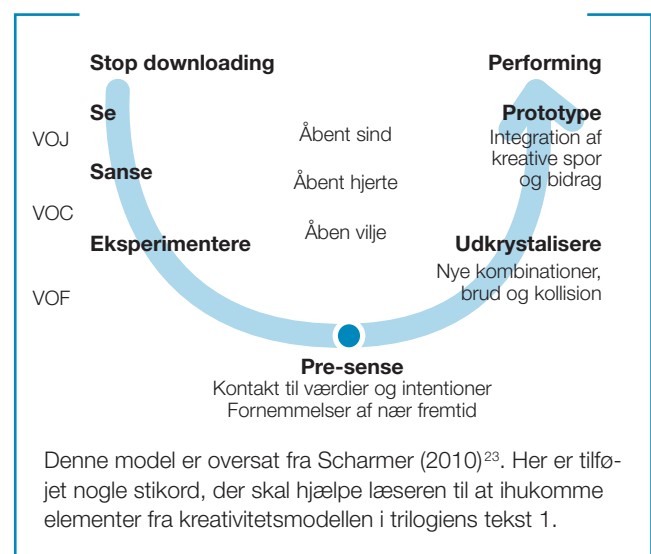
Og endelig *for det tredje* er det at turde fejle, eksperimenter eller forsøge med at forny praksis endnu et centralt aspekt af et godt samarbejde, der fremmer kreativitet. Det er en forudsætning for kreativitet, at vi prøver os frem med noget, som vi endnu ikke ved, hvor ender; vi kender ikke slutmålet eller slutproduktet for den kreative proces. For at være kreative må medarbejderne bevæge sig ud i det, *man ikke vidste, man kunne vide, eller gøre noget, som de ikke vidste, man kunne gøre.* I den forbindelse er det helt fundamentalt, at man har både ledelsesmæssig og kollegial opbakning og arbejder i et miljø, hvor det er legalt at fejle.

I det følgende skal vi se på disse tre aspekter af et godt samarbejde; *at gå med hinanden, at have plads til forskellighed og endelig at turde fejle.*

AT GÅ MED HINANDEN OG HAVE JA-HATTEN PÅ

I aktionsforskningsprojektet præsenterede jeg både pædagoger og ledere for flere elementer af Otto Scharmers Teori U²¹, herunder hans U-model for kreative processer i organisationer. Jeg brugte Teori U i udviklingen af modellen over *kreativiteten i pædagogikken*, dels som generel inspiration til formulering af forløbet i en kreativ proces, og dels til at tale om hvordan grupper kan bevæge sig sammen i kreative processer. Scharmers teori er velegnet til at etablere dialog om, hvordan medarbejdere kan åbne sig for hinanden og for den kreative energi, der kan genereres i gruppen, samt hvordan de kan gøre følgeskab til hinandens kreative idéer og tiltag i praksis. Jeg præsenterede kort Scharmers teori i trilogiens tekst 1. Her skal en nærmere præsentation af nogle af Scharmers grundbegreber inspirere til, hvordan der ledelsesmæssigt kan arbejdes med at få medarbejdere til at gå med hinanden og tage ja-hatten på.

Scharmers model kan både læses som en ledelses-, lærings-, forandrings-, og innovationsmodel. Den er en meta-teori eller et tankesæt, der kan bruges til at reflektere over kreative forandringsprocesser i institutionel praksis²². Modellen er formet som et U og illustrerer nogle af de sociale og psykologiske mekanismer, der er på spil, når vi skal fra ét punkt, den kendte verden, til et nyt punkt, den mulige verden.



21. Scharmer (2008)

22. Red. Lone Belling (2010), Mikkelsen & Møller (2010)

23. Der findes en række forskellige grafiske udgaver af U'et, nogle med forskellige pointer. Denne her er fra Presensing Institute og var den model, vi primært anvendte i aktionsforskningsprojektet.

lfølge Scharmer går kreative processer gennem en bevægelse, som begynder med, at vi indstiller downloading, dvs. indstiller *plejer-praksis*. Når vi står over for en eller anden form for udfordring, downloader eller trækker vi på kendt erfaring og viden. Vi løser udfordringen i den kendte verden med den kendte verdens værktøjer. Det kan i og for sig være fint nok. Det er bare ikke kreativt. Hvis vi vil forny praksis eller aktivere vores kreative energi, må vi *åbne sinde* og se det, vi står over for, med nye øjne. Når vi her taler om at se, indebærer det, som beskrevet i trilogiens tekst 1, langt mere end bare at se som i visuel perception. At se med åbent sind betyder at være åben over for den mulige verden, at være nysgerrig og interesseret i divergens, dvs. i, hvordan noget også kunne være. At se er knyttet til *indse*, som i at erkende verden på nye måder, herunder at se gennem sanser og fornemmelser. Scharmer taler om, at vi skal *åbne vores hjerte*, fordi vi bruger vores følelser, sanser og fornemmelser i den kreative proces, når vi bryder med det kendte og skaber nye relevante kombinationer i praksis. Mikkelsen og Møller²⁴ kobler Damasio's²⁵ forskning til Scharmers teori og siger, at de erfaringer, vi har gjort os gennem livet, er gemt i kropslige fornemmelser. Vi sanser og fornemmer ofte, hvad der er det rigtige at gøre frem for at tænke os til det. Vi kan ikke skelne følelse fra fornuft. Derfor må kropslige erfaringer inviteres ind i den kreative proces. Endelig, siger Scharmer, må vi åbne vores vilje for at være kreative og for at kunne skabe fornyelser. *Åben vilje* henviser til, at vi lader ting ske, vi lader det, der er til stede i nuet, samt det, der potentielt kan opstå i den umiddelbare fremtid, træde frem. Vi giver slip på vores kendte idéer om, hvad der skal ske her, og hvordan vi kan løse en given udfordring. I stedet *lader vi det komme*, som potentielt kan opstå i situationen. I bunden af U'et finder vi pre-sensing, som på en gang betyder at være nærværende i nuet og samtidig at have forbindelse til både nuet og den potentielle fremtid. Det er også i bunden af U'et, at vi har kontakt til de grundlæggende intentioner, meninger og betydninger, som driver os i vores arbejde. Det er her, vi har kontakt til den mening, vi finder i f.eks. at gøre, som vi gør, eller være den vi er, det kan f.eks. være meningen med vores arbejde eller meningen med vores eksistens. Det kan også være 'mindre' meninger. F.eks. kan meningen med at lave venskabsprojekter med en børnegruppe grunde i en værdi om, at venskaber er vigtige og centrale for, at vi som mennesker kan vokse og

gro. Intentionen kan være, at alle børn skal opleve at have en ven eller hjælpes til at få én. I bunden af U'et skabes kontakt til de grundlæggende værdier og intentioner, der ligger under vores forsøg på kreative tiltag i praksis. Turen ned i U'ets venstre side er en forudsætning for rejsen op ad U'ets højre side. På vej op eller ud af U'et udkrystalliseres nye idéer for os. Med åbent sind, hjerte og vilje vokser nye idéer frem, fordi vi ser på nye måder, sanser, fornemmer og afgør, hvilke nye kombinationer og kollisioner der er passende, dels i forhold til nuet og en nær fremtid, og dels i forhold til vores værdier og intentioner. I Scharmers teori følger prototyping og performing²⁶, som elementer i den kreative proces, hvor forsøg og eksperimenter med nye idéer i praksis implementeres i praksis.

Modellen for *kreativiteten i pædagogikken* følger Teori U's logik, men forsøger at overkomme den lineære faseforståelse, der kan siges at ligge i U'et. At se, sanser og eksperimenterer i nærvær og fordybelse, som indebærer nye kombinationer, nye prototyper og performing, kan foregå på alle stationer i modellen over kreativiteten i pædagogikken. F.eks. kan det at se på nye måder ofte opstå i forbindelse med eksperimenter med prototyper, ligesom en kreativ udfordring kan opstå i forbindelse med integration af nye idéer i praksis (performing).

Det helt centrale fra Scharmers teori er i det herværende, at vi, når vi er kreative, handlekraftige og virkelystne, både trækker på rationale, sanser, følelse og intention.

For lederen betyder det, at hun skal skabe et samarbejds miljø, hvor der er plads til alle disse niveauer. Både i større forandringsprocesser og i det daglige hverdagsmiljø skal lederen være opmærksom på, hvordan hun kan tilrettelægge et miljø, hvor hun adresserer både tanke, følelse og vilje. Hvor medarbejderne dels åbner deres sind for andre måder at tænke om ting på og andre måder at handle på (tanke). Dels åbner adgang til deres sanser, følelser og kropslige erfaringer, herunder tager kontakt til deres grundlæggende værdier og intentioner (følelser). Og endelig, at de åbner deres vilje og lader forandringer ske (vilje). I kreativ ledelse taler lederen ikke kun til medarbejdernes rationale, men også til medarbejderens repertoire af følelser, kropslige erfaringer, sanselige fornemmelser og eksistentielle værdier og intentioner.

24. Mikkelsen & Møller (2010)

25. Damasio (1999) fremfører, at rationelle beslutninger ikke træffes ud af tanken alene, men involverer følelsesmæssige og sanselige kræfter, som guider os i beslutningstagning. For Damasio giver det ikke mening at skelne mellem fornuft og følelse, de er to aspekter af samme sag – menneskers beslutninger og handlekompetencer.

26. Prototyping henviser her til, at man eksperimenterer med en forsøgsmodel (f.eks. en ny praksisform), mens performing henviser til, at man har valgt at gøre forsøgsmodellen til fast praksis. (Min frie oversættelse og tilpasning til herværende).

Der kan udpeges en række kreative teknologier, som vil være velegnede til at sikre en mere helhedsorienteret tilgang til kreative processer. Både i hverdagsmiljøet, i mødekulturer og i den almindelige kommunikation kan lederen være opmærksom på, om der tales til hoved, krop, følelse eller intention. I vestlige kulturer, herunder i mange pædagogiske praksisser, er vi optaget af, hvordan vi kan tænke os frem til noget, også når vi skal udvikle noget kreativt. Ved rigtig mange møder er det således primært hovedet, der tales til og fra, også når der leges med kognitive teknologier som tænkeøvelser, hvor medarbejdere f.eks. inviteres til at tænke 'helt ud af boksen'. Jeg vil her nævne et enkelt eksempel på en kreativ teknologi, der kan anvendes til at invitere både sind, krop og intention ind i en kreativ proces. I nyere tids procesarbejde er det blevet mere og mere almindeligt at arbejde med 'stille gruppearbejder' eller 'samtaler uden ord'²⁷. I aktionsforskningsprojektet sendte jeg f.eks. medarbejderne ud i fremtidsværksteder, hvor de skulle lave collager over 'fremtidens kreative institution'. Nogle skulle arbejde med spørgsmål som: Hvordan ser rummene ud i en kreativ institution, og hvordan bruger vi materialer? Andre arbejdede med spørgsmål om et optimalt samarbejde for kreativitet, og endnu andre med spørgsmål om hvordan dagligdagsstrukturen skulle se ud i en kreativ institution. Medarbejderne fik materialer stillet til rådighed, og dem måtte de bruge, som de ville. Et vigtigt krav til gruppearbejdet var, at de ikke måtte tale sammen. Der blev udviklet en række fantastiske collager, og efterfølgende fortalte flere pædagoger, hvordan 'samtalen uden ord' satte gang i nogle helt andre processer end dem, de ellers kendte.



Pædagog 1:

Og så var der bare et flow, en synergi. Det var sjovt, og det der med, at vi ikke måtte sige noget, var endnu bedre. Det gav noget."

Pædagog 2:

"Vi var meget produktive."

Pædagog 3:

"Og vi talte om bagefter, hvad var det, du tænkte, da du satte denne her på."

I stille gruppearbejder bruger pædagoger både tanker, følelser og fornemmelser, når de skal formulere deres pointer. Gennem symbolik formidler de deres mening og budskab,

og fordi de ikke må bruge ord, taler de gennem kropslige erfaringer og følelsesmæssige niveauer. Der er fart på et sådant gruppearbejde, fordi alle i princippet kan 'tale samtidig'. Alle er i gang med den fælles collage på samme tid, og alle synker lidt ind i sig selv, fordi de ikke samtidig bruger energi på at være i en verbal kommunikation. Endelig giver de symbolske billeder, som pædagogerne former i collagen, efterfølgende mulighed for interessante dialoger. Når medarbejderne taler om bagvedliggende intentioner for symbolikken, opstår en anden type samtaler end de vanlige rationelle argumentationsrækker. Når medarbejderne taler gennem et symbolsprog, får de ofte følelsesmæssige og sanselige dimensioner ved deres pointer med i dialogen. I en af de deltagende afdelinger valgte man efterfølgende at arbejde med denne 'ordløse' form i en proces, hvor medarbejdergruppen skulle formulere deres fælles værdier og tale om, hvordan de i fællesskab kunne undgå stress. Efterfølgende fortæller pædagogerne og afdelingslederen:



Pædagog 1:

Vi lavede værdigryden (en collage med en gryde i midten, hvor medarbejderne skulle bestemme ingredienserne).

Hvor vi skulle lave noget sammen uden at sige noget. Og det handlede om fællesskabet i huset. Hvordan ser vores fællesskab ud? (...) Alle medarbejdere skulle gå i gang uden at sige noget. Billedet skulle fortælle noget om vores fællesskab. 'Hvordan passer vi på hinanden?' var overskriften. Og så lavede personalet collage ud fra det."

Afdelingsleder:

"Pædagogen²⁸ og jeg sad og talte om, hvordan vi skal få lukket den her snak om stress. Og så kunne vi måske have skrevet et dokument. Men så valgte vi at gøre sådan her i stedet for."

Pædagog 2:

"Og da folk skulle hjem, så havde de ikke travlt."

Pædagog 3:

"Selvom det var sådan pædagog-agtigt, så var det skidehyggeligt."

27. Bl.a. inspireret af Scharmer og teori om mindfulness.

28. 'Pædagogen' er sat ind her i stedet for pædagogens navn.

Nogle pædagoger synes, at den slags øvelser kan blive lige 'pædagog-agtige' nok, og for mange er det en omstilling at kommunikere på andre måder end verbale samtaler omkring et bord, hvor kaffekopper og kage er de eneste rekvisitter. De fleste oplever imidlertid, at når vi anvender andre kommunikations- og mødeformer, når vi f.eks. arbejder eksperimenterende og inddrager anden kommunikation end den verbale, så når vi hurtigt 'ind til benet'. Vi får lettere indblik i hinandens værdier og intentioner, vi bringer sanselige erfaringer og følelsesmæssig viden på banen, erfaringer som vi ofte ikke har adgang til, når vi kun adresserer rationalet. Endelig skaber vi en energi og gør dialogen så interessant, at pædagogerne ikke engang har travlt med at komme hjem efter et sådant gruppearbejde.

VOJ, VOC, VOF

Nødvendigheden af at have åbent sind, hjerte og vilje genkendes hurtigt som beskrivelse af det at *gå med hinanden* eller at *have ja-hatten på*. Når vi åbner os for hinanden og sætter kreative energier og kræfter i gang, oplever vi imidlertid ofte forskellige barrierer, bekymringer eller modstand enten hos os selv eller hos vores kolleger.

Scharmer beskriver tre stemmer, som ofte kan høres på vej ned i U'et, stemmer som opstår, når vi er i fornyelses- og forandringsprocesser. *VOJ er voice of judgement (den fordømmende stemme)*: det er stemmer, som vurderer og ofte dømmer en forandring ude, inden den når at træde ind i praksis. VOJ kan være stemmer, som siger: "Det går aldrig, det kan vi ikke nå, det er for mærkeligt eller 'pædagog-agtigt', det bliver aldrig godt". Den vurderende og fordømmende stemme anvender vi ofte, når vi føler modstand mod at se tingene på nye måder, måske fordi vi synes, det er svært at forstå det nye, og måske fordi vi fornemmer, at hvis vi ser tingene på nye måder, bliver vi også nødt til at handle på nye måder. *VOC er voice of cynism (den kyniske stemme)*, der ligeledes hæmmer, at vi åbner os for kreativiteten. Den kyniske stemme kan ofte høres, når medarbejdere tidligere har oplevet sig snydt, manipuleret med eller er overbelastet, så lyder stemmerne: "Det nye tiltag i organisationen er bare til for at få os til at løbe hurtigere" eller: "Når min kollega foreslår, at vi skal være flyvere og fordybere, så er det bare, fordi hun ikke selv gider at lave praktiske opgaver". De kyniske stemmer er bange for at blive snydt, de kyniske stemmer er ofte et udtryk for, at nogle føler sig overbelastede. De kyniske stemmer lukker vores hjerter. Endelig er der *VOF, voice of fear (frygtens stemme)*, som er en stemme langt de fleste pædagoger og ledere genkender fra sig

selv. Frygtens stemme lyder, når vi er bange for forandring, måske fordi forandringen vil rykke ved vores eksistentielle grundlag. Frygtens stemme kan f.eks. stille spørgsmål som: "Hvis vi nu ændrer på hverdagens struktur eller giver forskellige medarbejdere forskellige ansvar, hvad skal der så blive af 'min' kendte rolle og position i gruppen?" eller: "Kan jeg overhovedet finde ud af det nye, er mine kompetencer tilstrækkelige?" Frygtens stemme er et udtryk for, at vi er bange for at miste kontrollen over situationer, bange for hvad der kommer til at ske, hvis vi kaster os ud i det nye og bange for, om vi nu er dygtige nok. Når vi hører frygtens stemme, er vi tilbøjelige til at lukke vores vilje og holde fast i det, vi plejer.

Når lederen adresserer VOJ, VOC og VOF, bliver det muligt at se på, hvilke følelsesmæssige eller tankemæssige rationaler, der ligger bag modstanden mod at se verden og sig selv på nye måder. Hun kan tage hånd om det, der ligger bag ved kynisme, frygten eller den fordømmende vurdering. I aktionsforskningsprojektet så vi, at undervisning om de tre stemmer gav ledere og medarbejdere et fælles sprog for de barrierer, de oplevede hos sig selv og hinanden i kreative forandringsprocesser. Når man kan tale om de følelser, som er til stede i forbindelse med forandringsprocesser, også de vanskelige, bliver de lettere at håndtere på måder, hvor kynismen, frygten eller fordømmelsen ikke får negativ magt over forandringsprocessen. Flere afdelinger oplevede, at det blev langt lettere at få 'mandat' til at iværksætte nye aktiviteter og eksperimenter i forbindelse med aktionsforskningsprojektet. Nogle oplevede, at når de først var begyndt at stille spørgsmål til praksis, og gik med åbent sind, hjerte og vilje til praksis, så kunne de slet ikke stoppe igen. Den løbende refleksion over hverdagspraksis, som aktionsforskningsprojektet bragte med sig, fik en mere gennemgribende betydning i flere afdelinger. Her blev netop det, at stemmer, der hæmmer en kreativ indstilling og åbenhed over for hinanden, afløst af åben vilje til at gå med hinanden og have ja-hatten på.

PLADS TIL FORSKELLIGHED

I et godt samarbejde er der plads til forskellighed! Pædagogerne i aktionsforskningsprojektet nævner ofte retten til forskellighed som en central fremmer for kreativitet. At have lov til at være forskellig indebærer bl.a. en accept af og respekt omkring de forskellige kompetencer, der eksisterer i medarbejdergruppen. Pædagoger kan noget forskelligt og vil noget forskelligt! At give plads til forskellighed handler

bl.a. om at udnytte hinandens forskellige kompetencer, og i den forbindelse at den enkelte pædagog får mulighed for at bruge sig selv på måder, som opleves særligt meningsfulde. Når pædagogen oplever, at hun kan bidrage til praksis med sine særlige idéer og tilgange, virker det fremmede for hendes kreativitet. I et ledelsesmæssigt perspektiv stiller det krav til lederen om at integrere medarbejdernes forskellige bidrag og kreative spor i praksis, og at få forskellighederne til at spille sammen.

” Pædagog 1:
 Det handler om at få medarbejdernes mange forskellige kompetencer til at arbejde sammen og de lyse idéer til at hænge sammen.”

Pædagog 2:

”Vi snakkede om, at vi har rigtig mange forskellige kompetencer, og det handler om at benytte, at vi er forskellige og kan mange forskellige ting.”

Vicki:

”Har I nogen fif og idéer til, hvordan man sikrer det her? F.eks. at man bliver samlet op og går med på hinandens gode idéer?”

Pædagog 3:

”At være åben. Det er vigtigt, at man lytter til hinanden og er åben over for hinandens forskellighed.”

At være åben over for andre (nye) måder at gøre praksis på er en forudsætning for at kunne udnytte hinandens kompetencer. Men der skal mere end en beslutning om åbenhed til. I første omgang må medarbejderne få øje på hinandens forskellige kompetencer og anerkende dem som vigtige i fællesskabet. Deltagerne i aktionsforskningsprojektet er således optaget af, hvordan de kan afdække interne kompetencer i personalegruppen og på forskellige måder få tydeliggjort, hvad de hver især kan og vil. Flere ledere har arbejdet målrettet med at tydeliggøre, hvad pædagogernes særlige kompetencer er:

” Afdelingsleder:
 Så jeg har haft fokus på den enkelte. Hvad er det, den enkelte egentlig brænder for, hvad er det, den enkelte er rigtig god til? En kan være det (rigtig god) til for tidligt fødte børn, en kan være det til babytegn, en kan være det til den sproglige del, og en kan være det til naturen eller noget andet. Sådan at vi ikke alle sammen behøver at vide alt.”

En anden leder fulgte op på sin afdækning af, hvad medarbejderne var gode til og godt kunne lide at lave, ved at stille krav til, at alle medarbejdere tilrettelagde et pædagogisk forløb, som de selv var interesserede og engagerede i. Med et sådant greb håbede lederen at styrke tre ting. For det første satte hun lys på, hvad medarbejderne hver især er gode til og optaget af. For det andet styrkede hun den enkelte medarbejders mulighed for at fordybe sig i et særligt felt, og for det tredje styrkede hun det interne samarbejde i gruppen. Lederens håb med strategien er nemlig, at når det er tydeligt i hele personalegruppen, hvad medarbejderne hver især drømmer om at arbejde med, og alle samtidig kan se frem til 'deres eget' forløb, vil de i højere grad bakke hinandens projekter op og være mere åbne for at hjælpe hinandens forløb på vej. I herværende terminologi kunne man sige, at medarbejderne bliver mere villige til at gøre følgeskab til hinandens kreative spor og bidrag til praksis, når de dels er anerkendt på deres individuelle kompetence og interesse, og dels har mulighed for at tilrettelægge et pædagogisk forløb, der er knyttet til denne interesse.

Plads til forskellighed handler både om at have øje for individuelle kompetencer og interesser i medarbejdergruppen og i lige så høj grad om at give medarbejderne reel mulighed for at udfolde deres særlige kompetence og interesse i pædagogiske forløb. Plads til forskellighed viser sig således, som så meget andet i pædagogisk praksis, i handling. Den enkelte medarbejders særlige interesser og kompetencer integreres i pædagogisk planlægning og i pædagogisk praksis.

Skal vi være enige eller lige?

Idéerne om forskellighed og forskellige kompetencer kan bl.a. ses som en modbevægelse mod, at alle medarbejderne skal være enige om alt, alle skal være med på de pædagogiske forløb, der iværksættes, og alle skal bevæge sig

samtidig i fælles udvikling. I pædagogfaglige grupper eksisterer der ofte nogle lighedsværdier, der nogle gange fortolkes sådan, at alle medarbejdere skal være enige og med på alle nye idéer, inden man tager nye initiativer i praksis. Det lyder måske umiddelbart som et godt princip, men det kan sommetider betyde stagnation i udvikling af praksis, hvis *alle venter på alle* – hvis der er udviklet en praksis, hvor medarbejderne ikke tager initiativ, medmindre alle er enige om, at de nye initiativer er en god idé. I det følgende taler to pædagoger om, hvor befriende det er, at medarbejderne, i forbindelse med aktionsforskningsprojektet, har fået legaliseret, at man godt kan gå i gang med en aktivitet eller et projekt, uden at alle i personalegruppen skal acceptere det.



Pædagog 1:

(...) "Man skal ikke sådan, "ah, bliver jeg nu anerkendt eller socialt accepteret?" Altså alle de der (...) Nej, vi gør det, og så ser

vi, hvad der sker. For tidligere der har det været sådan, i hele huset, altså sådan meget firkantet."

Vicki:

"At idéer var forstyrrende?"

Pædagog 2:

"Ja. Eller, er det nu okay, at jeg lige siger, at nu tager vi vand ud f.eks. om sommeren – er alle så enige om det eller hvad? (...) Alle går og tænker i de samme baner. Men der er ingen, der siger: "Nu gør vi det fandeme!" Det handler om, at man tror, man skal accepteres hele vejen rundt. For alle synes egentlig, at når der sker sådan noget, så er det jo super dejligt."

Idéen om, at alle skal være enige og anerkende den enkelte pædagogs initiativ, er på flere måder hæmmende for pædagogens kreativitet og initiativ. Mens alle venter på alle, står praksis stille, og der er skabt et miljø, hvor kun kendte rutiner, aktiviteter og forløb sættes i værk. Som pædagogen i citatet siger: "Når nogle går frem og tager initiativ, gør noget andet og springer den kendte verdens ramme, så synes alle egentlig, at det er super dejligt." I den forbindelse spiller *den store og den lille planlægning*, som blev beskrevet i trilogiens tekst 2, en vigtig rolle. Hvis pædagogens idéer til nye initiativer skal gennem den store planlægning, før hun

kan iværksætte dem, er der risiko for, at hun resignerer og vender tilbage til plejer-praksis. Generelt har pædagogerne et ønske om social accept af forskellighed og mulighed for at træde frem og gøre noget nyt, uden lange forhandlinger og planlægningsmøder. Det er et ledelsesmæssigt ansvar at udvikle en kultur, hvor man kan gå frem, også selvom alle ikke går med. Det er en kreativ ledelsesstrategi at sørge for, at der ikke er alt for langt fra tanke til handling.

Der er imidlertid en interessant dobbelthed i pædagogerne og ledernes ønsker om plads til forskellighed. Samme pædagoger, som ønsker ret til forskellighed, har vanskeligt ved at gå med på idéen om mesterlæreprincipper, bl.a. fordi de fleste ikke vil identificere sig som mestre ud i et bestemt fagområde. I dialoggrupper taler pædagogerne f.eks. om funktionsopdelte rum i institutioner, hvor hver medarbejder har et ansvarsområde, således at man kan have ansvar for at varetage aktiviteter med f.eks. musik, natur, idræt eller kunst. På den ene side er pædagogerne begejstrede for idéen, og på den anden side understreger de gang på gang, at sådanne ansvarsområder skal kunne gå på skift. En anden idé, der blev drøftet, er muligheden for at uddanne kompetencepædagoger, der kan gå på tværs af afdelinger eller institutioner; en pædagog med en særlig kompetence, f.eks. musik, natur, science eller kunst, som er tilknyttet en række institutioner og etablerer forløb på tværs af disse i samarbejde med de faste pædagoger i institutionen. Denne idé er pædagogerne også interesserede i, men kun hvis kompetencepædagogen er ekstern, dvs., hvis det ikke er en pædagog fra den faste personalegruppe.

Der er altså en dobbelthed i, at pædagogerne på den ene side vil afdække, tydeliggøre og give lov til forskellige kompetencer i gruppen, og på den anden side har en klar grænse for, hvor forskellige de vil være. Dette kan dels forstås ved, at selve mesterlærebegrebet har nogle negative konnotationer i pædagogisk praksis om induktiv læring (jf. trilogiens tekst 2), men det kan også afspejle et dybere dilemma indbygget i pædagog-fag-forståelsen, mellem fællesskab og individualitet, mellem at handle sammen eller hver for sig. Som vi så i eksemplet ovenfor, er der en tradition for, at man skal være enige *hele vejen rundt*, før der tages nye initiativer i medarbejdergruppen. Hvis én går frem, går alle frem, og ellers bliver alle stående. Med en sådan holdning bliver det vanskeligt at agere som mester inden for et bestemt felt. Det bliver ikke muligt at have ansvar for et bestemt område og tage selvstændige og spontane initiativer. Sidst men ikke mindst, kan dobbeltheden grundes i, at pædagogerne er gode til at holde fast i, at den pædagogiske

kerneopgave er omsorg og almen udviklingsstøtte i forhold til børn. Frem for at lave lærings-værksteder, hvor børnene skal lære noget bestemt, holder pædagogerne fast i, at den mest centrale pædagogiske kompetence fortsat er at indgå i følelsesmæssige og relationelle samspil med børn, – samspil, der har barnets personlige og sociale udvikling – som det primære, for øje. Modstanden mod at være funktionsopdelt eller opdelt efter afgrænsede mesterlære fagområder, som natur, musik, kunst eller science, kan ses som et klogt forsøg på at holde fokus på kerneydelsen. Modstanden mod mesterlæreprincipper kan således både læses som en uheldig gruppedynamik, der står i vejen for, at medarbejderne er kreative og tager nye initiativer, og det kan læses som en stærk pædagogfaglig fundering, hvor fokus på kerneydelsen, børns udvikling gennem samspil og relationer, fastholdes. I kreativ ledelse må lederen have fokus på begge disse mekanismer, når hun arbejder med at tilrettelægge plads til forskellighed.

FEJRING AF FEJL OG PRAL AF SUCCES

For at være kreativ skal vi tage nogle chancer. Hvis vi holder på det sikre, bliver vi i den konvergente verden, og her er måske nok trygt og kendt, men det er ikke her, kreativiteten gror. Oplevelsen af, at vi har lov til at fejle, er en forudsætning for at være kreativ, som både bliver fremhævet i teorierne, og som hurtigt genkendes i praksis.



Afdelingsleder:

Man kan ikke være kreativ, hvis der er behov for at placere skyld. Hvis der hele tiden er nogle, der skal placere skyld ud fra: "Nu har

vi gjort sådan, og med det har vi ikke nået det, vi ville, og vi har ikke fået det, vi ville, eller det ser forkert ud", så skal man ikke have behov for at placere skylden. Det er den der fejlfindings-tænkning. For mig kan man ikke være kreativ, hvis man er optaget af fejlfinding. Man kan ikke være fejlfinder og kreativ."

Hvis vi hele tiden er bange for at træde ved siden af og gøre fejl, kan vi ikke være kreative. For det første af den simple grund, at når vi taler om, at noget kan være en fejl, taler vi samtidig om, at noget kan være rigtigt. Noget rigtigt har et bestemt og kendt mål. Når vi er kreative, kender vi ikke på forhånd det præcise mål for vores kreative eksperiment, hvis vi gør det, så er vi ikke i gang med at skabe noget nyt, så er vi i gang med at kopiere eller reproducere det kendte. Det kreative er brud med den kendte verden og er derfor ikke målrettet på en måde, hvor slutmålet eller slutproduktet er kendt. I kreative processer må der være et vist mål af usikkerhed og en margin for fejl. For det andet er det af stor betydning, at man ikke risikerer social eksklusion, når man er kreativ. Som vi hørte i trilogiens tekst 1, kan det have alvorlige konsekvenser at være 'lidt for kreativ'. Der er en fin balance mellem at bevæge sig på kanten eller ud af boksen og så det at komme for langt væk fra boksen. I kreativitet må vi være risikovillige, vi skal turde satse noget, give os hen til sanselig og intuitiv afgørelse, tage nogle valg og prøve ting, som vi ikke på forhånd ved, om er en succes eller en fiasko. Hvis vi er meget nervøse for, hvordan vores forsøg og eksperimenter bliver modtaget, eller hvis vi er angste for, om vi nu er 'for mærkelige' eller 'lidt for kreative', vil vi lukke ned for vores kreative kræfter. Vi rejser ikke på tur i den mulige verden og bruger ikke kræfter på transcendent grænsekrydsninger, hvis vi samtidig er optaget af at finde fejl. Som lederen i citatet siger: "Man kan ikke være fejlfinder og kreativ samtidig".

At fejle er en del af en praksiskultur, men hvordan reageres der på fejl? Bliver man ignoreret, skammet ud, skældt ud eller måske bare drillet, hver gang man laver fejl? Eller er der ingen, der hænger sig i dem? Både hvis man ignoreres, og hvis man skældes ud, når man laver fejl, vil man med stor sandsynlighed blive mindre eksperimenterende. På den anden side, hvis der er nogle, som interesserer sig for vores fejl, spørger ind til dem som et interessant fænomen eller undersøger intentionen bag forsøget, der førte til fejl, kan man måske lære noget, og så vil vores risikovillighed for nye forsøg være intakt eller måske ligefrem forstørres.



Afdelingsleder:

"Vi kan også godt fejre en fejl.

Det prøver jeg at implementere i hverdagen, at når der sker fejl, så er det fedt (...) Også at vise og italesætte, også når jeg har begået en fejl, hvad der var årsag til den, og hvad gør vi ved det (...) Men når man har begået en fejl, så betyder det, at man har taget en chance, og man har gjort noget, man har prøvet noget, og det, synes jeg, er fedt. Og så fik man en læring af det. Og så snakker vi om, hvad var læringen i det, og hvordan kommer vi videre."

Fejl kan være et udtryk for, at nogen har taget en chance, siger lederen her. Nogen har prøvet noget og taget usædvanlige initiativer. Når lederen sætter pris på intentionen bag de handlinger, der førte til en fejl, frem for at fokusere på selve fejlen, viser hun med sin holdning, hvad hun vil have mere af, frem for hvad hun ikke vil have. Lederen vil have risikovillighed, initiativ og handling. Herudover siger lederen, at der kan være læring forbundet med fejl. Det kan godt være, at vi ikke kan bruge slutproduktet af en fejl til noget, men erfaringer fra processen er måske værd at lytte til.

LEDEREN SOM NØGLEBÆRER

Det er lederen, der sidder inde med nøglerne, både til et samarbejde, hvor medarbejderne går med hinanden, hvor der er plads til forskellighed, og hvor medarbejderne tør fejle. I første omgang er det centralt, at lederen adresserer, når frygt, kynisme eller fordømmelse lukker de kreative initiativer ned. Ved at etablere et fælles sprog, der ikke nødvendigvis er verbalt, men også inddrager sanser og følelser i dialoger og ved at skabe en praksis, hvor eksperimenter og forsøg er en del af hverdagspraksis, skaber lederen mindre rum til VOJ, VOC og VOF og mere rum til åbne sind, hjerter og viljer.

Det er også lederen, der kan sikre en afdækning og tydeliggørelse af forskellige medarbejders forskellige kompetencer, og i forlængelser heraf er det lederen, der tilrettelægger et strukturelt rum for, at medarbejdere får mulighed for at omsætte deres særlige kompetencer og interesser til konkrete pædagogiske forløb i praksis. Endelig er lederen foregangsmand, når hun viser sine medarbejdere, hvilke attituder man kan tage til fejl. Hvis fejl betragtes som et udtryk for, at nogen har taget en chance og et initiativ, og dertil oven i købet kan berige os med læring, vil lederen få mere risikovillige og initiativrige medarbejdere. Plads til fejl dæmper fordømmende og frygtfulde stemmer, plads til fejl skaber også plads til forskellighed. De tre overskrifter for et samarbejde, der fremmer kreativitet: *at gå med hinanden*, *at skabe plads til forskellighed* og *at give medarbejderne en oplevelse af, at det er tilladt at tage chancer og at fejle*, er tre centrale opmærksomheder, lederen af en kreativ pædagogisk organisation med fordel kan arbejde med.

4 Nærvær

Nærvær og fordybelse er en central forudsætning for, at kreative kræfter bringes i spil hos både børn og voksne. Nærvær i pædagogisk praksis fordrer i første omgang, at pædagogerne giver sig selv og hinanden tilladelse til nærvær og fordybelse. Som vi hørte i trilogiens tekst 2, er *tilladelse* både en psykologisk mekanisme, hvor pædagogen skal give sig selv lov til at slippe overblikket over dagen og hele børnegruppen, og samtidig er det en praktisk mekanisme, hvor nogle pædagoger på skift har ansvar for det overordnede overblik, mens andre har mulighed for at fordybe sig i noget afgrænset og være nærværende. Når alle har ansvar for alt, er ingen nærværende og fordybende i noget specifikt. Nærvær kræver, at vores opmærksomhed er målrettet og fokuseret, og i den intentionelle, viljestyrede opmærksomhed er vi koncentreret om noget bestemt. Hvis vores opmærksomhed splittes mellem mange forskellige opgaver, herunder mellem praktiske og pædagogiske opgaver, kan vi ikke være nærværende. Nærvær og fordybelse kræver således et godt samarbejde og en struktur, hvor det er tydeliggjort, hvor og hvornår hvilke opgaver skal varetages, og hvem der har ansvar for dem.

Tid er en anden central faktor, der spiller ind i vores nærvær. Vi kan ikke skynde os at være nærværende, men må have en oplevelse af, at der er tid til det, vi skal være nærværende med. Som vi hørte under afsnittet om samarbejde, skal vi åbne vores sind, hjerte og vilje for at være kreative. Hvis vi skal være i pre-sensing og mærke, hvad nuet og en nær potentiel fremtid kan indeholde, kan vi ikke samtidig have travlt. Tid er imidlertid en mangelvare i pædagogisk praksis, og derfor bliver vi nødt til at forholde os proaktivt til den, vi bliver nødt til at *gøre noget med tiden* for at få tid til nærvær. I det følgende skal der sættes lys på to opmærksomheder for kreativ ledelse, som vil styrke medarbejdernes nærvær. Først ser vi på, hvordan lederne kan hjælpe pædagoger til nærvær i hverdagen ved at lede og fordele medarbejdernes opmærksomhed. Dernæst skal vi høre om, hvordan lederen kan arbejde proaktivt med at finde mere tid til nærvær i den pædagogiske hverdag.

LED OG FORDEL OPMÆRKSOMHEDEN

I trilogiens tekst 2 hørte vi, hvordan pædagogerne kan lede og fordele deres opmærksomhed ved at indgå i et samarbejde, hvor de på skift er 'flyvere og fordybere'. Hvor flyvere, med en bred og omfattende opmærksomhed, har fokus på de praktiske og basale omsorgsopgaver, fokuserer fordybere på noget bestemt og har en intentionel, viljestyret opmærksomhed. Ved at dele opmærksomheden mellem sig kan både praktiske og pædagogfaglige opgaver kvalificeres, og det bliver tydeligt for medarbejderne, hvilke opgaver de skal bruge deres opmærksomhed på den dag. Lederen kan vælge at spille en central rolle i forsøget på at lede og fordele opmærksomheden mellem medarbejderne. Det kan hun gøre ved f.eks. at strukturere praktiske og faglige opgaver i skematiske oversigter, hun kan tildele medarbejdere forskellige funktioner, f.eks. flyvere og fordybere, eller hun kan sørge for, at der arbejdes i mindre grupper, hvor medarbejderne koncentrerer sig om en mindre børnegruppe. Lederen kan også arbejde aktivt med begrebet tid (det skal vi høre mere om nedenfor), f.eks. ved at inddele dagen i fordybelsestid, praktisk tid eller fri-tid og på den måde hellige bestemte opgaver afgrænsede tidsrum i løbet af dagen. Det vigtige er, at lederen forholder sig aktivt til, at ikke alle medarbejdere hele tiden har en bred, omfattende opmærksomhed, men at der også er plads til den intentionelle, viljestyrede opmærksomhed.

Hvad er det vigtigste?

Når målet og intentionen bag opgaven er klar, så ved vi, hvilken vej vi skal, og vi spilder ikke unødigt energi på at få styr på rammerne, siger pædagogerne i trilogiens tekst 2. Både børn og voksne skal have klarhed over, hvem der har ansvar for at gøre hvad, hvornår, og hvilke regler der gælder for at være sammen. Når rammen omkring en opgave er klar, kan opmærksomheden fokuseres, og det fremmer kreativitet. Der er flere opgaveniveauer, der skal afklares, dels skal den enkelte pædagog være klar på dagens opgave, og dels skal der være klarhed over hele gruppens fælles, overordnede opgave. I lederteamet taler en leder om, hvad han kan gøre for at skabe nærværskultur i medarbejdergruppen.



Afdelingsleder:

Hvad man som leder skal gøre for at skabe en nærværskultur?

Det vil jeg komme med et bud på: Først så mener jeg, man må

have afklaret, hvad er det vigtige? Og det gør man jo typisk i pædagogiske miljøer ved at lave en meget, meget, meget lang liste med alt det vigtige. Og den bliver meget, meget lang.

Og det er jo fint, for der er mange ting, der er vigtige. Og så kan man sidde og kigge på den, og så kan man tænke: "Hvad i himlens navn skal vi stille op med alt det?" Og så er det, man må have en anden farve tusch frem. Og så må man begynde at vælge fra. Fordi opgaven er ikke at finde det vigtige, opgaven er at finde det *vigtigste!* Det er også sekretærens (lederens) opgave at være super tydelig på rammen.

Vi har lavet nogle aftaler, hvad er det *vigtigste*, dem holder vi. Hvis vi kan det, så har vi også det, der kaldes fodslag. Og i fodslag, der trives mennesker rigtig, rigtig godt med hinanden, og der kommer et naturligt flow (...) Hvis der er fodslag, så er der også flow."

Der er en lang liste af vigtige opgaver, som pædagogerne kan fordele imellem sig, en lang række opgaver, som kræver pædagogernes opmærksomhed. Men samtidig er det centralt, at alle har fornemmelse af, hvad der er det vigtigste, man kunne sige det overordnede mål i praksis – det som alle de små opgaver skal pege hen imod. Når medarbejderne er enige om, hvad der er det vigtigste, giver det fælles fodslag og mulighed for flow, siger lederen. Gennem en afklaring af, hvad der er det vigtigste, bliver medarbejderne fælles og målrettede, og de bevæger sig i samme retning og i takt. Det frigiver kreativ energi og dermed opstår muligheden for kreative flow. Det er lederens opgave både at etablere dialog omkring, hvad der er det vigtigste, og efterfølgende at fastholde medarbejdernes opmærksomhed på prioriteringen.

Værdier der driver

Klarhed over det *vigtigste*, intentionen bag indsatsen samt kontakten til de værdier, der driver i opgaveløsningen, er af-

gørende. Det kender lederne fra sig selv. Her taler to ledere om, hvordan de kan manøvrere i en kompleks hverdag, hvis de har kontakt til det, som driver dem:



Vicki:

Er det lettere at lede, når man har kontakt til ens grundværdier?"

Afdelingsleder 1:

"Det er meget lettere. At vide, hvor er man henne. Det, tror jeg, er rigtig, rigtig vigtigt. Når man bliver mødt med forældres eller medarbejderes utilfredshed, at man ikke bliver i tvivl. Altså ikke, at man ikke kan lytte – man ved bare godt, hvor man skal hen."

Vicki:

"Så hvis man har kontakt til sine grundværdier og 'hvad jeg skal her?', så kan jeg lytte til den her forælder og forholde mig til kompleksiteten og samtidig træffe en kvalificeret beslutning? Det kan man bedre, når man har kontakt til sine grundværdier?"

Afdelingsleder 2:

"Vi lever jo under det pres (...) hver eneste dag. Men jo mere sikker jeg er i min substans, i min grundkilde, jo lettere er det at træffe også svære beslutninger."

På samme måde, som den pædagogfaglige leder lettere kan håndtere spontant opståede og komplekse sociale situationer, når han har kontakt til sine grundværdier og intentioner, kan den enkelte pædagog (og pædagoggruppe) være åben for nye manøvre muligheder i den pædagogiske hverdag, når hun kender egne og fælles værdier og intentioner bag de forskellige opgaver. Et fast regelsæt giver ofte nogle vanskeligheder i pædagogisk praksis, fordi de sociale situationer ofte har mange facetter og er kendetegnet ved deres kompleksitet. Der skal være plads til improvisationer i hverdagens pædagogiske praksis. Det er imidlertid af betydning, at pædagogen, når hun improviserer kreativt, genforhandler og genskaber hverdagens pædagogiske praksis, har kontakt til de fælles grundværdier og intentioner, som hverdagspraksis bygger på.

DER SKAL VÆRE TID!

Der skal være tid til kreativitet. Vi skal have tid til at fordybe os, eksperimentere og lade idéerne gro. Vi skal have tid til at give slip og vende tilbage til de eksperimenter, vi er i gang med. Vi skal have tid til at tage på transcenderende grænsekrydsninger, hvor intuitive og sanselige fornemmelser, af både nuet og fremtiden, af hvad ting er og kan blive til, kan bibringe os nye idéer til kreativ udvikling. Vi kan ikke forcere kreativitet eller beslutte os for, at den *skal* træde frem. Vi må give kreativitet tid.

Der er ingen tvivl om, at nutidens pædagoger er stærkt presset på tid. Næsten alle pædagogerne og lederne nævner på et tidspunkt i løbet af aktionsforskningsprojektet, hvordan det er vanskeligt at få tid til f.eks. fordybelse og kreative processer i det pædagogiske arbejde. Når der er få pædagoger til store børnegrupper, er det vanskeligt at planlægge pædagogiske aktiviteter, der strækker sig over længere tid (f.eks. mere end 60 minutter), ligesom det er sjældent, at pædagogen ikke afbrydes af praktiske opgaver, som hun skal varetage sideløbende.

Noget tid kan man kun ønske sig mere af. Bedre normeringer og flere hænder i det pædagogiske arbejde er et ønske mange, både forældre, børn og pædagoger, deler. Anden tid kan man forholde sig mere aktivt og proaktivt i forhold til. Noget tid skal man tage sig! Tid er både en fast og en flydende betegner. På den ene side er det (som regel) ikke til diskussion, hvad klokken er, og vi kan heller ikke umiddelbart ændre vores arbejdstid og åbningstid i daginstitutionen. Men resten af tiden er flydende. Vi kan gøre noget med den, vi kan indholdsbestemme, hvad vi vil bruge den til, og vi kan forholde os proaktivt til, hvordan vi vil indrette den tid, vi har. I trilogiens tekst 2 blev det beskrevet, hvordan vi kan handle i forhold til vores tidsoplevelse ved at hente vores opmærksomhed ind i nuet, frem for at være optaget af, hvad der skal ske i fremtiden. Ligeledes så vi, hvordan vi kan ændre dagsrytmen ved at ændre struktur og rutiner. Vi kan også få lidt bedre tid ved at indrette tiden bevidst og i overensstemmelse med de mål, vi har for vores praksis. Og i den forbindelse spiller kreativ ledelse en afgørende rolle.

Kvalificeret mellem-rums-tid

En almindelig dag²⁹ i en dansk daginstitution begynder kl. 6 eller kl. 6.30. Her er der morgentid. Den strækker sig over mange timer, hvor der spises morgenmad og løbende tages imod børn (og voksne), der kommer mere eller mindre

søvndrukne ind. Kl. 9 er dagens første højdepunkt for tid: Her er den første morgensamling, ofte omkring et mindre morgenmåltid. Nu er de fleste børn og pædagoger mødt ind, og de voksne skaber sig overblik over gruppen og dagen. Kl. 9.30 går strukturerede aktiviteter i gang. Enten er der arrangeret tur eller en anden pædagogisk aktivitet, hvor børn og voksne sammen gør noget ud fra det, de voksne har planlagt. For mange vuggestuer kan dette først lade sig gøre fra kl. 10, fordi de først på dette tidspunkt er tilstrækkelig mange voksne, typisk tre voksne til en gruppe på ti til fjorten børn. Kl. 11 skal der spises i vuggestuen, og kl. 11.30 begynder de fleste børnehaver på måltidet. Dvs., at der for vuggestuebørn er ca. en time og for børnehalebørn ca. to timer til voksenorganiserede pædagogiske aktiviteter, hvor børn og voksne er samlet og fordybet omkring noget givent. Efter frokost sover børnene i vuggestuen, mens børnehaven går på legepladsen. Kl. 14 er der et nyt måltid, et eftermiddagsmåltid. Alle vuggestuebørnene er vågnet, og børnehalebørnene kommer ind fra legepladsen. Efter eftermiddagsmåltidet begynder børn at blive hentet, og både børn og voksne indstiller sig på at afvikle dagen. Kl. 17 eller kl. 18 lukker institutionen.

Som det ses, skaber en sådan hverdagsstruktur mange mellem-tider. Både børn og voksne kan på alle de tidspunkter, hvor der ikke er planlagt aktiviteter, fordybe sig i temaer og spørgsmål, som dukker op, og som de finder interessante. De kan lege, eksperimentere med materialer og gennem nye kombinationer finde på nye lege, handlemåder og praksisformer. Mellem-tid kan gribes og omdannes til rum-mellem-rum, og på den måde kvalificeres tiden pædagogisk med invitationer til leg, undersøgelser og eksperimenter.

For at kvalificere mellem-tid og for at bruge den tid, der er mellem dagens fastlagte gøremål, er det afgørende, at man har en fleksibel planlægning. I trilogiens tekst 2 hørte vi om betydningen af at kunne gå frem og tage initiativer uden at tage den store planlægning frem. Hvis der er skabt en kultur, hvor initiativer til nye pædagogiske aktiviteter, lege eller indsatser skal tages op på fælles personalemøder, før de kan føres ud i livet, levnes der meget lidt plads til, at den enkelte pædagog kan kvalificere mellem-rums-tid. Ligeledes, hvis de faste tidspunkter i dagsrytmen er *meget* faste, og der er skabt en kultur, hvor overholdelse af tid er blevet vigtigere end det, vi fylder tiden med, så vil vi opleve en masse spild-af-tid. Så cirkler både pædagoger og børn rundt i ikke-intentionelle og viljestyrede handlinger og opmærksom-

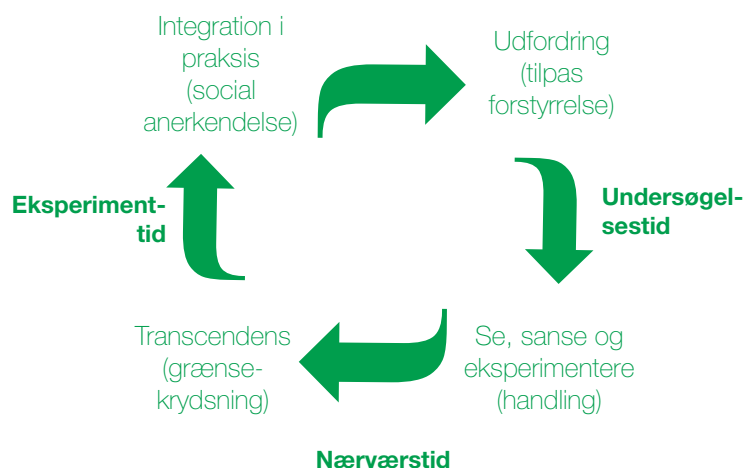
29. Følgende beskrivelse er forskers idé om, hvordan hverdagen helt overordnet og generelt ser ud i danske daginstitutioner, stykket sammen af de mange fortællinger og historier, jeg har hørt om hverdagen gennem de sidste 10 år, hvor jeg er kommet i daginstitutioner.

Der kan naturligvis være store forskelle på, hvordan den enkelte institution har indrettet sin hverdagsstruktur, men jeg tror, mange kender en daginstitution, som nogenlunde følger denne tidsstruktur.

heder og venter på, at tiden skal gå, så de kan komme videre til den næste, måske mere indholdsrige tid.

UNDERSØGELSESTID, NÆRVÆRSTID OG EKSPERIMENTTID

Ved at skelne mellem forskellige former for tid sættes indholdet i tiden til diskussion, og vi kan begynde at forholde os mere progressivt til tiden. Vi kan endda opleve, at vi kan få mere af den. Man kan lege med mange former for tid. I det ovenstående har vi allerede hørt om praktisk-tid, fordybelses-tid, fri-tid og mellem-tid. I slutningen af aktionsforskningsprojektet foreslog jeg at skelne mellem tre overordnede tider i pædagogisk planlægning nemlig *undersøgelsestid*, *nærværstid* og *eksperimenttid*. De tre tider knytter an til modellen for kreativiteten i pædagogikken.



Undersøgelsestid er den første tid i en kreativ proces, hvor vi undersøger noget givent eller begynder at stille undrende spørgsmål. Undersøgelsestid kunne også kaldes undrings-tid, fordi det er i denne periode, at vi begynder at undre os over noget. Det kan være noget, som vi måske kender i forvejen, eller noget som er helt nyt for os. I undersøgelsestiden åbner vi vores sind og begynder at se, sans og fornemme den kendte verden på nye måder. I aktionsforskningsprojektet blev flere institutioner særligt optaget af hverdagsstrukturens betydning for børn og voksnes kreativitet, herunder deres mulighed for nærvær og fordybelse. Pædagogerne begyndte at stille undrende spørgsmål ved hverdagstidens indretning og formulerede kreative eksperimenter med hverdagsstrukturer. I undersøgelsestiden vendes

ting på hovedet, det er her, der er plads til 'provokerende' spørgsmål som f.eks. "hvorforskal vi spise klokken ni?". Undersøgelsestiden er også den tid, pædagogerne har, til at forberede forløb med børnegruppen, herunder undersøgelser af hvad der kunne være relevante og tilpasse udfordringer i børnegruppen. I undersøgelsestiden undersøger pædagogerne f.eks.,j26

hvordan et givent tema kan være relevant at arbejde med. De iværksætter nogle eksperimenter, aktiviteter, lege og foretager nogle børneinterview eller iagttagelser og ser på: Hvordan tager børnene imod temaet 'dyr i naturen'? Hvad bliver de optagede af, hvad finder de særligt interessant? I undersøgelsestiden iagttager pædagogerne børnenes spor og engagementer og arbejder med forskellige idéer til, hvordan børnene kan udfordres og imødekommes. De undersøger målet, hvordan der kan arbejdes videre med noget bestemt, men de har ikke lagt sig fast på noget endnu. I undersøgelsestid tager man sig tid til at undre sig, man åbner sindet.

Nærværstid er tid, hvor pædagogerne fordyber sig i det, som de har set i undersøgelsestiden. Nærværstid kan betyde en koncentreret periode, hvor pædagogerne målrettet reflekterer over det, de har opdaget i undersøgelsestiden, f.eks. i dialoger med kolleger, med en udvalgt kollegial sparringspartner, gennem en faglig logbog eller ved anden formidling af foreløbige erkendelser. I nærværstid kan pædagogerne enten have en intentionelt, viljestyret opmærksomhed, eller de kan lade deres opmærksomhed flyde og give sig hen i et mere sanseligt og intuitivt nærvær. Nærværstid kan også indebære, at den enkelte pædagog eller alle pædagoger går lidt væk (ikke helt væk) og giver slip på de intentioner, der startede processen. F.eks. kan de kigge på, hvad der driver idéen om at ændre strukturen eller arbejde med temaet natur. Hvorfor er det lige vigtigt? For pædagogerne selv, for børnene og for den pædagogiske praksis? Hvilke intentioner og værdier ligger til grund for de forandringer, pædagogerne ønsker at skabe, eller de forløb, de ønsker at tilrettelægge? Hvad er det vigtigste?

I nærværstid må der være plads til, at pædagogerne kan lade idéerne komme til sig, at de kan åbne sig for at lade ting ske. I nærværstid kan det være en god idé at arbejde med brainstorm-metoder, store tavler med plads til impulsive tanker og idéer, spørgsmål til intentioner og værdier, alternative gruppeøvelser som f.eks. stille gruppearbejder, samtaler uden ord, fælles meditationer eller andre rolige nærværøvelser.

Endelig kan der i nærværstiden etableres rum-mellem-rum, dvs. mulighed for, at den enkelte pædagog eller en mindre

gruppe pædagoger kan eksperimentere med det, de arbejder med på en mindre målrettet, bevidst og fokuseret måde. Pædagogerne skal give slip på *det, der skal ske*, så de kan fokusere på *det, der faktisk sker*. Det er en central pointe, at nærværstid må være fri for evalueringer og fastsatte mål, idet det vil hæmme pædagogernes mulighed for at være åbne over for nuet og den nære fremtid. I nærværstid åbner pædagogerne deres hjerter og sanser, og fornemmelser bringes i spil.

Eksperimenttid er den tid, hvor vi eksperimenterer med de idéer, der er opstået undervejs i undersøgelses- og nærværstiden. Idéerne omsættes til prototyper dvs. formulerede forsøg og eksperimenter, som pædagogerne eller gruppen beslutter sig for at gøre forsøg med. Det kan være en ny praksis, leg, aktivitet eller tilgang. I eksperimenttid evalueres løbende på, hvordan noget virker eller ikke virker, idéerne afprøves i forhold til deres muligheder og begrænsninger, og en gradvis integration i den almindelige praksis kan skimtes forude. I aktionsforskningsprojektet var det imidlertid af stor betydning, at kreative idéer blev fastholdt som prototyper, dvs., de vedblev at være idéer, som der skulle eksperimenteres med, men som ikke nødvendigvis skulle implementeres som en fast del af praksis. At fastholde idéer som prototyper betyder ofte, at VOJ, VOC og VOF, den fordømmende, kyniske og frygtfulde stemme, larmer mindre, fordi der endnu ikke er truffet endelige beslutninger om, hvordan forandringer i praksis skal se ud. Herudover fastholder vi et åbent sind, hjerte og vilje, når vi oplever, at vi har tid til at prøve os frem med noget. Så længe vi ikke skal beslutte, om vi vil arbejde sådan her fremover, kan vi vedblive at stille os åbent over for det nye og fastholde en undrende tilgang.

I eksperimenttid laver vi ikke bare én aktivitet med et tema, vi laver mange forskellige. Den samme idé om, f.eks. at ændre hverdagsstrukturen på måder, som skaber mere plads til fordybelse, afprøves på mange forskellige måder. Der ændres måske både på strukturen omkring måltiderne, på strukturen omkring overgange mellem ude og inde, på samarbejdsstrukturer og på strukturer omkring pædagogisk planlægning. Efter eksperimenttid har vi et udvalg af mulige forandringstiltag, vi kan vælge at implementere i praksis. Eller lade ligge. I eksperimenttiden åbner vi vores viljer til at gøre anderledes, til at forandre praksis.

For at arbejde proaktivt med undersøgelsestid, nærværstid og eksperimenttid må tiderne medregnes i den pædagogiske planlægning og i planlægning over kreative processer. Pædagogiske forløb planlægges traditionelt én gang

for alle, dvs., det besluttes at arbejde med et bestemt tema, f.eks. eventyr, over en bestemt periode, f.eks. en måned. Pædagogerne tilrettelægger herefter forløbet, ofte ved at downloade tidligere erfaringer med pædagogiske aktiviteter, der omhandler eventyr, og projektet gennemføres, afsluttes og evalueres inden for en fastsat tidsramme. Ved en sådan type planlægning er der stor risiko for, at de kreative spor og bidrag, som opstod undervejs i forløbet, ikke integreres i praksis. De bliver til minder om et godt projektforløb, der var engang. Når ønsket er at skabe forandring og udvikling og frisætte kreative kræfter, må der skabes plads til både undersøgelsestid, nærværstid og eksperimenttid i de pædagogiske forløb. Både pædagoger og børn skal have tid til at undersøge og undre sig i forbindelse med pædagogisk planlægning og fornyelsesprocesser. Der skal være en uafbrudt og uforstyrret tid, hvor børn og pædagoger kan fordybe sig i et tema, hvor de kan give slip på det kendte og tage imod det nye, hvor de bruger deres sanser og fornemmelser og kropslige erkendelser. Der skal være tid til at eksperimentere med prototyper, inden de lægger sig fast på, hvad og hvordan noget kan implementeres i praksis.

Vi vil selv have lov at bestemme over tiden! Man kan arbejde ledelsesstrategisk og aktivt med mange former for tid, man kan således finde anden relevant tid, som det kunne være interessant at sætte lys på i pædagogisk praksis. Og i så fald bestemmer man selv, hvor lang tid f.eks. undersøgelses-, nærvær- eller eksperimenttid skal tage. I et kreativt eksperiment i forbindelse med aktionsforskningsprojektet arbejdede pædagogerne f.eks. med, at genindføre kolonitid i fjorten dage. Pædagogerne forklarede, at kolonitid er tid, hvor både børn og voksne er fordybede i det, der sker her og nu, kolonitid foregår ofte ude i naturen, og voksne har tid til at følge børns undrende spørgsmål op med interessante aktiviteter. Når man har kolonitid, har man også tid til at ligge i hængekøjer og tale om livets store og små eksistentielle spørgsmål. Kolonitid blev således overskriften for de værdier og intentioner, der drev pædagogerne til at tage uret ned fra væggen, kvitte deres faste pauser og lave flydende overgange mellem ude og inde. Kolonitid beskriver, hvilken stemning de voksne ønsker at skabe, hvilken tilgang de vil tage, både til børnene og til den pædagogiske planlægning i en periode. I dette tilfælde bredte kolonitiden sig til resten af huset og fik betydning for, at hele huset begyndte at arbejde med flydende overgange mellem ude- og inderum.

Uanset hvilke typer tid man arbejder med at indholdsbe-

stemme, er det centrale ganske enkelt, at man forholder sig aktivt til tiden og italesætter den som noget, man kan forholde sig proaktivt til, i stedet for noget som man bestemmes af. I hverdagens pædagogiske praksis kan det være svært at opnå en følelse af, at man selv bestemmer over tiden. Det er helt tydeligt, at pædagogerne oplever, at tiden løber af med dem, griber dem og dominerer på måder, hvor den stjæler pædagogernes opmærksomhed. Som en pædagog udtrykker det:

”

Pædagog:

Vi kan ikke være rigtig meget nærværende, fordi vi tænker på tiden – hele tiden!”

Lederen kan hjælpe pædagogerne med at tage tiden tilbage ved at tilrettelægge dialoger om, hvad tiden skal bruges til i den kommende tid, hvilke stemninger tiden skal skabe, og hvilke pædagogiske muligheder tiden skal åbne op for. I sådanne dialoger bliver selv mellem-tid, praktisk tid og fritid til interessant tid, der kan fyldes ud med meningsfulde pædagogiske aktiviteter.

At kunne bestemme over sin tid er imidlertid også et politisk spørgsmål. Daginstitutionerne oplever, at der i stigende grad stilles krav til, hvad de skal bruge deres tid på. Med skærpede krav til dokumentation og specificerede standarder for, hvilke kompetencer børn skal have udviklet hvornår,

bliver pædagogernes arbejdstid i høj grad planlagt et andet sted end på lederens skrivebord eller til personalemøderne. Således afslutter en afdelingsleder et oplæg om, hvordan kreativitet kan fremmes gennem kreative ledelsesstrategier med ordene:

”

Afdelingsleder:

Og til dig, landets statsminister (...) Vi vil ikke have flere regler. Vi er dygtige, vi vil have lov til at tænke selv. Der kommer kun dårlige medarbejdere ud af en masse regler. Vi vil ikke have bevidstløs sprogtæstning, vi vil ikke have flere dokumentationskrav, vi vil have lov til at tænke selv.”

Med den vedvarende strøm af opgaver, der stilles til pædagogisk praksis fra eksternt hold, bliver det vanskeligt at opnå en oplevelse af at bestemme over egen tid.

LEDEREN SOM NÆRVÆRSAGENT

At være nærværende betragtes traditionelt som et privat anliggende. Vi kan ikke kræve af andre, at de skal være nærværende, vi kan ikke tvinge dem til at være mentalt til stede. Derfor er det måske også nyt for nogle pædagogfaglige ledere at tænke i kreative ledelsesstrategier for medarbejdernes mentale energi, deres nærvær og fordybelse. Ligesom det er blevet almindeligt at tale om koncentration, som noget barnet mestrer eller ikke mestrer, således kan der også være en tendens til at betragte medarbejdernes nærvær som noget, der er knyttet til personlige kompetencer eller personlighedsstrukturer. Aktionsforskningsprojektet sætter lys på, at nærvær og fordybelse er noget, som opstår (eller ikke opstår) i tilrettelagte institutionelle rammer og betingelser. At være nærværende og åbne sig for det, der sker her og nu, og det der kan ske i en nær og potentiel fremtid, fordrer en kultur, hvor vi er klare på vores opgave, hvor vi har kontakt til grundlæggende værdier og intentioner bag opgaver og indsatser, og hvor vi ikke hele tiden afbrydes, men selv definerer, hvad tiden skal bruges til. I den forbindelse er lederen nærværsgarant. Der er lederen, der som en greenkeeper på nærværets bane rydder forstyrrelser for nærværet af vejen. En leder fortæller her, hvordan han kan måle, om han har trimmet medarbejdernes nærværsbetingelser godt nok:



Afdelingsleder:

Hvis pædagogerne nede i (institutionen) arbejder super intenst og super nærværende, så har jeg

gjort min opgave. Hvis pædagogerne render rundt og beklager sig over, at der er alt muligt i vejen, så er der nogle buler på vejen, der skal løses (...)"

Utilfredshed og beklagelser kan være tegn på, at der er for mange forstyrrelser, der står i vejen for pædagogens nærvær. Pædagoger vil gerne være nærværende. I aktionsforskningsprojektet oplevede jeg, at de ligefrem har et dybtfølt ønske om at få større mulighed for nærvær. Hvis pædagoger får mere tid, vil de bruge den til at *slippe tiden*, dvs. slippe opmærksomheden på tiden –

og skabe nærvær. Ved at forholde sig proaktivt til tid, ved at sætte lys på det vigtigste, ved at lede og fordele pædagogernes opmærksomhed og opgaver mellem dem kan den pædagogfaglige leder skabe mere tid i sin pædagogiske organisation.

5 Feedback

Når lederen vil frisætte, opspore, vedligeholde og måske endda skærpe medarbejdernes udfoldelse af kreative kræfter, kan hun se på institutionens feedback-systemer som led i kreativ ledelse. Medarbejdere vedbliver kun at være kreative, hvis deres kreativitet bliver godt modtaget, og de får meningsfulde tilbagemeldinger på deres bestræbelser. Det er centralt, at medarbejderne oplever, at deres anstrengelser kan gøre en forskel i praksis. Derfor er det interessant for lederen i en kreativ organisation at arbejde målrettet og strategisk med, hvordan der gives feedback på medarbejdernes kreative spor og bidrag i hverdagen.

Vi har flere gange hørt om den sociale anerkendelses betydning for kreativitet. Det er den sociale anerkendelse, der afgør, om en ny idé i sidste ende bliver kaldt kreativ, skør eller forstyrrende. Og det er også den sociale anerkendelse, der holder de kreative kræfter i gang. Den sociale anerkendelse består i pædagogisk praksis både af feedback, hvor leder og kolleger reflekterer over og giver tilbagemeldinger på kreative initiativer, projekter og forløb, men i høj grad også af, at de nye handlemåder, lege, aktiviteter eller andet kreativt gods, som er udviklet i en kreativ proces, får mulighed for at gøre sig gældende i hverdagen. Medarbejderne skal mærke, at deres bestræbelser får betydning i praksis, måske ændrer dele af praksis eller tilføjer noget til praksis. Når medarbejderne oplever, at de kan gøre en forskel, bliver det meningsfuldt at blive ved med at stille undrende spørgsmål og eksperimentere med fornyelser i hverdagspraksis.

Gennem de sidste årtier har anerkendende ledelse domineret ledelsesfeltet. Det har betydet, at langt flere medarbejdere i dag føler sig lyttet til og oplever, at deres interesser og idéer gør sig gældende på arbejdspladsen³⁰. At blive anerkendt og at høre, at ens bestræbelser bliver værdsat, er centralt for at holde medarbejdernes kreative kræfter i gang. Det er imidlertid af stor betydning, at lederen ikke kommer til at regne anerkendelse som noget, der er knyttet til ord alene, men netop også regner reel integration af medarbejdernes kreative initiativer som en del af en anerkendende feedback. I trilogiens tekst 2 så vi hvordan struktur, samarbejde og pædagogisk planlægning har betydning for, i hvilken udstrækning børn og pædagogers kreative spor og bidrag kan integreres i praksis. Hverdagsstruktur, samarbejde og pædagogisk planlægning er centrale aspekter

af en mulig integrationspraksis og er således også relevante opmærksomheder i kreative ledelsesstrategier. I dette afsnit skal vi se på pædagogisk planlægning som en del af de feedbackmekanismer, der er interessante i kreativ ledelse. Vi skal også kigge på, hvordan lederen kan tilrettelægge rammer om en kreativ mødekultur. Men først skal vi forsøge at sætte lys på de forskelligartede feedbackformer, der findes i de fleste daginstitutioner.

FORMEL OG UFORMEL FEEDBACK

Der eksisterer en række feedbacksystemer, som er interessante for lederen at arbejde strategisk med. Først og fremmest er der uformel og ustruktureret feedback. Det er bl.a. den indbyrdes feedback mellem medarbejdere i hverdagens praksis; den er en del af den almindelige kommunikation. Små opmuntringer, glæder, modvilje, mishag eller bekymring, som medarbejderne viser hinanden, når én eller flere går frem med en ny idé, et nyt indslag i praksis, et undrende spørgsmål eller et forslag til et kreativt eksperiment, er alle udtryk for feedback. Vi så i trilogiens tekst 2, hvordan oplevelsen af manglende opbakning, fik betydning i det kreative eksperiment om mal og musik. Medarbejderne orienterer sig i forhold til den kollegiale uformelle feedback, og hvis de oplever manglende opbakning, har de svært ved at give sig hen i kreative processer. Handlinger justeres og finpudses fortløbende i kreative forløb afhængigt af, hvordan kolleger og ledelse reagerer på dem. Hvis den daglige kommunikation og feedback mellem medarbejderne er præget af opbakning, opmuntring og måske ligefrem opfordring til at bevæge sig ud i mere eller mindre risikable eksperimenter, vil medarbejderne tage chancer, løbe risici og være mere tilbøjelige til at sætte deres kreative kræfter i spil. Den løbende dialog og kommunikation mellem medarbejderne er interessant for lederen af kreative processer, fordi denne kommunikation løbende regulerer muligheden for, hvordan kreative indspark kan opstå undervejs i hverdagspraksis, i pædagogiske forløb og aktiviteter.

Herudover er der mere formelle feedbackformer. Evalueringer og/eller strukturerede feedbackformer, der enten har til hensigt at etablere faglig refleksion eller har som primært

30. Ugebrevet A4, 2. maj, 2012.

formål at dokumentere og kontrollere praksis. I formel og struktureret feedback er forskellige evalueringsskemaer i løbet af de sidste ti år blevet helt centrale i pædagogisk praksis. Mange pædagogiske forløb og aktiviteter afsluttes med en evaluering, hvor medarbejderne udfylder skabeloner for evaluering. Det har i første omgang betydning, hvilken praksis der er etableret omkring disse evalueringsskemaer. Medarbejderen kan både udfylde sådanne skemaer alene, de kan udfylde dem sammen, de kan udfylde dem med henblik på refleksion eller med henblik på formidling, dokumentation af indsatsen og kontrol. Når medarbejderne udfylder evalueringsskabeloner sammen, er der størst mulighed for at etablere en faglig dialog og refleksion, ligesom der er bedst mulighed for at undersøge kreative spor og bidrag, når evalueringen foregår med henblik på refleksion og ikke med henblik på kontrol. I anden omgang er det værd at være opmærksom på de store forskelle, der er på diverse evalueringsskabeloner, fra kommune til kommune og fra institution til institution. De fleste skabeloner for evaluering er standardiserede og kan med fordel ses efter for, hvordan de skaber plads til refleksion over divergens, over det uforudsete, over ny viden, nye handleformer og læring i forbindelse med fejl, formulering af nye forsøg og eksperimenter, samt overvejelser over integration af nyheder i praksis. Hvis evalueringsskabeloner skal styrke kreativiteten i institutionen, er det vigtigt, at evalueringen kan andet og mere end at kontrollere, at der er levet op til nogle bestemte standarder. Som vi hørte i trilogiens tekst 1, hvis lærere og pædagoger bliver optaget af at tilrettelægge indsats, der lever op til eksternt formulerede standarder, mindskes kreativitet. I stedet for at blive nysgerrige efter at undersøge det mulige bliver pædagogerne optaget af at leve op til standardiserede forventninger og i forlængelse heraf at reproducere det kendte.

Andre former for formel feedback er årlige MUS-samtaler eller andre typer individuelle samtaler mellem leder og pædagog, eller mundtlig feedback på personalemøder, hvor forløb og aktiviteter evalueres og reflekteres. I den forbindelse kan det være en idé at genoverveje den mundtlige feedbacks værdi. I dag er en stor del af pædagogisk evaluering og feedback skriftliggjort, og dermed, i nogen grad, omstændeliggjort. Skriftlig evaluering og feedback tager tid og er ikke umiddelbar. Med den mundtlige feedback kan vi skabe kortere vej mellem det kreative udspil og feedback, hvilket dels vil være med at holde gang i den aktuelle, kreative energi, og dels kan fremme integration af kreative spor og bidrag i den eksisterende praksis.

Både skriftlig og mundtlig feedback kan være formel og struktureret, og det er i den forbindelse, at lederen kan tænke kreativt og arbejde målrettet hen mod feedbacksystemer, der sikrer, at der sættes lys på kreativiteten. Et feedbacksystem, der styrker kreativiteten, rummer muligheder for at fejre fejl og prale med succes. Det vil undersøge intentioner og værdier bag iværksatte eksperimenter og bag pædagogiske aktiviteter og forløb, ligesom det vil sætte lys på samarbejdet omkring forløbet. Et feedbacksystem, der stimulerer kreativiteten, vil sørge for, at der er plads til både tanker, følelser, sanser og kropslige erfaringer i fortællingen om et forløb. Det vil ikke være optaget af fejlfinding eller skyld, men nærmere af læring, nye erkendelser og erfaringer gjort i forløbet. Et feedbacksystem, der fremmer kreativitet, er ikke optaget af standarder, men derimod af kollisioner og brud. I forbindelse med feedback vil der blive set efter, *det, vi ikke ventede, ville ske*, og *det, vi ikke troede, kunne lade sig gøre*. At stille spørgsmål til det uventede, det ikke tilsigtede og det overraskende er således centralt i kreativ feedback. Endelig er feedback ofte rum for tilrettelæggelse af integrationsprocesser; hvordan kan det kreative leve videre og få plads i den eksisterende hverdagspraksis. Feedback er central for fastholdelse og udvikling af de nye, kreative idéer.

FEEDBACK I EN FART

Uanset om der er tale om formel eller uformel feedback, struktureret eller ustruktureret, taler pædagogerne i aktionsforskningsprojektet om betydningen af, at feedback kommer hurtigt. I et fremtidsværksted drømmer pædagogerne om:

Pædagog:
 ”Og så har vi altid tid til at evaluere, at trække os tilbage og evaluere og give feedback og reflektere (...) Det skal man ikke vente på, det kan man bare gå ind og gøre.”

Der skal skabes mulighed for fælles refleksion og feedback i umiddelbar relation til en kreativ proces. Hvis der først er mulighed for at reflektere og få feedback på en kreativ proces flere uger efter, at den har været på spil, mister den kreative episode sin energi, ligesom oplevelsen af social anerkendelse og integration aftager dramatisk. Hurtig feedback og løbende opfølgning er et gennemgående ønske hos pæ-

dagogerne. Hvis vi ikke skal vente med at integrere de nye gode idéer, til de er evalueret (måske på et personalemøde om en måned ud i fremtiden), men kan indarbejde dem i det eksisterende, mens de stadig har energi og er 'i live', vil integrationsprocessen foregå både hurtigere og nemmere.

EN KREATIV MØDEKULTUR

Møder er rum for feedback, refleksion og udvikling af nye kreative indslag i hverdagens pædagogiske praksis. Personalemøder bruges i mange daginstitutioner, både til pædagogisk planlægning, udveksling af faglige refleksioner, formidling af information, videndeling, samt fordeling af praktiske opgaver. Nogle kan måske genkende, at personalemøder med tiden kommer til at ligne hinanden. De har den samme dagsorden år ud og år ind og deraf ofte også de samme konklusioner. Hvis møderummet bliver for kedeligt, og præget af *sofa-apati*, er det på tide at aktivere og invitere de kreative kræfter ind. Til spørgsmål om, hvordan man kan invitere medarbejdere med på en tur i en kreativ proces på personalemøder, siger en leder:

” Områdeleder:
Det, der falder mig ind, er noget med iscenesættelse. Rammerne. Rummet.”
Vicki:

”Og hvad er særligt vigtigt i forhold til iscenesættelse?”

Områdeleder:

”I forhold til den stemning man som leder bringer ind i det. Det lederskab, man tager af det, i forhold til at skabe ro og balance eller åbenhed. Det har betydning. Vi sidder på samme måde, eller vi (...) Altså hvordan iscenesætter man personalemødet eller gruppemødet, eller gør man noget andet og siger: ”I dag skal vi bare gå en lang tur”. Altså det der med at gøre noget andet, kan få de der andre ting, dagsordner, lagt på hylden, så man er (...) Sanssemæssigt er i det rum.”

Vicki:

”Så man stopper downloading? At stoppe med at gøre som man plejer?”

Områdeleder:

”Ja, præcis.”

Lederen taler her om, hvordan hun, som leder, iscenesætter rammerne omkring et personalemøde. Både den ydre ramme, f.eks. at gå en lang *møde-tur*, og den indre ramme, at skabe ro, balance og åbenhed i situationen. Det er lederen, der kan lægge de sædvanlige dagsordener på hylden og invitere medarbejderne til at være sanssemæssigt til stede til mødet. Det er lederen, der inviterer de kreative kræfter ind i møderummet.

En anden leder har omdøbt sine P-møder til U-møder, hvor U står for udvikling. Udviklingsmøder henviser til, at noget skal udvikles; personalets samarbejde, faglig udvikling eller udvikling af den pædagogiske indsats. Ved at udpege, hvad der er det vigtigste på personalemødet, nemlig udvikling, prioriteres i de punkter, der også kunne stå på dagsordenen. På U-mødet bruger man ikke så meget tid på at formidle almene informationer; det gøres over mail og på intranet. Man bruger heller ikke lang tid på praktiske aftaler. I stedet bruges tiden på undrende spørgsmål og fælles refleksioner over faglige temaer. Lederen fortæller:

” Afdelingsleder:
Vi er hele tiden i en eller anden form for bevægelse, både kropsligt, men også mentalt handler det om udvikling. Og at det ikke

bare handler om at få en masse informationer og gå over U'et, men det handler om at komme ned og reflektere og få sagt de der stemmer højt (VOJ, VOC, VOF). Være i forskellige rum, sidde på forskellige måder.”

Vicki:

”Så I flytter jer konkret fysisk?”

Afdelingsleder:

”Ja, nogle gange sidder vi, nogle gange ligger vi, nogle gange er vi udenfor, nogle gange indenfor.”

Vicki:

”Så I skifter kontekst hele tiden?”

Afdelingsleder:

”Ja. Vi prøver at skabe plads og rum til at tænke.”

Ved at ændre rammerne om mødet og flytte kroppen fysisk er der gode muligheder for at forstyrre plejertænkning. Ved at ændre de kontekstuelle betingelser for mødet, ændres også medarbejdernes mentale indstilling. Når konteksten kan fornys, kan tanken også. Bevægelser i krop og rum kan på den måde få betydning for, om sindet åbnes for nye tanker, om sanser og fornemmelser vækkes til live, og om vilje til forandring åbnes op.

Hvilken kanal skal vi stille ind på?

Når man bruger personalemøder som udviklingsmøder, er det imidlertid af betydning, at medarbejderne ved, hvad der forventes af dem. To ledere taler om betydningen af at vide, hvad der forventes af én i mødesammenhængen:

” Områdeleder:
Kendskab til rammer over for ukendskab. Hvis vi ved, at her skal vi bare brainstorme, her skal vi bare lege. Her skal vi bare

kaste ind, vi skal ikke beslutte (...) Hvis man er usikker på rammen, så kan man ikke tænke kreativt. Det, at man har skabt rammen, kan være forudsætningen for, at man kan tænke frit.”

Afdelingsleder:

”Og en ramme er ikke det samme som et krav. For mig er det noget med forudsigelig. Hvad skal der ske her?”

Områdeleder:

”Det er ikke kendskab til, hvad det ender med det her. Det er kendskab til formen. Sådan her skal vi arbejde nu! (...) Hvis deltagerne tror, vi skal noget forskelligt, så bruger vi energi på at forsøge at regne ud, hvad vi skal, i stedet for at tænke frit. Så kendskab til rammen kontra ikke-kendskab til rammen har en betydning for kreativitet.”

For at kunne agere kreativt, f.eks. på et personalemøde, må medarbejderne vide, hvad der forventes af dem. De må vide, hvilken kanal de skal stille ind på. Hvis det er et beslutningsmøde, diskussionsmøde eller et møde, hvor der skal findes praktiske løsninger på problemer, er det rationalets

kanal, vi stiller ind på. Hvis det er et idémøde, hvor vi skal finde på nogle nye måder at imødegå noget givent på, inviterer vi også følelser og sanser med, og hvis vi skal forandre noget i hverdagspraksis, hvis vi skal åbne os over for at forstå og handle på nye måder i dagligdagen, må vi invitere den åbne vilje med på mødet. Set gennem kreative briller skal alle tre niveauer være til stede på et personalemøde. Ofte er det rationalet, der tales til på møder, og ofte er det de samme ting, der bliver sagt. En sådan praksis bliver blot gentaget, ikke fornyet.

En kreativ dagsorden

Møders dagsorden determinerer, hvad der tales om, og ofte også hvordan der tales om det. Dagsordenen er derfor også et område, som er interessant i kreativ ledelse; hvilke punkter prioriterer vi på vores møder? En leder foreslår f.eks. at sætte pral på dagsordenen. Både lederteamet og medarbejderne skal have mulighed for at fortælle om, hvad de har været særligt glade for i et forløb, hvad de har været stolte af.

” Områdeleder:
At vi sætter emnet på dagsordenen i ledelsesteamet. At I også kan få lov at prale med nogle af de ting, som I synes, I går og lykkes med. Og også at I kan få lov til at dele det med hinanden (...) Men at få vist, gennem det at sætte det på dagsordenen, at det er vigtigt. Og så det ikke kommer til at fortabe sig i alt det, vi ellers går og tumler med; besparelser, nye systemer, lukning af institutioner, som æder vores gode energi. Det andet skal prioriteres rigtigt højt. Og signalet er at tage det på dagsordenen.”

Ved at sætte pral på dagsordenen signalerer lederen, hvad hun gerne vil have mere af. At have gennemført noget, man er blevet stolt af og glad for, er lige så vigtigt som besparelser, nye systemer og lukning af institutioner. Sidstnævnte skal ikke fylde det hele og æde medarbejdernes energi. Når lederen er opmærksom på, hvad der æder energi, og hvad der giver energi, kan hun formulere en dagsorden, der fremmer kreativ energi. Hun kan formulere punkter til en dagsorden, der inviterer kreativiteten ind i møderummet f.eks. 'plads til pral, fejring af fejl, fortællinger om noget, vi ikke

vidste, vi kunne vide, og noget vi ikke vidste, vi kunne gøre, eller hvad ser vi i den nære fremtid?’ Og så kan lederen give plads til pauser. Ikke bare hurtige pauser til toiletbesøg, men reelle pauser, hvor medarbejderne kan gå lidt væk fra et punkt på dagsordenen. Der skal skabes lidt afstand, sådan at medarbejderne kan sanse og fornemme, hvordan det, der tales om, kan træde frem på nye måder. Det kan f.eks. være, at man går en lille tur, løber rundt om huset eller laver en lille sanseøvelse. Idéen om, at vi skal blive siddende ved et møde, indtil det er slut, er somme tider dræbende for kreativiteten i mødet. At give slip og vende tilbage er en vigtig del af en kreativ mødedagsorden.

PÆDAGOGISK PLANLÆGNING

Integration af medarbejdernes kreative spor og bidrag i praksis er central form for feedback. Den er et signal til medarbejderne om, at det kan betale sig at investere kreativ energi i udvikling, forandring og fornyelse af hverdagens praksis. For mange opleves det, at se sine idéer og kreative bidrag afspejlet i hverdagens praksis, som den fornemste anerkendelse, de kan få; den forandring der er skabt, den nytænkning og de nye handlinger, man har gjort, bliver meningsfulde, når de får plads i hverdagspraksis.

Som beskrevet i trilogiens tekst 2 stiller det krav til den pædagogiske planlægning løbende at integrere børns og pædagogers kreative spor og bidrag. En struktur, der er meget stram, og en planlægning, der ikke rummer mange muligheder for ændringer undervejs, bremser kreativiteten. Det fremmer derimod kreativitet, når børn og pædagoger har mulighed for at arbejde med et projekt/forløb/tema over længere tid, herunder mulighed for at tage på afveje, afvige det planlagte og følge kreative spor og bidrag, der opstår undervejs. Ligesom det fremmer kreativitet, hvis vi ikke forsøger at forcere den; vi kan ikke skynde os med at være kreative. Der skal være tid til undersøgelser og eksperimenter.

Men hvordan ser pædagogisk planlægning ud fra et kreativt ledelsesperspektiv? Hvordan kan lederen gennem kreative ledelsesstrategier skabe rammer for pædagogisk planlægning, der har plads til at integrere medarbejdernes kreative spor og bidrag?



Afdelingsleder:

Det er jo interessant, at vi som ledelsesteam laver en årsplan. Hvis vi snakker om at følge børnene, så skal vi jo også være gode til at følge personalet, som følger børnene. Hvis vi snakker om, at de skal være gode til at følge børnene, så skal vi jo også være gode til at følge dem (...) Vores udviklingsmøder og personalemøder er jo booket langt frem, hvor vi skal have evalueringer af noget bestemt. Og så kan man sgu ikke gribe de bolde, børnene har, hvis vi skal have lavet denne her evaluering. Når personaleerne har fået til opgave at lave evalueringer (af noget bestemt), så kan de jo ikke skifte spor og følge det, børnene er optaget af.”

Lederens opmærksomhed her siger noget om en struktur, der kan risikere at hæmme kreativitet hos både medarbejdere og børn. Når der er lavet en årsplan, hvor indholdet på personalemøder er bestemt langt ud i fremtiden, og pædagogerne har fået til opgave at evaluere noget bestemt, kan de ikke samtidig forventes at være åbne over for at se og sanse, hvad der ellers er på spil i hverdagspraksis. En sådan struktur strukturerer også pædagogernes opmærksomhed; de bliver tunet ind på nogle bestemte områder af praksis. Og deres *opmærksomhed er planlagt* langt ud i fremtiden. Langtidsplanlægning af denne type okkuperer medarbejdernes opmærksomhed, og der bliver ikke meget plads til at få øje på noget helt nyt, noget divergent, noget som *vi ikke troede, vi kunne vide, noget vi ikke vidste, vi kunne gøre*.

En anden leder er optaget af, hvordan man både kan arbejde med langtidsplanlægning og evaluering af bestemte tematikker og samtidig skabe plads til at kreative spor og bidrag. Når lederen f.eks. udfordrer pædagogerne til at skabe koblinger mellem evalueringstemaet og hverdagslivet, sætter hun gang i pædagogernes kreative kræfter, fordi pædagogen herved tvinges til at koble mellem det faste tema og det, der rører sig hos børnene:

”

Afdelingsleder:

Jeg synes godt, evalueringer kan kobles til at følge børnene; det der rører sig hos børnene.

Hvor man kobler det, der skal evalueres på, til det der optager børnene (...) Netop de her idéer, der kommer det kreative ind.”

Områdeleder:

”Siger du så, at det både kan være hæmmende (for kreativiteten), og det faktisk også kan være hjælpsomt? Ydersporet, f.eks. det skal være natur og udeliv, kan være hjælpsomt til inder sporet, at slippe og følge, hvordan børnene så gør i naturen?”

Afdelingsleder:

”Ja.”

Det centrale er måske, at lederen er opmærksom på, at evaluering, årsplan og arbejdet med faste lærerplanstemaer ikke blive brugt som kontrolredskaber, der handler om, at både børn og voksne skal leve op til og måles efter nogle bestemte standarder. Den pædagogiske fordring er at udvikle kreative koblinger mellem yderspor; et fast tema for evaluering, og inder spor; det der rører sig i nuet. Hvis den pædagogfaglige leder formår, at omsætte denne fordring til en kreativ udfordring, kan muligheden for kreative indslag i den pædagogiske hverdag fastholdes. Hvis evalueringer og årsplaner vedbliver at være en fordring – endnu en praktisk opgave pædagogerne skal løse – lukkes muligheden for kreative spor og bidrag i hverdagens praksis.

En tredje leder har en idé om, hvordan muligheden for kreative indslag kan fastholdes, også i strukturerede og langtidspanlagte pædagogiske aktiviteter og forløb. Hun siger:

”

Afdelingsleder:

”Det aller, allervigtigste er, at der ikke er noget slutpunkt. Og det tænker jeg i det hele taget, der skal ikke være noget sluttids-

punkt, for det ødelægger vores fleksibilitet, og det ødelægger vores mulighed for at blive fanget i det nu og den fordybelse, som børnene vil blive optaget af. Som eksempel, i går, da vi skulle have plantet alt muligt, vi skulle have plantet løg og kartofler og alt muligt, og det blev ikke til noget, for vi blev rigtig, rigtig optaget af nogle sommerfuglelarver. Der var rigtig mange dyr i den her jord, når vi gravede. Og det var megafedt. Så planter vi da bare en anden dag. Vi har heller ikke nogen dato for, hvornår vi skal ud på denne her bondegård.”

Når der ikke er noget sluttidspunkt for det pædagogiske forløb, får pædagogerne mulighed for at afvige den oprindelige plan og gå med de nye opdagelser, undrende spørgsmål og idéer, der opstår undervejs i forløbet. Faste datoer for, hvornår et forløb skal være slut, indskrænker pædagogerne fleksibilitet, fordi de skal nå noget bestemt inden for en bestemt tidsperiode. Når pædagogerne ved, at der er tid til afstikkere, er de tilbøjelige til at følge det, som børnene lige bliver optaget af. Der bliver tid til undrende spørgsmål og eksperimenter med det, som viste sig i jorden, da børn og pædagoger begyndte at grave i den.

LEDEREN SOM KREATIV KONSULENT

Feedback i en fart, evalueringsskabeloner der stimulerer refleksion over kreativitet og faglig refleksion, en kreativ mødekultur samt reel mulighed for integration af kreative spor og bidrag i den pædagogiske planlægning er nogle centrale overskrifter for kreative ledelsesstrategier, når lederen vil holde en kreativ proces i gang og medarbejderens kreative kræfter virksomme.

Når feedback og faglig refleksion er umiddelbart knyttet til pædagogens eksperimenter og forsøg, og når pædagogen kan se, hvordan hendes kreative spor og bidrag får betydning i hverdagens praksis, justeres og vitaliseres de kreative processer. Feedback og faglig refleksion skaber både oplevelsen af et krav, en tvingende nødvendighed og kreativ udfordring, som må imødegås, og samtidig en oplevelse af social anerkendelse og interesse; starten på en integrationsproces i praksis. Når lederen optræder, som pædagogernes kreative konsulent, er hun en refleksionspartner, der kan være med til at holde gang i den undring og de nysgerrige spørgsmål, som ligger til grund for den pædagogiske aktivitet eller forløb. Som kreativ konsulent følger lederen op på pædagogens initiativer, stiller spørgsmål og reflekterer sammen med sine medarbejdere. Herudover stiller lederen sig til rådighed; hun stiller sin ekspertise og sit lederskab til rådighed:



Afdelingsleder:

”Hvad har du brug for, at jeg som leder gør for dig, for at du selv kan løse problemet eller gøre (løse) opgaven? Hvad kan jeg gøre for, at det kan lykkes for dig?”

Lederen er både refleksionspartner, men kan herudover også være *gearsælber*. Det er lederen, der sørger for, at medarbejderne arbejder under de betingelser, de har brug for i kreative processer; det er lederen, der sørger for, at medarbejderne har optimale spillebetingelser og er i holdspil.

I kreativt ledelsesforum havde vi flere dialoger om, hvor styrende lederen skal være i medarbejdernes kreative processer. Nogle ledere 'blander sig' meget lidt, mens andre laver tæt opfølgning, og atter andre understreger, at forskellige medarbejdere skal møde forskellige former for feedback, opfølgning og grad af faglig refleksion. Lederne er enige om, at alle medarbejdere har brug for feedback og faglig refleksion. Min erfaring, som kreativ konsulent på de mange kreative eksperimenter i aktionsforskningsprojektet, var, at det, der gives opmærksomhed, vokser. Hvis kreative initiativer, tanker, eksperimenter og forsøg i praksis ikke gives ledelsesmæssig opmærksomhed, så dør de hen. Hvis medarbejdernes kreative tanker, spor og bidrag gives lys, anerkendelse og interesse, vokser de og udvikler sig eksponentielt med den ledelsesmæssige interesse.

6 Tilbage til lederens egen kreativitet

I denne tekst har vi beskæftiget os med fire overskrifter for kreativ ledelse. Først så vi på, hvordan lederen kan formulere kreative udfordringer ud af hverdagens interne og eksterne fordringer i en tilpas balance mellem krav og frihed og med tilpasse forstyrrelser, der er meningsfuldt knyttet til hverdagspraksis. Under den anden overskrift så vi, hvordan lederen kan arbejde med at tilrettelægge rammer omkring et samarbejde, der styrker de kreative kræfters frie spil i medarbejdergruppen, herunder at medarbejderne går med hinanden, accepterer og anvender hinandens forskellighed og får mod til at tage chancer og løbe risici for at fejle. Den tredje overskrift handlede om nærvær, og om hvordan lederen kan lede og fordele medarbejdernes opmærksomhed ved at fokusere det vigtigste i praksis og ved at forholde sig proaktivt til tid, dvs. indholdsbestemme, hvad tiden skal bruges til. Og endelig har vi under en fjerde overskrift set på, hvordan lederen kan arbejde med institutionens feedbacksystemer, herunder have opmærksomhed omkring hvorvidt formelle og uformelle feedbacksystemer enten giver plads til faglige refleksion over kreative spor og bidrag eller udelukkende handler om standardiseret kontrol. Hurtig feedback, løbende opfølgning på kreative processer, reel integration af kreative spor og bidrag samt en kreativ mødekultur er strategier, lederen kan sætte ind med, når hun ønsker at holde sine medarbejders kreative kræfter virksomme.

Der er således udpeget en række kreative ledelsesstrategier. Disse ligger i forlængelse af modellen for *Kreativiteten i pædagogikken*, ligesom de knytter an til *4 bud til en kreativ pædagogik*. De er en del af et analytisk tværsnit, jeg har forsøgt at tegne i trilogien og gennem hele aktionsforskningsprojektet – et tværsnit hvor forskellige niveauer i en kreativ pædagogisk organisation er adresseret. Der er således set på 'den enkeltes' kreativitet, barnets og pædagogens kreativitet; hvordan kan kreativitet forstås, hvordan opleves den, og hvordan foldes den ud? Der er set på sociale niveauer, hvor organisatoriske betingelser for indsatsen og pædagogisk tilrettelæggelse af hverdagspraksis er undersøgt som enten fremmende eller hæmmende for kreative processer, og endelig er der set på et ledelsesmæssigt niveau, hvor ledelsesstrategier, der fremmer kreative processer i institutionen, er undersøgt. Vi skal her i trilogiens slutning se på en central grundantagelse, som har gennemsyret hele analysen.

KREATIVITET I LIGE LINJE

Det har været en gennemgående antagelse i aktionsforskningsprojektet, at kreative pædagoger udvikler kreative børn. Det er den pædagogiske ramme, som pædagoger udvikler, den holdning og tilgang til barnet, materialer og alverdens undrende spørgsmål, som pædagogen har, der er indgangen til barnets udvikling og udfoldelse af kreativitet. Pædagogen er barnets kreative mesterlærer; det er pædagogen, som tager imod barnets undrende spørgsmål, udfordrer og eksperimenterer sammen med barnet i transcenderende grænseskrydsninger. Det er også pædagogen, der i vid udstrækning bestemmer om børn og voksne skal blive i boksen, skal gå på kanten af boksen eller skal sprænge rammerne og tænke helt ud af boksen. Og endelig er det pædagogen, der sidder med nøglen til social anerkendelse og integration af barnets kreative spor i praksis. Pædagogen er barnets *kreative mesterlærer* og for at bestride denne opgave, fordres pædagoger, der selv tør stille spørgsmål til det eksisterende, der undrer sig, har mod til at eksperimenterer med praksis, skabe brud og kollisioner samt nye kombinationer i hverdagspraksis.

På samme måde er den pædagogfaglige leder pædagogens vilkår. Det er lederens holdning til pædagogen, lederens modtagelse af pædagogens undrende spørgsmål og kreative spor og lederens fortløbende interesse i pædagogens kreative eksperimenter, der holder gang i pædagogens kreative energi. Det er lederens evne, til at formulere kreative udfordringer til medarbejderne og tilrettelægge en struktur, der rummer plads til, at de kan tage udfordringen op og imødekomme den med kreative eksperimenter og forsøg i hverdagen. Det er også lederen, der sidder inde med nøglen til det gode samarbejde, der hvor medarbejderne går med hinanden og tør fejle, og lederen der skaber tid til pædagogens nærvær og fordybelse ved at strukturere hverdagen og indholdsbestemme tiden proaktivt.

Den pædagogiske hverdagspraksis er et felt i forandring. Som vi hørte i trilogiens to første tekster, er den pædagogiske praksis langt fra et fast materiale, som vi kan planlægge alle vores handlinger snævert i forhold til. Det er snarere en social verden, der er uforudsigelig og foranderlig, som vi må tilpasse vores handlinger til i kontinuerlige sociale for-

handlinger. *Kreative pædagoger* er kreative, fordi de handler kreativt med deres socio-materielle betingelser. Kreative pædagoger forhandler og genskaber løbende hverdagens praksis og forholder sig åbent, undrende og eksperimenterende til uforudsete begivenheder, der skaber oplevelser af tvingende nødvendighed. Det betyder, at pædagoger skal udfordres og støttes i undersøgelser af forskellige perspektiver og eksperimenter med nye kombinationer af eksisterende 'materiale' i praksis. Nye kombinationer, der kan modsvare den kompleksitet pædagogerne står over for. Dette stiller krav til lederne om at udvikle et refleksivt miljø, hvor der i udgangspunktet spørges mere, end der svares, hvor medarbejderne ikke altid har svar på en given udfordring, men løbende udvikler svar ved at deltage i kreative forandringsprocesser.

Hvis lederen vil have kreative medarbejdere, må hun holde liv i sin egen kreativitet og spejle sig i de kreative mesterlæreres spejl. Ligesom pædagogen er barnets kreative mesterlærer, er lederen pædagogens. Lederens holdning og tilgang til undring, det nye, det der er på kanten af kassen eller helt ude af boksen, er central for medarbejderens kreativitet. Kreativitet ledes gennem kreative ledelsesstrategier, der målrettet forsøger at tilrettelægge en hverdagspraksis, hvor der er plads til kreativitet. Kreative medarbejdere kommer ikke alene ud af at anvende sjove og kreative teknologier på personalemøder eller gennem provokationer. Kreative medarbejdere får lederen, hvis hun skaber reel mulighed for, at medarbejderne kan udfolde og integrere kreativitet i hverdagspraksis.

LITTERATUR OG LINKS

Aktionslæring. Læring i og af praksis

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

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

Vicki June Sieling
Hans Reitzels Forlag (2010)

Creativity in preschool. Educational practices and circumstances that foster creativity

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

Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet

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

Deltagende Observation. Introduktion til en forskningsmetodik

Kristiansen & Krogstrup
Hans Reitzels Forlag (1999)

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

Thea Mikkelsen & Mette Møller
Dansk Psykologisk Forlag 2010

Den integrerende Baggrund"

Daniela Cecchin
Forlaget Børn og Unge. (1996)

Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity

Sternberg & Lubart
Simon & Schuster, NY (1995)

Descartes fejltagelse. Følelse, fornuft og den menneskelige hjerne

Antonio R. Damasio
Hans Reitzels Forlag (1999)

Diskursanalyse som teori og metode

Winther Jørgensen & Phillips
Roskilde Universitetsforlag (1999)

Flow og engagement i hverdagen

Mihaly Csikszentmihalyi
Dansk Psykologisk Forlag (2005)

Fornylensens Kunst – at skabe kreativitet i skolen

Lene Tanggaard
Akademisk Forlag (2010a)

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

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

Frames of Mind

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

I bad med Picasso – sådan bliver du mere kreativ

Tanggaard & Stadil
Gyldendal Business (2012)

Kreative grænsekrydsninger

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

Kreative tider. At nytænke den pædagogiske sociologi

Feiwel Kupferberg
Hans Reitzels Forlag (2006)

Kreativitet – et spørgsmål om dannelse

Lars Geer Hammershøj
Hans Reitzels Forlag (2012)

Kreativitet og ledelse.

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

Kreativitet og læring"

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

Kreativitet skal læres. Når talent bliver til innovation

Lene Tanggaard
Aalborg Universitetsforlag (2009)

Kreativitetens materialitet

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

Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen

Red. Tanggaard & Brinkmann
Dafolo (2009)

Ledelse af kreative kræfters selvledelse

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

Leg i barne- og voksenperspektiv

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

Nærvær i pædagogisk praksis – Mindfulness i skole og daginstitution

Red. Lone Svinth
Akademisk Forlag (2010)

Nød lærer nogen kvinde at spinde

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

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

Ken Robinson.
Capstone (2001)

Pedagogical Perspectives on Play

Daniela Cecchin
In Press.

Protreptik. Filosofisk coaching i ledelse

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

Pædagogiske institutioner som genstand for ledelse

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

Pædagogfaglig ledelse. Om ledelse i pædagogiske institutioner

Red. Cecchin & Wennerberg Johansen
BUPL (2008)

På sporet af pædagogisk ledelse

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

Skabende Nærvær – om nutidsforståelser og fremtidsvisioner"

Senge, Scharmer, Jaworsky & Flowers
Klim (2007)

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

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

Stories about creative teaching and productive learning

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

Teori U. Lederskab der åbner fremtiden. C.

Otto Scharmer
Ankerhus Forlag (2010)

The Natur of Creativity

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

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

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

INTERESSANTE LINKS

danielacecchin.dk – for blog der 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"

