

«Med ett bein i det kjente og ett i det ukjente»

**Grunnskolelæreres forståelse av og tilrettelegging
for kreative læringsprosesser**

**Adina Marie Nydahl
Kandidatnummer: 101**



Masteroppgave i pedagogikk

PED396

VÅR 2024

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Young people always and already have the capacity for creative thought and action. (...) When they have opportunities and support to engage in creative thought and action, they can not only contribute to their own learning and lives but also make positive, meaningful, and lasting contributions for the benefit of others (Beghetto & Zhao, 2022).

Forord

Å få muligheten til å fordype meg i og undersøke et tema jeg selv synes er veldig interessant og viktig, er et privilegium jeg ikke tar for gitt. Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært utfordrende og krevende, men også fylt av inspirasjon, mestring og glede. Universitet i Bergen, og alle de gode foreleserne jeg har møtt på masterstudiet i pedagogikk, har bidratt til å gi meg mange nye og spennende perspektiver på pedagogikken som jeg vil ta med meg videre.

Det er mange som fortjener en takk for all hjelp jeg har fått med dette prosjektet:

Først og fremst til jeg rette en stor takk til mine informanter, for at dere stilte opp til datainnsamling i en travel lærerhverdag, og bidro med viktige perspektiver om kreative læringsprosesser. Det er mange heldige elever som treffer dere hver dag!

Jeg vil også takke alle venner og kollegaer som har støttet og heiet underveis. Spesielt takk til Borghild, Mathilde, Martine, Norunn og Maria som aldri tviler på hva jeg kan få til, som gir innspill og tilbakemeldinger, og som har gitt meg morsomme pusterom i skriveprosessen.

En ekstra stor takk til samboeren min, André, som støtter meg i alt jeg ønsker å holde på med, selv om det tar mye tid og energi av meg. Du får meg alltid til å le selv om ting er tungt, og tar så godt vare på Loke og meg på hjemmebane. Dette hadde ikke vært mulig uten deg! Og til mamma, som alltid har troen på meg og stiller opp med alt fra matlaging, korrekturlesing og gode samtaler.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min utrolig dyktige veileder Ingunn Johanne Ness. Takk for alle gode diskusjoner, perspektiver og at du alltid har hatt troen på meg og prosjektet. Du inspirerer meg!

Kristiansand, 30.05.24

Adina Marie Nydahl

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er kreative læringsprosesser. Internasjonalt og nasjonalt trekkes kreativitet frem som en viktig kompetanse, som skolen skal bidra med å utvikle hos elevene. Lærerne anses i den sammenhengen å være nøkkelpersoner, og deres kompetanse er avgjørende for å lykkes. Samtidig får lærerne lite støtte fra læreplanen i hvordan de kan tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sin undervisning.

Gjennom kvalitative intervjuer og observasjoner med fem grunnskolelærere har jeg undersøkt oppgavens problemstilling; *Hvordan forstår og tilrettelegger lærere i grunnskolen for kreative læringsprosesser i sin undervisning?* Studien bygger på et konstruktivistisk vitenskapssyn, noe som medfører at jeg har hermeneutisk fortolket informantenes meninger og forståelser opp mot problemstillingen. I tillegg er datamaterialet også forstått ut ifra min oppfatning av hva som skjedde i observasjonene. Kreative læringsprosesser er et begrep som setter kreativitet og læring i sammenheng, og bygger på sosiokulturelle forståelser av både læring og kreativitet. Det teoretiske rammeverket er derfor hentet fra sosiokulturell teori, hvor perspektiver fra Bakhtin, dialogisk pedagogikk, Vygotsky og Dewey bidrar til å belyse og forstå lærernes forståelse og tilrettelegging av kreative læringsprosesser.

Funn fra studien viser at lærerne *forstår* kreative læringsprosesser som sosiale og dialogiske prosesser, hvor samhandling og meningsforhandling er sentralt. Videre forstås kreative læringsprosesser som et mulighetsrom for både kunnskapskonstruksjon og kreativitet. Lærerne forstår også læringsprosessene som utforskende og erfaringsbasert, hvor elevene må utforske fagstoffet og gjøre egne erfaringer. Når lærerne skal *tilrettelegge* for kreative læringsprosesser i sin undervisning vektlegger de å legge til rette for samarbeid mellom elevene, slik at de kan gi hverandre ideer, perspektiver og støtte. Videre er lærerne opptatt av å åpne opp mulighetsrommet, og å holde utfallet av prosessene åpne. De er også opptatt av å gi elevene reell medvirkning og valgmuligheter i prosessene, som de støtter opp under.

Abstract

The topic of this master's thesis is creative learning processes. Internationally and nationally, creativity is highlighted as an important competence, which the school must contribute to developing in the students. In that context, the teachers are considered to be key, and their competence is crucial for success. At the same time, teachers receive little support from the curriculum in how they can facilitate creative learning processes in their teaching.

Through qualitative interviews and observations with five primary school teachers, I have investigated the research question; *How do primary school teachers understand and facilitate creative learning processes in their teaching?* The study is based on a constructivist paradigm, which means that I have hermeneutically interpreted the informants' opinions and understandings of the research question. In addition, the data material is also understood from my perception of what happened in the observations. Creative learning processes is a term that links creativity and learning and is based on socio-cultural understandings of both learning and creativity. The theoretical framework is therefore taken from sociocultural theory, where perspectives from Bakhtin, dialogic pedagogy, Vygotsky and Dewey contribute to elucidate and understand the teachers' understanding and facilitation of creative learning processes.

Findings from the study show that the teachers *understand* creative learning processes as social and dialogic processes, where interaction and negotiation of opinions are central. Furthermore, creative learning processes are understood as an opportunity room for both knowledge construction and creativity. The teachers also understand the learning processes as exploratory and experience-based, where students must explore the subject matter and make their own experiences. When the teachers are to *facilitate* creative learning processes in their teaching, they emphasize facilitating cooperation between the students, so that they can give each other ideas, perspectives, and support. Furthermore, the teachers are concerned with opening the possibility space and keeping the outcome of the processes open. They are also concerned with giving students genuine participation and choices in the process, which they support.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag	4
Abstract	5
1.0 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Aktualisering.....	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.4 Oppgavens struktur	12
2.0 Review av forskning på kreativitet, læring og kreative læringsprosesser.....	14
2.1 Kreativitet	14
2.1.1 Individualistiske forståelser av kreativitet.....	15
2.1.2 Sosiokulturelle forståelser av kreativitet.....	16
2.2 Læring	18
2.2.1 Individualistisk perspektiv på læring	18
2.2.2 Sosialt og kulturelt perspektiv på læring.....	19
2.3 Kreative læringsprosesser	19
2.3.1 Tilrettelegging for kreative læringsprosesser i undervisningen	21
2.4 Studiens posisjonering	23
3.0 Teori.....	25
3.1 Sosiokulturelt perspektiv.....	25
3.2 Dialog, polyfoni, og det autoritative og indre overbevisende ord	26
3.2.1 Dialog.....	26
3.2.2 Polyfoni og flerstemmighet	27
3.2.3 Det autoritative og indre overbevisende ord	28
3.3 Dialogisk pedagogikk	29
3.3.1 Dialogisk undervisning.....	30
3.3.2 Det monologiske og dialogiske klasserommet	31
3.4 Sosial interaksjon og den nærmeste utviklingssonen	32
3.4.1 Sosial interaksjon for læring.....	33
3.4.2 Den nærmeste utviklingssonen.....	34
3.5 Erfaring	35
3.6 Oppsummering av teori og relevans opp mot studien	37
4. 0 Metode	39
4.1 Vitenskapssyn	39
4.1.1 Studiens ontologiske og epistemologiske grunnlag	39

4.2	Forskningsdesign	40
4.3	Utvalg.....	42
4.3.1	Slik gjorde jeg utvalget	42
4.3.2	Presentasjon av informantene	44
4.4	Datainnsamling.....	44
4.4.1	Intervjuguide	45
4.4.2	Gjennomføring av intervjuene	45
4.4.3	Transkribering av intervjuene	46
4.4.4	Observasjonsskjema	47
4.4.5	Gjennomføring av observasjonene	47
4.5	Datanalyse	49
4.5.1	Helhetsinntrykk og sammenfatting av foreløpige temaer	49
4.5.2	Koding og kondensering	51
4.5.3	Syntese	51
4.6	Etiske hensyn og vurderinger	52
4.6.1	Forskerrefleksivitet.....	52
4.6.2	Reliabilitet og validitet.....	53
4.6.3	Forskningsetiske retningslinjer.....	55
5.0	Presentasjon av funn	56
5.1	Hvordan forstår lærerne kreative læringsprosesser?	56
5.1.1	Åpenhet som grunnpremiss for den kreative læringsprosessen	56
5.1.2	Samspillet mellom lærer og elev som kjernen i de kreative læringsprosessene	58
5.1.3	Utforskende og erfaringsbasert læring som en viktig del av kreative læringsprosesser	60
5.2	Hvordan tilrettelegger lærerne for kreative læringsprosesser?	62
5.2.1	Å åpne opp for kreativitet og nysgjerrighet	63
5.2.2	Å tilrettelegge for samarbeid og meningsforhandling	65
5.2.3	Å innta en tilbakeholden og veiledende lærerrolle.....	68
5.2.4	Å gi elevene reell medvirkning	69
5.3	Oppsummering og presentasjon av hovedfunn	70
6.0	Diskusjon	72
6.1	Kreative læringsprosesser – en sosial og dialogisk prosess	72
6.1.1	Kreative læringsprosesser forstått som et dialogisk samspill mellom likeverdige parter ...	72
6.1.2	Tilrettelegging for samhandling og meningsforhandling	74
6.2	Kreative læringsprosesser - et mulighetsrom	79
6.2.1	Kreative læringsprosesser forstått som et mulighetsrom.....	80
6.2.2	Å tilrettelegge for et mulighetsrom.....	83

6.3 Utforskende og erfaringsbasert læring	87
6.3.1 Kreative læringsprosesser forstått som en utforskende og erfaringsbasert prosess	87
6.3.2 Utforsking og erfaring gjennom reell medvirkning	89
7.0 Avslutning	92
7.1 Implikasjoner og begrensninger	92
7.2 Videre forskning	93
8.0 Litteraturliste	94
9.0 Vedlegg	105
Vedlegg 1: Intervjuguide	105
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	107
Vedlegg 3: Observasjonsskjema	110
Vedlegg 4: Eksempel på koding	111
Vedlegg 5: Eksempel på tankekart som viser reduksjon og oversikt over kodegruppe og koder ..	113
Vedlegg 6: Godkjenning av prosjektet i RETTE	114

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, der formålet er å undersøke hvordan grunnskolelærere forstår og tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning. I innledningen vil jeg først presentere bakgrunnen for valg av tema for masteroppgaven, og begrunne aktualiteten for denne tematikken. Deretter presenterer jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne studien. Til sist presenteres oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet kreative læringsprosesser er valgt, da det har tilknytning til min egen bakgrunn som faglærer i drama og grunnskolelærer. Denne bakgrunnen har gitt meg innblikk i og forståelse for dramafagets viktige innfallsvinkel til læring. Jeg har vært spesielt interessert i hvordan det kan tilrettelegges for estetiske læreprosesser, og estetiske uttrykksformer i undervisningen i grunnskolen.

Gjennom masterstudiet ved Universitetet i Bergen ble jeg introdusert for prosjektet Leading Creative Knowledge Processes: Knowledge Intensive Organizations and Learning Contexts (LEAD C-PRO) ved The Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE), som ser på kreative kunnskaps- og læringsprosesser i ulike kontekster. Dette gjorde meg nysgjerrig på kreativitetfeltet, som lå tett opp mot temaer jeg tidligere har kjennskap til og interesserer meg for. Spesielt var det muligheten til å undersøke hvordan mer abstrakte begrep som kreative læringsprosesser er forstått og tilrettelagt for i undervisningen, som gjorde meg engasjert i å knytte meg opp til dette prosjektet. Min erfaring fra tidligere er at estetiske og kreative læringsprosesser eller arbeidsformer kan fremstå som vanskelig, lite konkret og omfattende for mange lærere. Samtidig er det mange lærere som anser kreativitet og kreative undervisningsformer som både nyttig og viktig i skolen. Mitt ønske var derfor å undersøke hvordan lærerne som allerede tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning forstår dette fenomenet, og hva de konkret gjør i sin undervisning, slik at det kunne bidra til inspirasjon for andre lærere.

1.2 Aktualisering

Samfunnet er i stadig forandring, og dagens samfunn kan karakteriseres som et kunnskapssamfunn, hvor kunnskap utvikles og produseres i et høyt tempo (Jensen & Trondsmo, 2016, s. 307). Dette medfører at grunnskolen må legge til rette for at elevene

utvikler kompetanse og kunnskap, som bidrar til at de kan bli aktive deltakere i et kunnskapsintensivt samfunn (NOU, 2015:8, s. 7). I den sammenhengen pekes kreativitet ut som en sentral kompetanse, både internasjonalt og nasjonalt.

Internasjonalt fremhever både Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) og United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) kreativitet som en sentral kompetanse for fremtiden. OECD (2005, s. 10-14) har utpekt nøkkelkompetanser for fremtiden, og i 2019 fremsatte de kompetanser elever trenger for fremtiden. Kreativitet pekes i den sammenheng ut som en viktig evne, hvor det å tenke nytt, være nysgjerrig og samarbeide med andre er sentralt for å lykkes (OECD, 2019, s. 5). UNESCO (2006, s. 5 & 12) peker på mye av det samme, og understreker utdanningssystemets viktige rolle, da det både kan hemme og fremme kreativitet. UNESCO (2006, s. 7) viser til koblingen mellom forestillingsevne, kreativitet og innovasjon, og underbygger dermed at det er viktig å legge til rette for forestillingsevnen, for å åpne opp for kreativitet og innovasjon.

Nasjonalt gjenspeiler de samme tendensene seg. NOU 2015:8 (s. 8), som danner grunnlaget for Kunnskapsløftet 2020, peker ut kreativitet som en sentral kompetanse for å kunne utforske og skape. Kreativitet defineres som «(...) å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull i problemløsning, alene og ikke minst i samarbeid med andre.» (NOU, 2015:8, s. 10), og fremholdes som en sentral kompetanse i mange fag (NOU 2015:8, s. 10). I Kunnskapsløftet 2020 kobles kreativitet til blant annet kritisk tenkning, læring og utvikling av ny kunnskap og det å skape. I tillegg anses kreativitet som en ferdighet elevene skal utvikle innenfor det brede kompetansebegrepet som ligger til grunn i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-11). I læreplaner for fag fremkommer kreativitetsbegrepet og kreativ utfoldelse i hovedsak i norsk og matematikk, samt de praktisk-estetiske fagene kunst og håndverk og musikk (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b, 2019c og 2019d). Kreativitet blir dermed mindre konkretisert i ulike fag. Dette kan underbygges av Støren (2024) sin analyse av Kunnskapsløftet 2020, som viser at kreativitet kommer tydelig frem i flere deler, men «(...) hvordan lærerne skal utforme kreative læringsprosesser er imidlertid lite tydelig» (Støren, 2024, s. 43). Lærerne får lite støtte av læreplanen dersom de vil tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sin undervisning. Det kan derfor fremstå som at lærerne, og deres tanker og holdninger til kreativitet, påvirker hvordan kreative læringsprosesser tilrettelegges for i klasserommene.

Lærerne kan anses å være nøkkelpersoner for at elevene skal utvikle kreative evner. Lærerens holdninger og kunnskaper, samt gjennomføring av undervisning, vil være en suksessfaktor for hvor godt elevene får muligheten til å utvikle kreative evner (Jónsdóttir, 2017, s. 129; NACCE, 1999, s. 103). Vi kan skille mellom å undervise kreativt og å undervise for kreativitet, selv om de også kan ses i sammenheng (Jeffery & Craft, 2010, s. 78 & 84). Den første omhandler læreres kreative måter å gjøre læring interessant og effektivt på (NACCE, 1999, s. 102), mens å undervise for kreativitet defineres som «(...) using forms of teaching focused on developing learners`own creative thinking and behaviour.» (Jónsdóttir, 2017, s. 128). Målet med å undervise for kreativitet er at elevene, gjennom undervisningen, utvikler kreative evner som å håndtere fremtidige utfordringer, få en dypere forståelse av seg selv og verden og å være åpen og refleksiv (NACCE, 1999, s. 106). Denne masteroppgaven undersøker undervisning for kreativitet, da det fortsatt er behov for mer forskning på hvordan lærere både kan forstå og tilrettelegge for kreativitet i klasserommet (Beghetto, 2019, s. 592 & 596; Skiba et al., 2010; Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011; Beghetto & Kaufman, 2014).

Med bakgrunn i at læreren og undervisningen de legger opp til kan anses å være sentral for at elevene skal få mulighet til å utvikle kreative evner, vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål presenteres.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Da lærerne kan anses som nøkkelpersoner, hvor deres holdninger, kunnskaper og gjennomføring av undervisninger er suksessfaktorer for elevens muligheter til å utvikle kreative evner, var ønsket å få bedre innsikt i grunnskolelæreres perspektiver. I denne masteroppgaven vil jeg derfor undersøke hvilken forståelse lærerne har av kreative læringsprosesser, og hvordan de tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning. Problemstillingen er derfor følgende:

Hvordan forstår og tilrettelegger lærere i grunnskolen for kreative læringsprosesser i sin undervisning?

For å besvare problemstillingen er det valgt to forskningsspørsmål for å konkretisere og utdype hovedproblemstillingen:

1. *Hvordan beskriver lærere i grunnskolen kreative læringsprosesser?*

2. *Hva vektlegger lærere i grunnskolen når de skal tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sin undervisning?*

I utformingen av problemstillingen og forskningsspørsmål var det nødvendig å gjøre noen avgrensninger. I denne studien har jeg undersøkt lærernes forståelse og tilrettelegging i klasserommet. Det vil si at jeg ikke har undersøkt hvordan lærerne planlegger for kreative læringsprosesser, og heller ikke hvordan de vurderer sine undervisningsøkter i etterkant. I tillegg har fokuset vært på *læreren*, og elevperspektivet er derfor ikke undersøkt i denne studien. Der elevene beskrives er dette basert på lærernes oppfatninger eller forklaringer av elevene, og hva de ønsker at elevene skal gjøre i prosessen. Jeg har derfor ikke kunne undersøke om elevene utvikler kreative evner i prosessen. Målet i denne studien har vært å undersøke lærernes forståelser og tilretteleggingsgrep i undervisningen. Det var derfor nødvendig med åpne forskningsspørsmål som kunne belyse problemstillingen, for å få frem hvordan lærerne både forstår og tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning.

1.4 Oppgavens struktur

I **kapittel 2** presenterer jeg et review av relevant forskning innenfor kreativitet, læring og kreative læringsprosesser. Formålet med kapittelet er å gi oversikt over forskningsfeltet, og å posisjonere min studie innenfor dette forskningsfeltet.

I **kapittel 3** presenteres den teoretiske rammen for studien, samt begrunnelse for hvorfor de teoretiske perspektivene er relevante. Studien bygger på et sosiokulturelt perspektiv, hvor teorier og begreper fra Bakhtin, dialogisk pedagogikk, Vygotsky og Dewey presenteres.

I **kapittel 4** redegjør jeg for studiens metode og forskningsdesign. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, hvor dataene er innhentet gjennom kvalitativt forskningsintervju og observasjoner gjort i klasserom. I kapittelet presenteres vitenskapssynet som ligger til grunn for studien, samt at jeg redegjør for alle stegene som er gjort i forskningsprosessen. Studiens gyldighet og troverdighet, samt etiske betraktninger, trekkes også frem for å belyse studiens kvalitet.

I **kapittel 5** presenteres studiens empiriske funn, hvor jeg avslutningsvis presenterer de empiriske hovedfunnene i denne studien.

I **kapittel 6** diskuteres hovedfunnene med utgangspunkt i den teoretiske rammen, hvor formålet er å besvare hvordan grunnskolelærere forstår og tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning.

I **kapittel 7** oppsummeres studien og dens mulige implikasjoner og begrensninger, samt muligheter for videre forskning.

2.0 Review av forskning på kreativitet, læring og kreative læringsprosesser

I dette kapittelet presenteres litteratur og forskning på kreativitet, læring og kreative læringsprosesser, for å introdusere det komplekse feltet studien bygger på. I arbeidet med å få oversikt over fagfeltet, har jeg søkt i Bibsys, Google Scholar og Idunn med søkeord på norsk og engelsk relatert til kreativitet og læring. Blant annet har jeg anvendt søkeord som; creativity, creative processes, creative learning processes, creative learning, kreative læringsprosesser, kreative læreprosesser, og kreativitet i undervisning. Søkeprosessen har vist at forskning på både kreativitet og læring har en utvikling fra et individperspektiv til et sosiokulturelt perspektiv, som videre danner grunnlaget for begrepet kreative læringsprosesser (Sawyer, 2012; Wittek & Brandmo, 2021). I tillegg fant jeg at det er lite forskning på kreative læringsprosesser i norsk kontekst, og at det etterlyses mer forskning på læreres forståelse og tilrettelegging for kreative læringsprosesser i undervisningen (Beghetto og Kaufman, 2014; Beghetto, 2019; Skiba et al, 2010; Hämmäläinen & Vähäsantanen, 2011).

På bakgrunn av dette har jeg valgt å først presentere ulike forståelser av kreativitet, og deretter om læring, med vekt på hvordan forskningen knyttet til begge begrepene har beveget seg fra et individfokus til et sosiokulturelt fokus. Til sist presenteres forskning på kreative læringsprosesser og hvordan lærere kan tilrettelegge for det i undervisningen.

2.1 Kreativitet

Kreativitet er et komplekst begrep, men defineres ofte som «(...) the ability to produce work that is novel (i.e., original, unexpected), high in quality, and appropriate (i.e., useful, meets task constraints)” (Sternberg et al., 2002, s. 1; Sternberg & Lubart, 1995, s. 11; Ochse, 1990, s. 2; Lubart, 1994, s. 290). Kreativitet anses her som en evne for å produsere noe nytt med høy kvalitet, og som er passende innenfor en ramme. Innenfor kreativitetsforskning nyanseres denne definisjonen, og det er bred aksept for å definere kreativitet på to nivåer; Big-C og little-c. Big-C refererer til enestående kreativitet, og kobles ofte til genier som anses å være kreative på et høyt, anerkjent nivå (Sawyer, 2012, s. 10; Kaufman & Beghetto, 2009, s. 1-2). Kreativitet blir i denne sammenhengen noe revolusjonerende, originalt og nytenkende som skaper store og varige endringer. Little-c kreativitet defineres som hverdagskreativitet, og ses på som noe alle har et potensiale for (Kaufman & Beghetto, 2009, s. 1 og 3). En systematisk litteraturstudie av Ilha Villanova og Pina e Cunha (2021, s. 690-691)

konkluderte med at little c, eller hverdagskreativitet, påvirkes av om miljøet fremmer eller hemmer individet til å foreta seg kreative handlinger. Resultatet av kreative prosesser kan enten være en kreativ opplevelse for individet selv, eller et kreativt produkt som bidrar i det nærmeste miljøet.

I senere tid har Kaufman & Beghetto (2007; 2009) argumentert for at kreativitetsbegrepet har behov for en utvidelse, og utviklet The Four C Model of Creativity, hvor Pro-c og mini-c inkluderes. Pro-c handler om individer som er profesjonelle skapere, men som ikke enda har oppnådd anerkjennelsen og statusen som kreves for å kategoriseres innenfor Big-C (Kaufman & Beghetto, 2009, s. 4). Mini-c defineres som «(...) *the novel and personally meaningful interpretation of experiences, actions and events.*» (Kaufman & Beghetto, 2007, s. 73). Denne kreativitetsforståelsen fokuserer på individets nye og meningsfulle tolkninger av erfaringer, handlinger og opplevelser, og er ikke avhengig av at andre opplever noe som kreativt. Kravene for hva som er kreativt senkes, og setter et større fokus på kreativitet som en prosess som kan støttes og utvikles, spesielt hos barn (Kaufman & Beghetto, 2007, s. 73; Kaufman & Beghetto, 2009, s. 4). Særlig fremheves mini-c relevans i skolekontekst, både fordi kreativitet kobles til læringsprosessene som foregår i skolen (Ilha Villanova & Pina e Cunha, 2021, s. 673), og fordi skolen er «(...) where students constantly expose themselves to new material and make personally meaningful advances (...)» (Helfand et al., 2017, s. 18). Elevers læringsprosesser og møte med ny kunnskap og ulike materialer fremstår som sentralt i denne kreativitetsforståelsen. The Four C Model kan hjelpe lærere med å forstå ulike nivåer av kreativitet, og mini-c og little-c anses som de mest hensiktsmessige forståelsene i en klasseromskontekst (Beghetto & Kaufman, 2014, s. 55-56).

Forståelser av kreativitet har utviklet seg fra et individperspektiv til et sosiokulturelt perspektiv. Samtidig er det viktig å ha i bakhodet at det er en sammenheng mellom forståelsene, da individuelle trekk vil påvirke den sosiale gruppen og omvendt (Sawyer, 2012, s. 209-210). For å få en helhetlig forståelse av kreativitetsbegrepet vil derfor reviewet om kreativitetsbegrepet videre omhandle både individualistiske og sosiokulturelle forståelser av kreativitet.

2.1.1 Individualistiske forståelser av kreativitet

Den individualistiske forståelsen av kreativitet definerer kreativitet som «(...) **a new mental combination that is expressed in the world.**» (Sawyer, 2012, s. 35), og forskningen er

hovedsakelig opptatt av å kartlegge og forklare de individuelle mentale prosessene som anvendes i kreativitet (Sawyer, 2012, s. 35-36). Spesielt har forskningen konsentrert seg på hvordan kreativitet kan ses i sammenheng med intelligens og personlighet.

Innenfor forskning som ser på sammenheng mellom intelligens og evne til å være kreativ, har Joy Paul Guilford hatt spesielt stor påvirkning. Han utviklet en modell med til sammen 120 evner, hvor kreativitet kobles til divergerende evner, flytende og fleksibel tenkning, originalitet og utdyping (Sternberg & O'hara, 1999, s. 252; Guilford, 1967, s. 70 & 138; Sternberg et. al, 2019, s. 341). Robert J. Sternberg (1986, s. 175 & 181) derimot mente at intelligens, visdom og kreativitet er adskilte evner, som må ses i sammenheng. Han mente at kreativitet består av seks elementer, og anser at kreativitet er en relasjon mellom kreativiteten og intelligensen i individet.

Studier på kreativitet og personlighet, undersøker hva som kjennetegner personlighetene til kreative mennesker. MacKinnon (1962, s. 485) og Barron (1955, s. 478) mente at de bakenforliggende årsakene til de kreative mentale prosessene lå i personligheten. Feist (1998) sin meta-analyse av forskning på kreativitet og personlighet fant tydelig kjennetegn på en kreativ personlighet, som er konsekvent over tid og i alle situasjoner.

2.1.2 Sosiokulturelle forståelser av kreativitet

I nyere tid har forskningen på kreativitet bygget på et sosiokulturelt perspektiv, som tydeliggjør viktigheten av det sosiale miljøet (Kaufmann, 2006, s. 21-23). Sawyer (2012, s. 209) peker på at forskningen forsøker å forklare kompleksiteten ved kreativitet, gjennom å se på forholdet mellom individer, grupper, kulturer og organisasjoner. For eksempel var Amabile (1996, s. 5) en av de første som pekte på det manglende fokuset på de sosiale og kontekstuelle påvirkningene på kreativitet. Mens Csikszentmihalyi (1999, s. 314-315) utviklet System Model, som forklarer interaksjon mellom individ, domene og felt i sammenheng med kreativitet. Innenfor den sosiokulturelle forståelsen er kreativitet ansett som «(...) social in nature and located in the space "in between" self and others.» (Glăveanu, 2011, s. 480). Mye forskning innenfor dette perspektivet bygger på Vygotsky¹, dialogiske perspektiver (Glăveanu, 2011, s. 475), samt samarbeidsprosesser for kreativitet.

¹ Stavemåten til Lev Vygotskys etternavn kan variere i ulike fagbøker og artikler. Jeg har valgt å forholde meg til Vygotsky, selv om noen av kildene jeg anvender har andre stavemåter. Stavemåten i litteraturlista samsvarer med det hver enkelt kilde har anvendt.

Vygotsky (1995, s. 11) ser på kreativitet som en menneskelig aktivitet, hvor det enten skapes noe nytt som kan observeres i den ytre verden eller nye konstruksjoner i menneskets indre. Han forklarer kreativitet som "(...) this ability to combine elements to produce a structure, to combine the old in new ways that is the basis of creativity." (Vygotsky, 2004, s. 12). Kreativitet blir sett på som en kombinatorisk evne, hvor individet kombinerer det de kan fra før på nye måter. Videre fremhever han erfaringer og fantasi som viktige elementer for å videreutvikle den kreative evnen. Vygotsky (2004, s. 13) ser ikke på fantasi som løsrevet fra virkeligheten, og han forklarer det slik:

(...) the creative activity of the imagination depends directly on the richness and variety of a person's previous experience because this experience provides the material from which the products of fantasy are constructed. The richer a person's experience, the richer is the material his imagination has access to. This is why a child has a less rich imagination than an adult, because his experience has not been as rich (Vygotsky, 2004, s. 14-15).

Våre erfaringer er derfor viktige byggesteiner for hvor fantasifulle vi kan være, som igjen påvirker vår evne til å være kreativ. Han anser også at voksne, som har flere erfaringer enn barn, å ha en rikere fantasi. Likevel sier han at barn kan utvikle kreativitet gjennom å få mange og rike erfaringer (Vygotsky, 2004, s. 15).

Forskning som bygger på et dialogisk perspektiv på kreativitet, påpeker at «(...) dialogical relationships are the bedrock of creativity. It is because we can communicate and exchange perspectives, through re-positioning, that we can reach new understandings and develop new forms of action and interaction.» (Ness & Glâveanu, 2019, s. 192). Dialog anses som kjernen av kreativitet, og særlig polyfoni hvor ulike stemmer møtes, er sentralt. Ness (2020, s. 115, 129 & 131-132) mener at polyfoni legger til rette for kreativitet, og har gjennom sin STEPPE-modell vist trinn eller faser for kreativ kunnskapsutvikling. S er for Start, T for Teori, E for Eksempler, P for Polyfoni, R står for refleksjon og E er evaluering i modellen. Ness (& Søreide 2014, s. 557; 2016, s. 85-86; 2018, s. 357-358; 2020, s. 125-127) har også utviklet modellen «The Room of Opportunity», eller mulighetsrommet, som viser kreative prosesser som en fasestruktur. Mulighetsrommet, som preges av polyfoni, fantasi og idéformuleringer, anses som fasen hvor det foregår mest kreativitet. Ness (2020, s. 136-137) har påpekt at mulighetsrommet også gjør seg gjeldende i undervisning, og at det åpnes opp av aktiv elevaktivitet.

Til sist finnes det forskning som ser på sammenhengen mellom læring og kreativitet, hvor samarbeid er en viktig faktor (Glâveanu, 2011, s. 481). John-Steiner (2000, s. 3 & 188) bygger på Vygotskys tanker om kreativitet, og hevder at samarbeid bidrar til at individer oppnår mer kreativt sammen med andre enn alene. Glâveanu (2015, s. 169) viser til at samarbeid bidrar til perspektivtakning og at dette er sentralt i kreative prosesser. Glâveanu et al. (2019, s. 64) mener at kreativitet er tett koblet til å samarbeide med andre, enten direkte, som gruppearbeid, eller indirekte, i møte med ideer og perspektiver som finnes i kulturen man er en del av. De hevder derfor at det er «(...) a strong connection between learning and creativity because, in order to create, the person need to acquire new experiences of the world and to learn from them” (Glâveanu et al., 2019, s. 64). Slik sett anses kreativitet å være avhengig av samarbeid i noe format, og læring og kreativitet kan anses å være tett sammenbundet.

2.2 Læring

I likhet med kreativitetsbegrepet er læringsbegrepet komplekst og mangesidig. En bred definisjon på læring er «(...) det som skjer når en erfaring forårsaker en relativt permanent endring i et individs kunnskap eller atferd.» (Woolfolk, 2004, s. 128). Det finnes flere forståelser av læring, og alle læringsteorier har til felles at mennesket skaffer seg kunnskap. Det teoriene er uenige i, er forståelsen av hva kunnskap er, hvor kunnskap kommer fra og hvordan mennesket får kunnskap (Lillejord, 2013, s. 177; Wittek og Brandmo, 2021, s. 28). I likhet med kreativitetsbegrepet har læringsbegrepet hatt en glidning fra individuelle til sosiokulturelle perspektiver på læring. I det videre skal jeg presentere denne utviklingen kort.

2.2.1 Individualistisk perspektiv på læring

Behaviorismen oppstod på 1900-tallet, og var lenge den ledende forståelsen av læring (Wittek & Brandmo, 2021, s. 28 og 31). Behavioristene var opptatt av det ytre, observerbare ved læringsprosessen, og læring som synlig endring i atferd og en individuell prosess hos individet (Wittek & Brandmo, 2021, s. 29; Skinner, 1950, s. 195-196). De mente at betinging (Pavlov, 2010, s. 141) og forsterkning (Skinner, 1950, s. 196; 1987, s. 51) er sentrale i læringsprosessen.

Det kognitive perspektivet på læring, bygger på en konstruktivistisk tanke om at individet konstruerer sin forståelse av verden gjennom egne erfaringer (Schunk, 2020, s. 313).

Individet blir dermed en aktiv konstruktør i egen læringsprosess. Felles for teoriene innenfor kognitivt perspektiv er at mental aktivitet er kjernen i læringsprosessen (Wittek & Brandmo, 2021, s. 32). Mest innflytelse har Jean Piaget (1954, s. 350-351; 1975) hatt, med hans teori om organisering og endring i kognitive skjemaer for å lære ny kunnskap (Stefansson & Karlsdottir, 2022, s. 261).

2.2.2 Sosialt og kulturelt perspektiv på læring

Læringsteoriene som ser på de sosiale og kulturelle aspektene ved læringsprosessen, mener at konstruksjon av kunnskap og læring skjer i interaksjon med mennesker og kulturen (Wittek & Brandmo, 2021, s. 36). Det sosialkognitive og sosiokulturelle perspektivet er de mest sentrale læringsteoriene innenfor denne retningen.

Det sosialkognitive perspektivet vektlegger både ytre kilder til læring, og læring gjennom interaksjon mellom mennesket og omgivelsene (Brandmo, 2021, s. 88). Bandura (1977, s. 17, 22 & 32) bygget videre på prinsipper fra behavioristene, men inkluderte de kognitive og sosiale mekanismene som påvirker menneskets læringsprosess. Særlig var han opptatt av observasjonslæring, og hvordan vi påvirkes av det sosiale miljøet vi er en del av.

Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at læring er både historisk og sosial (Wittek, 2021, s. 47). Den historiske dimensjonen refererer til de historiske erfaringene mennesket gjør i den kulturen de er en del av, mens den sosiale dimensjonen viser til menneskelig erfaring og mellommenneskelig kommunikasjon som gir individet en mulighet til å lære av andres erfaringer (Bråten, 1996, s. 21). Vygotsky (2001a, s. 197; Vygotsky et al., 1978, s. 55), fremholdes som en av de ledende teoretikerne innenfor dette perspektivet, og trekker frem språkets betydning, og kulturelle verktøy som hjelpemidler i læringsprosessene. Han mente at læring først opptrer i en sosial kontekst, for deretter å internaliseres hos individet. I tillegg så han læring og utvikling i sammenheng, gjennom sin teori om den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001a, s. 197; Vygotskij et al., 1978, s. 84 & 86). Dette understreker hans syn på at individet må ha noe å strekke seg mot for å lære, og at mennesker i omgivelsene blir sentrale for individets læringsprosess.

2.3 Kreative læringsprosesser

Det finnes mye forskning på hva som kjennetegner kreative prosesser, for eksempel Rhodes (1961, s. 306-307) sine fire P-er; person, prosess, press og produkt, og Lubart et al. (2019, s. 423) sine fem A-er; actor(s), audience(s), action(s), artifact(s) og affordances. Samtidig anses

Ronald A. Beghetto for å være den viktigste bidragsyteren i forståelsen av begrepet kreative læringsprosesser, som bygger på tanken om at det er en kobling mellom kreativitet og læring (Beghetto, 2016, s. 6). Kreative læringsprosesser skiller seg også fra andre forståelser av kreative prosesser ved å ha et tydelig utdanningsfokus (Beghetto, 2022).

Begrepet kreative læringsprosesser bygger på en sosiokulturell forståelse av både kreativitet og læring, hvor disse ses i sammenheng. Glâveanu et al. (2019, s. 66) viser til at "(...) from a sociocultural perspective, acts of creativity always involve an element of learning—either about oneself, about others, or about the world—whereas learning is in itself a creative process, leading to the generation of new perspectives and knowledge for the learner." Kreativitet og læring kan slik sett ikke ses isolert fra hverandre. Beghetto & Zhao (2022, s. vii) viser til noe av det samme når de påpeker at det i utdanningsammenheng handler om at elevene må få muligheter til å skape nye muligheter for egne og andres læring gjennom kreative bidrag. Kreativitet og læring kan sies å gå hånd i hånd i forståelsen av kreative læringsprosesser.

Beghetto definerer kreative læringsprosesser som «(...) a combination of intrapsychological and interpsychological processes that result in new and personally meaningful understandings for oneself and others.» (Beghetto, 2016, s. 9). Målet med kreative læringsprosesser er å skape ny mening, både for en selv og for andre. Beghetto (2020, s. 4) illustrerer kreative læringsprosesser slik:

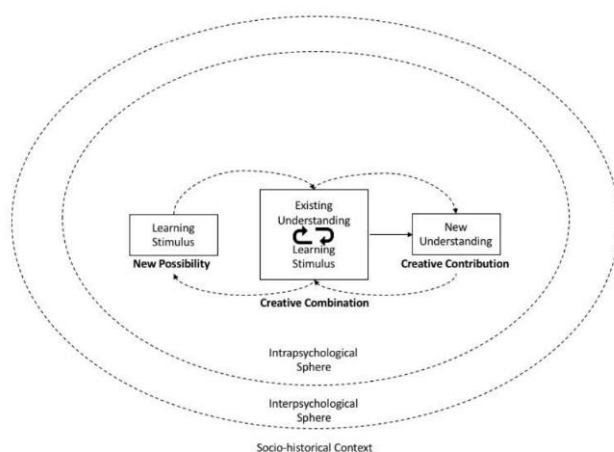


FIGURE 1 CORE COMPONENTS OF CREATIVE LEARNING

Beghetto's (2020, s. 2-6; 2022) modell forklarer kjerneelementene i den kreative læringsprosessen, som starter med en læringsstimulus. I undervisningssammenheng mener

han at læringstimulusen ofte tar utgangspunkt i faglige temaer. Læringsstimulusen bidrar til at elevene kreativt kan kombinere det de vet fra før med den nye muligheten stimulusen gir. Sluttresultatet er at elevene sitter igjen med ny forståelse. Den intrapsykologiske prosessen viser at elever, gjennom å kombinere det de vet og den nye læringsstimulien, kan få en ny og meningsfull forståelse av temaet for undervisningen. Denne kombinasjonen mellom det kjente og ukjente ser Beghetto på som kreativt, og kaller kreativitet i læring (Beghetto, 2016, s. 9; Beghetto & Karwowski, 2018, s. 148). Den interpsykologiske prosessen peker på hvordan elevenes perspektiver og forståelser deles med fellesskapet i klassen, og at dette kan bidra til at de andre elevene forstår temaet på en ny eller annerledes måte. Dette mener Beghetto er et kreativt bidrag for andre, og kaller det læring i kreativitet (Beghetto, 2016, s. 9; Beghetto & Karwowski, 2018, s. 149). Videre peker han på at elevene er avhengige av tilbakemeldinger underveis for at kreativ læring skal kunne finne sted. Tilbakemeldingene skal hjelpe elevene med å avgjøre om den forståelsen de utvikler, enten alene eller i fellesskap, er i nærheten av det som er kjent kunnskap (Beghetto, 2020, s. 10). Hele modellen er innrammet i en sosiokulturell kontekst, hvor kulturen påvirker elevenes forståelse og valg.

Beghetto (2022) mener at muligheter alltid er integrert i en kreativ læringsprosess, og at det er alle mulighetene som åpner opp for kreativitet. Læringsprosessen er derfor en «(...) combinatorial, sensemaking process that can result in a new, emergent understanding resulting from the combination of what *is* known with the newly encountered possibility.» (Beghetto, 2022). Beghetto & Yoon (2021, s. 568-569) understreker også at kreative læringsprosesser drives av og krever forskjeller. Det betyr at det er en styrke i kreative læringsprosesser dersom elevenes og lærernes ulike perspektiver får møtes.

2.3.1 Tilrettelegging for kreative læringsprosesser i undervisningen

Når det gjelder forskning knyttet til tilrettelegging for kreative læringsprosesser i undervisningen, har jeg valgt å fokusere på den forskningen som ser på de pedagogiske aspektene, spesielt lærernes tilrettelegging, da dette er mest relevant opp mot min studie.

Hälmäläinen & Vähäsantanen (2011, s. 174-175) har gjennomført et tematisk review om hvordan lærere tilrettelegger for kreativitet og samarbeidslæring i læringsprosesser. Funn fra denne studien viser at lærerens rolle er å lede læringsprosessen mot et spesifikt læringsmål, skape et åpent og fleksibelt læringsmiljø, og være en medkonstruktør i

læreprosessen sammen med elevene. I tillegg må læreren støtte og veilede elevene i kritisk diskusjon og evaluering av ulike perspektiver. Davies et al. (2012) har gjennomført et systematisk litteraturreview om hvilke faktorer som støtter elevers utvikling av kreative evner i klasserommet. Funn viser at det pedagogiske miljøet bør preges av nye og meningsfulle oppgaver, en balanse mellom kontroll og frihet slik at elevene kan utforske og bruke fantasien, og elementer fra lek og spill. Relasjonen mellom lærer og elev pekes også ut som sentral for elevenes utvikling av kreative evner (Davies et al., 2012, s. 84-87).

Beghetto & Kaufman (2014, s. 63-65) sammenfattar, basert på Schacter et al. (2006), Davies et al. (2012) og eget materiale, hva som skal til for å tilrettelegge for kreativitet i klasserommet. Her henvises det til at lærerne bør inkludere kreativitet i all undervisning, slik at elevene må skape mange ideer og tenke på ulike måter. Videre må læreren gi elevene mulighet til å ta valg, bruke fantasien og utforske på egenhånd, ved å inkludere elevenes interesser, gi dem reelle valg og la elevene finne egne måter å løse problemer på. Til sist pekes det på at lærerne må modellere og støtte kreativitet, særlig ved å støtte elevenes ideer, nysgjerrighet og kreative uttrykk. Sternberg (2017, s. 355 & 365-376) mener at kreativitet utvikles hos elever ved at læreren hjelper elevene med å definere og redefinere problemer, la elevene utfordre og analysere sine forutinntatte meninger, samt lære dem å overbevise andre om sine ideer og skape egne ideer. Læreren bør legge til rette for at elever og lærere lærer av hverandre, og at elevene kan lære å ta risiko, håndtere tvetydigheter og usikkerheter.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem forskning på kreativitet i undervisningen i norsk kontekst, da det er relevant for denne studien. Broes (2013, s. 4) kartlegging av nordisk forskning om kreative og estetiske prosesser i skolen, mellom 2000 og 2013, viste at det manglet signifikant norsk forskning på kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i skolen. Norsk forskning utmerket seg heller ikke knyttet til diskusjoner om kreative prosessers pedagogiske verdi eller utfordringer med å støtte kreativitet (Broe, 2013, s. 5 & 92). Dette kan tyde på at forskning på kreativitet i skolen har vært begrenset i Norge, og først økt i nyere tid.

I norsk kontekst har forskning og fagbøker om kreativitet i undervisningen ulike perspektiver. Kreative prosesser fremheves mer generelt i skolen, for eksempel i fagbøkene *Kreativitet i skolen* av Dallan & Thaulé-Hatt (2017) og *Kreative prosesser i praksis* av Astrup Hinkel (2021). Noen kobler kreativitet og kreative prosesser til spesifikke fag, som Olafsson (2020a; 2020b;

2022), mens for eksempel Sæbø (& Allern 2010; 2022) knytter kreative prosesser og estetiske læringsprosesser sammen. Bøker som Johansen (2012) og Jenssen et al. (2020), fokuserer på kreativitet og entreprenørskap. Mestre, et al. (forthcoming) kommer med et review på kreative læringsprosesser, hvor det undersøkes hvordan konseptet har blitt forstått og operasjonalisert i 97 studier siden 2010. I de senere årene fremstår det som mange masteroppgaver og doktorgrader omhandler kreativitet i undervisningen, med fokus på alt fra læreplanen (for eks; Storjord, 2021), til kreative prosesser i fag (for eks; Melhus, 2015; Ljones Mikkelsen, 2022; Lyssand Thorsnes, 2023), og til forståelser og tilrettelegging for kreativitet i undervisningen (Brekke, 2016; Abelson, 2020; Fredagsvik, 2022; Westgaard, 2023; Skønberg, 2023; Rusli, 2023). Det fremstår imidlertid som det finnes mindre norsk forskning på begrepet kreative læringsprosesser, og læreres forståelse og tilretteleggelse for dette i undervisningen.

2.4 Studiens posisjonering

Oppsummert viser reviewet i denne studien at både kreativitet og læring er begreper som i nyere tid forstås i en sosiokulturell kontekst. Spesielt er kreative læringsprosesser et begrep som knytter kreativitet og læring sammen, og bygger på en sosiokulturell forståelse av begge begrepene. Dette danner bakgrunnen for at min studie vil plasseres innenfor en sosiokulturell ramme. I tillegg er begrepet kreative læringsprosesser rettet mot skolekonteksten, noe som gjør det relevant når min studie undersøker læreres forståelse og tilrettelegging i sin undervisning. I denne studien baserer jeg meg hovedsakelig på Beghetto's forståelse av kreative læringsprosesser, da han fremheves som en av de viktigste bidragsyterne i forståelsen av begrepet.

Beghetto og Kaufman (2014, s. 56), Beghetto (2019, s. 592 & 596), Skiba et al. (2010) og Hämäläinen & Vähäsantanen (2011) mener alle at det er behov for mer forskning på hvordan lærere kan forstå og tilrettelegge for kreativitet i klasserommet. Beghetto og Kaufman (2014, s. 56) mener at forskningen også bør se på hva lærere allerede gjør. I norsk kontekst viser Støren (2024) at læreplanen ikke gir føringer for hvordan lærere kan tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sin undervisning. Det fremstår også å være lite forskning på hvordan lærere både forstår og tilrettelegger for kreative læringsprosesser. Denne studien kan derfor sies å være et bidrag i forståelsen og konkretiseringen av kreative

læringsprosesser i norsk skolekontekst, og på den måten bidra inn i et mindre utforsket område innenfor kreativitetsforskningen i Norge.

3.0 Teori

Reviewet i forrige kapittel, viser at både begrepet kreativitet og læring i nyere tid forstås fra sosiokulturelle perspektiver, noe begrepet kreative læringsprosesser også bygger på når kreativitet og læring ses i sammenheng. Derfor vil jeg i teoridelen trekke frem begreper og teorier fra den sosiokulturelle tradisjonen, for å belyse kreative læringsprosesser i det teoretiske landskapet begrepet bygger på.

Jeg vil først redegjøre kort for det sosiokulturelle perspektivet på læring. Deretter vil jeg forklare Bakhtins begreper dialog, polyfoni og det autoritative og indre overbevisende ord. Bakhtins teorier danner videre grunnlaget for dialogisk pedagogikk, hvor jeg vil gjennomgå viktige prinsipper og hvordan de gjør seg gjeldende i klasserommet. Deretter vil jeg redegjøre for Vygotskys begreper interpsykologisk og intrapsykologisk, samt teorien om den nærmeste utviklingssonen. Til sist vil Deweys erfaringsbegrep presenteres. Avslutningsvis oppsummerer jeg, og viser teoriernes relevans for studiens fokusområde; kreative læringsprosesser

3.1 Sosiokulturelt perspektiv

Sosiokulturelle forståelser av læring og kunnskap kan på den ene siden knyttes til Georg Herbert Mead og John Dewey, og på den andre siden til Lev. S. Vygotsky og Mikhail Bakhtin. Alle har en felles tanke om at interaksjon og samhandling er sentralt for læring (Dysthe, 2001, s. 36), hvor en ser på samspillet mellom individet, det sosiale og den kulturelle konteksten (Lillejord, 2022, s. 196). De sosiokulturelle perspektivene har et konstruktivistisk syn på kunnskap, altså at «(...) *kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (...)*» (Dysthe, 2001, s. 42). Kunnskapsutvikling og læring oppstår i en sosial kontekst, hvor individene samhandler med hverandre. Det handler derfor ikke om å gjengi kunnskap, men å arbeide med kunnskap og anvende sine tanker og ideer i samhandling med andre i sosiale kontekster (Lillejord, 2022, s. 196; Säljö, 2020, s. 77-79 & 81). Dette understreker synet på at mennesket er aktivt i sin egen lærings- og kunnskapsprosess.

Dysthe (2001, s. 43-50) trekker frem seks kjennetegn ved det sosiokulturelle perspektivet. Først og fremst er læring *situert*, noe som vil si at fysiske og sosiale kontekster er sammenvevde, og påvirker hva og hvordan vi lærer (Lillejord, 2022, s. 199). For det andre er læring *sosial*, både i historisk og kulturell sammenheng. Interaksjon mellom individ og omgivelser kan sies å være drivkraften i læringsprosessen (Lillejord, 2022, s. 201). For det

tredje er læring *distribuert*, hvor kunnskap distribueres mellom mennesker i et fellesskap, og ulike perspektiver og evner kombineres. Læring blir for det fjerde sett på som *mediert*, hvor redskaper som tegn, symboler og all form for støtte i læringsprosessen bidrar til nytt potensial (Säljö, 2006, s. 26). For det femte fremheves *språket* som særlig sentralt i læringsprosessen. Spesielt fremheves dialog som viktig fordi språk er det viktigste redskapet for tenkning (Lillejord, 2022, s. 203). Til sist anses læring som *deltakelse i praksisfellesskap*, som medfører at læring er avhengig av deltakelse og handling i ulike sosiale kontekster.

Oppsummert anses mennesket som et sosiokulturelt vesen, som lærer i dialog og samarbeid med andre. Dette danner vilkårene for læring og utvikling. Det kreves derfor at individene deltar i ulike sosiale kontekster, for å opparbeide seg erfaringer som bidrar til læring og utvikling. Det sosiokulturelle perspektivet danner bakteppet for de begrepene og teoriene vi skal se på videre.

3.2 Dialog, polyfoni, og det autoritative og indre overbevisende ord

Mikhail Bakhtin er i hovedsak en teoretiker innenfor språk – og litteraturvitenskapen, men hans tanker og forståelse av dialog og polyfoni preger også pedagogikken. For å forstå begrepene hans polyfoni, og det autoritative og indre overbevisende ord, er vi først nødt til å forstå hans syn på dialogen da det legger grunnlaget for de andre begrepene (Møller Andersen, 2007, s. 17).

3.2.1 Dialog

Dialog kommer fra det greske ordet *dialogos*, hvor *dia* betyr gjennom og *logos* betyr bredere mening, og dialog kan beskrives som et møte mellom mennesker hvor vi utvikler kunnskap og forhandler mening gjennom språket (Løw, 2018, s. 113-114). Bakhtin sitt dialogbegrep er mer komplekst og bredere enn denne forståelsen av dialog.

Først og fremst har Bakhtins dialogbegrep et ontologisk og et epistemologisk aspekt ved seg. Det ontologiske omhandler at dialogen er grunnleggende for det å være menneske, mens det epistemologiske aspektet handler om at «(...) Mening, forståelse og kunnskap blir skapt gjennom dialogisk språklig interaksjon.» (Dysthe, 2020, s. 96). Det dialogiske er derfor et grunnpremiss for Bakhtin, noe han beskriver slik: «Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth.» (Bakhtin, 1984, s. 293). På denne måten kobles dialogen til den menneskelige eksistensen, og at vi kommuniserer for å være i dialog (Dysthe, 1995, s. 62).

For å tydeliggjøre hva dialogen er viser Bakhtin til motsetningen mellom monolog og dialog. Da han legger til grunn at alt grunnleggende er dialogisk, snakker han her om to ulike kommunikasjonsformer; en mer monologisk og en dialogisk (Løw, 2018, s. 115). Monologen kjennetegnes av entydighet, lukkethet og fasitsvar, som ikke inviterer til diskusjon eller felles meningskaping. Målet er å formidle et budskap til en tilhører. Dialogen derimot kjennetegnes av flertydighet, åpen meningsutveksling, og utforsking og søking etter svar. Den er en invitasjon til at mottakeren kan aktive skape felles mening (Igland & Dysthe, 2001, s. 116; Løw, 2018, s. 115). Dialogen legger derfor til rette for at mennesker møtes i en søken etter felles meningskaping uten å måtte komme frem til ett svar til slutt.

Bakhtin (1986, s. 111) hevder også at forståelse er dialogisk og krever dialog med andre. Han knytter denne tanken videre til kreativitet ved å påpeke at

Creative understanding does not renounce itself, its own place in time, its own culture; and it forgets nothing. In order to understand, it is immensely important for the person who understands to be located outside the object of his or her creative understanding – in time, in space, in culture. For one cannot even really see one's own exterior and comprehend it as a whole, and no mirrors or photographs can help; our real exterior can be seen and understood only by other people, because they are located outside us in space and because they are others. (Bakhtin, 1986, s. 7).

Den kreative forståelsen fremstår å være avhengig av andre, og at vi i dialogisk relasjon til andre kan forstå ting kreativt. En mening og forståelse kan bare utdypes i møte med andres meninger som er ulike våre egne. Nye perspektiver kan bidra til kreativ forståelse fordi det bidrar til at vi stiller spørsmål ved det vi tar for gitt, og at vi kan forstå ting på nye måter. Målet er ikke at man skal se tingene likt, men at ulike stemmer sammen skaper en utvidelse for begge parter gjennom dialog (Bakhtin, 1986, s. 7). Kreativitet og forståelse skapes dermed gjennom dialog med andre slik at individet kan få et utenfra perspektiv.

3.2.2 Polyfoni og flerstemmighet

Dysthe (2020, s. 97) mener at begrepet flerstemmighet kan knyttes til Bakhtin sine begrep heteroglossia og polyfoni. Heteroglossia henviser til at individuelle stemmer formes av språket i ulike sosiale grupper (Dysthe, 2020, s. 97), Bakhtin (1981, s. 308) beskriver det slik: «*It is precisely the diversity of speech, and not the unity of a normative shared language, that is the ground of style.*» Språket anser han som bærer av ideologier, og vår bruk av språket sier noe om vår forståelse av verden, samt verdier, holdninger og forståelseshorisonter vi tar med oss i ulike kontekster. For eksempel kan dette handle om dialekter, gruppespråk og yrkesspråk (Bakhtin, 2003, s. 12; Claudi, 2013, s. 52; Jørgensen, 2007, s. 77; Dysthe, 2012, s.

60; Bakhtin, 1981, s. 311). Det handler om at språket er preget av ulike stemmer, og ikke ett felles språk som er likt for alle. Dette legger grunnlaget for polyfonibegrepet – hvor disse ulike stemmene møtes.

Polyfonibegrepet til Bakhtin (2003, s. 16-18) viser til flerstemmighet, og at flere stemmer brytes mot hverandre uten noe mål om å samles rundt én spesifikk mening eller tanke. De ulike stemmene fremstilles som likestilte, hvor de ulike synspunktene og perspektivene får rom og kan møtes. Det handler ikke bare om at ulike stemmer eksisterer sammen, men at det er en dialogisk relasjon mellom dem (Dysthe, 1995, s. 66; Claudi, 2013, s. 53). I skolesammenheng handler dette blant annet om at læreren forstår og ser viktigheten av de ulike stemmene som elevene kommer med, som er påvirket av blant annet familie, nærområde og kulturen de er en del av (White, 2016, s. 24). Dysthe (2012, s. 60) påpeker at flerstemmighet har en dobbelthet ved seg, fordi den er alltid til stede, men det krever bevissthet og konkrete tiltak for at polyfonien kan anvendes som en ressurs i undervisningen.

Polyfoni knyttes også til kreativ forståelse og kunnskapsutvikling, fordi forhandlingen mellom mening og møte mellom ulike stemmer bidrar til kreativitet (Dysthe, 2020, s. 97). I tillegg understreker Bakhtin at utviklingen av nye ideer er avhengig av ulike stemmer som møtes:

The idea *lives* not in one person's *isolated* individual consciousness – if it remains there only, it degenerates and dies. The idea begins to live, that is, to take shape, to develop, to find and renew its verbal expression, to give birth to new ideas, only when it enters into genuine dialogic relationships with other ideas, with the ideas of *others* (Bakhtin, 1984, s. 87-88).

Det er gjennom dialog med andres stemmer, altså andres ideer og perspektiver enn sine egne, at en ny idé virkelig kan utvikles. Dette fremhever viktigheten av dialog mellom mennesker for å tilrettelegge for kreativ forståelse og kunnskapsutvikling, fordi gjennom polyfoni utfordres det kjente (Ness, 2020, s. 115), og de ulike stemmene er dermed en ressurs når det kommer til kreativitet.

3.2.3 Det autoritative og indre overbevisende ord

Bakhtin (2003, s. 13) var i utgangspunktet ikke opptatt av monologen, fordi han anså alle ytringer som dialogiske. Han skiller samtidig mellom det autoritative ordet og det indre overbevisende ordet.

Det autoritative ordet mener Bakhtin (1981, s. 342) at vi utsettes for konstant, og beskriver det slik; «The authoritative word demands that we acknowledge it, that we make it our own;

it binds us, quite independent of any power it might have to persuade us internally; we encounter it with its authority already fused to it.” (Bakhtin, 1981, s. 342). Ordet får sin autoritet fra tradisjoner, vedtatte sannheter og offisielle autoriteter, noe som medfører at det som blir sagt får en kraft til å overbevise den som lytter til å slutte seg til den samme meningen eller tanken (Dysthe, 1995, s. 68). Det blir derfor ikke rom for ulike tolkninger, meninger eller forståelser, og dialogen utelukkes (Igland & Dysthe, 2001, s. 116). Dysthe (1995, s. 68) mener det autoritative ordet har gode vilkår i skolen, hvor læreren ofte innehar dette i et klasserom. Det kan underbygges av norske undersøkelser (Klette, 2003; Bjørnstad et.al., 2022) som viser at norske klasserom i hovedsak er lærerstyrt, og preget av helklasseundervisning, hvor læreren forteller eller gjennomgår fagstoff for elevene.

Bakhtin (1981, s. 345-346) mener at det indre overbevisende ordet er en sammenblanding av våre egne og andres tanker, og er åpen i motsetning til det autoritative ordet. Det blir en kreativ prosess hvor man omgjør noe til sitt eget, med egne ord (Postholm, 2008). Målet er ikke å komme til enighet om én måte å se verden på, men å oppdage nye og ulike måter å forstå ting på; «Its creativity and productiveness consist precisely in the fact that such a word awakens new and independent words, that organizes masses of our words from within, and does not remain in an isolated and static condition.” (Bakhtin, 1981, s. 345). Det indre overbevisende ord bidrar til kreativitet fordi det åpner opp for nye ideer og tanker, basert på ulike perspektiver. I undervisningssammenheng handler dette om at elevene opplever sine spørsmål og kommentarer som verdsatt og viktige bidrag i klasserommet. Kunnskapen kan dermed omdannes til deres egen (Postholm, 2008), samt medføre at elevenes ulike perspektiver og tanker blir synlige for hverandre og bidra til kreativitet mellom elevene.

Bakhtin sin forståelse av dialogen har senere influert pedagogikken, og danner mye av grunnlaget for det som kalles dialogisk pedagogikk. I det videre skal jeg redegjøre for dialogisk pedagogikk, for deretter å konkretisere hvordan dialogisk pedagogikk gjør seg gjeldene i undervisning og klasserommet.

3.3 Dialogisk pedagogikk

Dialogisk pedagogikk er et pedagogisk perspektiv hvor dialog anses som læring (White, 2016, s. 36). Dialogen anses ikke som en metode, men som en generell tilnærming til undervisningen og læring gjennom ulike former for dialog, hvor læreren og elevens stemme

får like stor betydning (Alexander, 2020, s. 66-67). Dialogisk pedagogikk tilrettelegger for at elevenes utgangspunkt, interesser og forståelser støttes og blir en viktig del av undervisningen, og at elevenes prestasjoner ikke alltid måles opp mot en norm eller fasit (Laursen, 2020, s. 88-89). Innenfor dialogisk pedagogikk anerkjennes også koblingen mellom dialog og kreativitet, ved at dialogen legger til rette for åpenhet og muligheter til å «(...) utforske andres tankemønstre, ideer og forståelser med det formål at lære noget om sig selv, de andre og omverden.» (Dysthe et al., 2020, s. 24). Gjennom dialogen kan ulike tanker, meninger og forståelser møtes, og på den måten kan det bidra til ny forståelse, nye ideer eller ny kunnskap.

Innenfor dialogisk pedagogikk anses lærerens rolle å være «(...) as one that supports the breakability of classroom discourse – remaining open and welcoming of different ideas that create a crack or fissure in deeply held truths.” (Sidorkin, 1999 sitert etter White, 2016, s. 38). Læreren må åpne opp for mange perspektiver og ideer, noe Matusov (2009, sitert etter White, 2016, s. 41) mener krever intellektuelt mot og ærlighet fra læreren. Det betyr at læreren må kunne endre egne forståelser, meninger og synspunkter hvis hen blir presentert for gode argumenter, og oppfordre elevene til det samme. White (2016, s. 166-167) viser til at læreren har en komplisert rolle, ved å ikke forsøke å nå fastlagte mål, og holde læringsprosessen åpen for mulighetene og perspektivene elevene presenterer. Dette krever at både lærere og elever må være villige til å endre standpunkt og retning underveis, noe som medfører en usikkerhet begge parter må tåle å stå i. Samtidig understrekes det hvor viktig dette er for kreativitet, da spontanitet, unngå hierarki og usikkerhet er sentralt for fantasifullt arbeid. Det skaper “(...) opportunities to see anew and, in so doing, to recognise the agency of young children: as group members, as persons of culture and as individuals with equal rights to our own.” (White, 2016, s. 168). Lærerens evne til å legge til rette for ulike perspektiver og ideer, danner grunnlaget for både å kunne jobbe og utforske kreativt og for å kunne ta elevene og deres perspektiver på alvor.

3.3.1 Dialogisk undervisning

Dialogisk undervisning forstås som en underenhet av dialogisk pedagogikk, hvor fokuset er på elevens læring i klasserommet. Lærerens støtte i elevenes egen utforskning, og muligheter til å analysere seg frem til og ta egne valg i undervisningen er særlig sentralt (Neergaard, 2021, s. 21 & 28). Det er fem prinsipper som kjennetegner dialogisk

undervisning. Det første er at dialogisk undervisning er kollektivt, hvor klasserommet er et rom for felles læring. Det andre er gjensidighet, hvor deltakerne lytter til og deler ideer og synspunkter. For det tredje er dialogisk undervisning støttende, hvor deltakerne kan uttrykke seg fritt og samarbeide om en felles forståelse. Det fjerde er at deltakerne skal bygge på egne og andres bidrag, slik at det utvikles en sammenhengende og tydelig forståelse. Til sist er dialogisk undervisning strukturert opp mot et spesifikt læringsmål, og er slik sett målbevisst (Alexander, 2018). Det siste prinsippet er flere dialogpedagoger uenige i, fordi dialogen kjennetegnes av åpenhet og at den ikke avsluttes (Dysthe et al., 2020, s. 15).

Wegerif (2020, s. 93-94) kan sies å konkretisere hvordan lærere kan tilrettelegge for dialogisk undervisning med hans teori om dialogiske rom. Med dialogiske rom henvises det ikke til fysiske rom, men et metaforisk rom som beskriver hvordan undervisningen legger til rette for deltakelse i dialog med mål om felles undersøkelse. Når det dialogiske rom åpnes vil dette bidra til at elevene kan «(...) skape fælles resonans, forenes på nogle måder, støde sammen på andre, og sætte gang i opkomsten af nye ideer.» (Wegerif, 2020, s. 101). Ved at elevene har et felles utgangspunkt de undersøker fra, vil det dialogiske rommet gi plass til ulike stemmer og bidra til at de kan oppnå nye ideer. Wegerif (2020, s. 94-100) mener tre ting må gjøres for at det skal bli et dialogisk rom; det må åpnes, utvides og utdypes. Å åpne det dialogiske rommet handler i hovedsak om å stille et åpent spørsmål, hvor det åpnes opp for ulike stemmer, perspektiver, måter å se ting på og et mangfold av muligheter for utfallet. Å utvide det dialogiske rommet handler om å trekke inn andre kilder, som internett eller bøker, for å utvide tilfanget av stemmer og perspektiver. Utdypingen innebærer å stille spørsmålstegn ved det elevene tidligere har tenkt, for å finne nye måter å se tingene på. Gjennom at elevene for eksempel ber om hjelp, endrer mening eller bygger på hverandres perspektiver, gir det dem mulighet til å utdype det dialogiske rommet og åpne opp for enda flere perspektiver eller løsninger på det de arbeider med.

3.3.2 Det monologiske og dialogiske klasserommet

Olga Dysthe (1995, s. 67) har med bakgrunn i Bakhtins polyfonibegrep overført dette til klasserommene. Hun argumenterer for at det ligger et stort læringspotensial i polyfonien som er til stede i alle klasserom, fordi elevenes stemmer kan stilles opp mot, motsi eller gjensidig utfylle hverandre. Samtidig understreker Dysthe at læreren må legge til rette for at

alle stemmene får rom, og at de lyttes til og tas på alvor. Det er kun slik de ulike stemmene i klasserommet kan gå i dialog med hverandre.

Dysthe (1995, s. 205) skiller mellom det monologiske og det dialogiske klasserommet. Hun fremhever at det monologiske klasserommet har en sterk tradisjon i norsk skole, som kjennetegnes av enveiskommunikasjon. Læreren blir den som snakker mest og som overfører kunnskap til elevene (Neergaard, 2021, s. 41). Det dialogiske klasserommet vektlegger i stedet for interaksjon, hvor «(...) elevene får rom til selv å være meningsproduserende i samspill med hverandre og læreren.» (Dysthe, 1995, s. 208). Det peker mot en mer aktiv og deltakende elevrolle, hvor de blir viktige bidragsyttere i klasserommet i samhandling med lærer og medelever.

Dysthe (1995, s. 210-213) trekker frem noen grunnleggende sider ved det dialogiske klasserommet. Dialogen anses som sentralt for læring fordi forståelse og svar står i et dialogisk forhold til hverandre. Det vil si at elever og lærere må samhandle for å finne meningen sammen. Elevene anses som viktige bidragsyttere og må være aktive i en felles kunnskapsbygging. Lærere og elever må derfor fungere som likeverdige deltakere i klasserommet. Flerstemmighet anses som viktig for læring, hvor de ulike stemmene og perspektivene til lærere og elever må anerkjennes og fremheves. I tillegg må det være interaksjon mellom stemmene, og spesielt konfrontasjon mellom de ulike stemmene er sentralt. Det betyr at elevene må møte andres perspektiver og meninger, samt reflektere over disse opp mot sine egne. Til sist er et grunnleggende trekk ved dialogiske klasserom at flerstemmigheten også blir skapt gjennom ulike kilder, hvor disse stemmene møter elevenes stemmer.

3.4 Sosial interaksjon og den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky har sterkt påvirket det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling (Daniels, et al., 2007, s. 1). For Vygotsky er sosial samhandling selve grunnlaget for læring og utvikling hos mennesket (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). Jeg vil presentere hans begreper interpsykologisk og intrapsykologisk, og teorien om den nærmeste utviklingssonen, for å synliggjøre betydningen av sosial samhandling for individets utviklings- og læringsmuligheter.

3.4.1 Sosial interaksjon for læring

Vygotsky mener at mennesket utvikler seg i en historisk og kulturell kontekst. Spesielt fremhever han viktigheten av sosial interaksjon for barn og unges kognitive utvikling, fordi det sosiale miljøet rundt barnet danner grunnlaget for forståelse og indre utvikling. Det er en veksling mellom ytre aktivitet, og da særlig språklig aktivitet med andre, og indre aktivitet hos mennesket som danner grunnlaget for læring (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124; Strandberg, 2008, s.64). Vygotsky (et al., 1978, s. 56- 57) mener at barns kulturelle utvikling skjer gjennom to prosesser; interpsykologisk, som henviser til det sosiale nivået hvor en lærer sammen med andre, og intrapsykologisk, hvor denne kunnskapen blir internalisert i barnet på individnivå. Dette viser hvordan barn og unge er avhengige av å lære nye ting i en sosial kontekst sammen med andre, før de kan internalisere kunnskapen til sin egen. Internalisering betegner Vygotsky (2001b s. 148) som «Den indre rekonstruksjonen av en ytre operasjon (...)». Det vil si at barnet lærer ved å rekonstruere ytre aktiviteter til indre prosesser, ved å først lære i samspill med andre for deretter å internalisere disse kunnskapene og ferdighetene (Vygotsky, 2001b s. 148-149). Dysthe og Igland (2001, s. 76-77) påpeker at begrepet internalisering er noe problematisk, fordi det sosiale aspektet kan oppfattes som viktigst, og at det er en overføring av kunnskap. Internalisering er i stedet for en stor prosess, som krever innsats fra individet, gjennom bearbeidelse av det som er lært sosialt.

Strandberg (2014, s. 81-82) setter Vygotskys teori om sosial interaksjon for læring i sammenheng med undervisning og medvirkning. Medvirkning fremholdes i overordnet del av læreplanen som viktig, og det pekes på at elevene skal oppleve å bli lyttet til, få reell innflytelse og påvirkning på deres hverdag i skolen, både faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Strandberg (2014, s. 81-82) argumenterer for at medvirkning er sentralt i skolen fordi det gjør at elevene har en følelse av å være med, selv før de kanskje forstår eller får til oppgaven de skal holde på med. Det gir en inngang til temaene hvor barna utforsker og undersøker kreativt, noe som bygger på Vygotskys tanker om at vi låner kompetanse fra andre, selv om vi enda ikke kan det. Poenget er at «(...) aktivitet og medvirkning kommer før viten.» (Strandberg, 2014, s. 81). Ved å være i aktivitet med andre gir det gode forutsetninger for læring, gjennom utforskning og kreativitet.

3.4.2 Den nærmeste utviklingssonen

Teorien om den nærmeste utviklingssonen ser på sammenhengen mellom utvikling og læring. Vygotsky skiller mellom to utviklingsnivåer; det aktuelle utviklingsnivået og den nærmeste utviklingssonen. Det aktuelle utviklingsnivået henviser til det utviklingsnivået barnet befinner seg på her og nå, og sier noe om hvilke utviklingssteg barnet allerede har gjennomført (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125; Vygotsky, et al., 1978, s. 85). Det er de kunnskapene, ferdighetene og kompetansen barnet innehar, og som det kan anvende alene i møte med ulike oppgaver eller situasjoner. Vygotsky (2001c s. 158) mente at det aktuelle utviklingsnivået likevel ikke sier alt om barnets mentale utvikling. For å få tak i helheten må en også ta i betraktning hva barnet kan klare ved hjelp av andre – det han kaller den nærmeste utviklingssonen.

Den nærmeste utviklingssonen handler om hvilke utviklingsmuligheter som er innenfor barnets rekkevidde, med hjelp fra andre (Lindquist, 1999, s. 270-271; Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Det sosiale og kollektive aspektet ved utvikling gjør seg også synlig her. Vygotsky (et al., 1978, s. 88) viser til at «(...) *human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them.*» Barns sosiale kontekst er svært viktig for læring, da det gjør dem i stand til å gjøre mer avanserte handlinger i sosiale settinger eller ved veiledning av voksne. Eun (2019) påpeker at dersom elevene skal kunne være i den nærmeste utviklingssonen må de jobbe mot spesifikke mål, og det må oppleves som meningsfylt å samarbeide for å oppnå disse målene. Dette bidrar til utvikling både for den som er mindre kompetent, som internaliserer nye kunnskaper og ferdigheter, og den som er mer kompetent, som blir mer bevisst og reflektert. Bråten og Thurmann-Moe (1996, s. 130) mener at dialogen også er viktig for den nærmeste utviklingssonen, fordi språket som redskap bidrar både til overføring og internalisering av strategier og kunnskap. Dette understrekes også av Vygotsky (2012, s. 231) som mener sammenhengen mellom tenkning og språk er en kontinuerlig prosess. Gjennom ord kommer tankene våre til syne, og tankene våre bidrar til at vi kan se sammenhenger mellom ting. Det er derfor nødvendig å artikulere tankene våre gjennom ord, for å videreutvikle dem. Sett i sammenheng med Bråten og Thurmann-Moe (1996, s. 130) blir dialog med andre sentralt for å kunne utvikles i den nærmeste utviklingssonen.

I tilknytning til teorien om den nærmeste utviklingszone understrekes det at hjelpen fra andre må komme fra en som er mer kompetent, gjennom språklig og sosialt samspill (Eun, 2019; Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Denne hjelpen fra mer kompetente andre kobles ofte til Wood, Bruner og Ross (1976, s. 90) sitt begrep scaffolding, eller stillasbygging. Stillasbygging er en metafor på hvordan læreren støtter elevene i sin læringsprosess, slik at elevene kan gjennomføre oppgaver de ellers ikke ville klart uten hjelp. Stillasbygging kjennetegnes av at den er tilpasset hver enkelt elev sitt utviklingsnivå, det bygges gradvis ned slik at eleven klarer mer og mer alene, og som igjen medfører at eleven får et gradvis større ansvar for sin læringsprosess (van de Pol, et al., 2010, s. 274-275). I nyere tid har forståelsen av stillasbygging blitt utfordret. Blant annet har Ness (2016, s. 76-78) utfordret hvordan teoriene den nærmeste utviklingszone og støttende stillas ofte tolkes. Funn i hennes forskning av tverrfaglige grupper viser at deltakerne kan bytte på å være den mest kompetente andre, og at det utfordrer forståelsen av at stillasbygging krever noen som er mer kompetent. Hun fremhever at dialogen danner grunnlaget for å tenke mer og videre sammen.

3.5 Erfaring

Dewey har på flere områder likheter med Vygotsky (Dysthe & Igland, 2001, s. 84), men er blant annet kjent for sitt syn på erfaringen og erfaringens viktige drivkraft for læring. Dewey (2005b, s. 36-37) skiller mellom erfaring og det å ha en erfaring. Erfaringer skjer hele tiden fordi vi stadig er i møte med andre og med samfunnet rundt oss. Det å ha en erfaring krever at vi er bevisste og delaktige i den erfaringen vi er en del av, ved å for eksempel være interessert av å finne ut av noe underveis, ha et ønske om å oppnå et mål og forholde seg til muligheter og hindringer på veien (Dewey, 2005b, s. 41). Dewey (2005b, s. 60-61) mener at alle erfaringer begynner med en impuls som setter i gang handling. Grunnen til at disse impulsene igangsetter en erfaring er fordi de skaper et behov, og dette behovet kan bare løses gjennom aktive interaksjoner med miljøet en er en del av. Motstand og utfordringer som skaper nysgjerrighet er gode utgangspunkt for erfaringen, og bidrar til at mennesket reflekterer underveis. Det er på denne måten mennesket faktisk har en erfaring (Dewey, 2005b, s. 62). Et annet grunnleggende aspekt ved erfaringen er at den er sosial gjennom kontakt og kommunikasjon mellom mennesker (Dewey, 1998, s. 32).

Dewey (1998, s. 113) hevder at erfaring er målet for utdanning, men viser samtidig til noen utfordringer for erfaringen i skolen. Han mener for det første at kvaliteten på erfaringene i skolen ikke er gode nok til å bidra til læring og utvikling for elevene. Han peker blant annet på at læreren må legge til rette for at elevene får gode erfaringer, som bidrar positivt hos eleven, slik at eleven blir engasjert (Dewey, 1998, s. 14- 16). Den andre utfordringen er at hode og kropp anses som to separate enheter i skolen, hvor kognitive prosesser vektlegges (Dewey, 2007, s. 118-121). Dette er utfordrende av to årsaker. For det første mener Dewey (2005a, s. 158) at en erfaring ikke er «(...) først og fremmest kognitiv.». For det andre medfører et delt syn på kropp og hode at elevene i mindre grad klarer å se sammenhengen og meninger i det som læres, og at elevene opplæres i å bli fornøyde med halve observasjoner og ideer. Han mener at erfaring er så viktig i læringsprosessen fordi

(...) how much keener and more extensive our observations and ideas would be if we formed them under conditions of a vital experience which required us to use judgment: to hunt for the connections of the thing dealt with (Dewey, 2007, s. 120-121).

Våre observasjoner og ideer mener Dewey vil, gjennom erfaring, utvikles i mye større grad. Dette fordi elevene må lete etter sammenhenger i stedet for at de kognitivt skal fokusere på og tenke seg til noe. I den sammenheng fremhever også Dewey aktivitet – altså at elevene må være aktive, både fysisk og kognitiv, for å kunne lære noe nytt.

Dewey mente at kunnskap blir til gjennom aktivitet, hvor både konteksten og kommunikasjon anses som sentralt i læringsprosessen (Dysthe, 2001, s. 33). Samtidig understreker han at aktivitet i seg selv ikke er nok, men at «Experience as trying involves changes, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it.» (Dewey, 2007, s. 117). For å lære noe, må vi reflektere over konsekvensene av våre aktiviteter. Det er ikke nok å bare utføre en aktivitet og oppleve en konsekvens – vi er også nødt til å reflektere over hva dette betyr for oss. Refleksjon er nøkkelen, da det går utover å bare prøve og feile. Elevene må, gjennom refleksjon, koble sammen hva som skjedde og hvorfor det skjedde, og skape en sammenheng mellom sine handlinger og konsekvenser. På denne måten gir aktivitet oss erfaringer som bidrar til læring (Dewey, 2007, s. 117-118 & 121; Dewey, 2005a, s. 162). Det er dette som gjør at vi lærer noe. Refleksjonens sentrale bidrag til læring understrekes i Deweys forståelse av våre tankeprosesser. Han mener at tankeprosessene igangsettes av noe som overrasker oss, fremstår som tvetydig eller som ikke umiddelbart gir en opplevelse

av forståelse. Deretter må problemet tydeliggjøres, og det må utvikles hypoteser som kan forklare eller løse problemet. Gjennom en kognitiv prosess utforsker man hvilke konsekvenser ulike løsninger kan medføre, før man til slutt tester hypotesen i praksis (Burman, 2014, s. 32; Dewey, 1997, s.11-12). Refleksjon blir derfor et sentralt steg i våre tankeprosesser, og anses som en viktig del av lærings- og utviklingsprosesser.

En viktig evne for tenkning og refleksjon er forestillingsevnen. Forestillingsevnen bidrar til at vi kan forestille oss nye og andre ting enn kun det vi kan observere, og anses som sentralt for læring. Særlig viktig er denne evnen når vi skal utvikle og teste ut nye ideer. Dewey mener at forestillingsevnen bygger på våre erfaringer, som gjør at vi kan gjenskape bilder fra vår erfaring, for så å forestille oss noe nytt. Videre fremheves det at ulike erfaringer blir en styrke når for eksempel elever skal løse et problem eller utfordring i fellesskap. Ved at elevene har ulike kunnskaper og erfaringer, og deler disse med hverandre, bidrar det til at de ulike erfaringene kan gi rom for nye løsninger som elevene ikke ville kommet frem til på egenhånd. Et sentralt aspekt når nye ideer eller løsninger skal utforskes er at elevenes erfaringer og kan utfordre hverandre. Det bidrar til at elevenes forestillingsevne kan utvides for hver enkelt elev (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 70-71). Det betyr at elevenes erfaringer kan, gjennom refleksjon og erfaringsdeling, være viktige byggesteiner for at de i fellesskap kan utvikle nye ideer.

3.6 Oppsummering av teori og relevans opp mot studien

Innledningsvis i dette kapitlet viste jeg til kreative læringsprosesser bygger på et sosiokulturelt perspektiv, og at studiens teoretiske rammeverk derfor bygger på sosiokulturell teori. Med utgangspunkt i Dysthe (2001) har jeg vist hvordan sosiokulturelt perspektiv på læring ser på mennesket som et sosiokulturelt vesen, som lærer og konstruerer kunnskap gjennom deltakelse, dialog og samarbeid med andre. Dette er sentralt for å forstå kreative læringsprosesser, da både kreativitet og læring kan sies å utvikles i en sosial kontekst (ref. review i kapittel 2). For å kunne forklare kreative læringsprosesser vil dermed sosiokulturelt perspektiv på læring kunne bidra med sentrale perspektiver på dette fenomenet.

Bakhtins (1981, 1984, 1986, 2003) forståelse av dialog og den grunnleggende dialogiske relasjonen vi er i med andre mennesker, bidrar med å legge et viktig grunnlag for forståelse og kreativitet. Begrepet polyfoni understreker hvordan ulike stemmer og perspektiver er

sentrale for å åpne opp for kreativitet og forståelse. Videre peker han på viktigheten av at det ikke er én autoritativ stemme som får ta plass, men hvordan det indre overbevisende ord bidrar til å åpne opp for ulike forståelser, ideer og tanker som finnes – noe han også setter i sammenheng med kreativitet.

Bakhtins perspektiver har videre påvirket dialogisk pedagogikk, som tydeliggjør viktigheten av dialog og polyfoni i undervisningssammenheng. Lærere og elevers stemmer må likestilles i klasserommet, noe som bidrar til at elevenes tanker, ideer og perspektiver får en sentral rolle i undervisningen. Lærerens oppgave blir å skape gode møter mellom elevenes stemmer, slik at de kan utvikle nye tanker og ideer. Dette kan anses som et viktig grunnlag for å legge til rette for kreative læringsprosesser.

Vygotsky (1978, 2001a, 2001b, 2001c, 2012) gir viktige perspektiver for å forstå læring i et sosiokulturelt perspektiv. Særlig fremhever han, gjennom begrepene interpsykologisk og intrapsykologisk, hvordan vi er avhengige av å lære oss noe nytt sammen med andre mennesker før vi kan internalisere det som egen kunnskap. Dette understrekes også av teorien om den nærmeste utviklingssonen, og hvordan mennesket kan klare mer i samhandling og med støtte fra andre mer kompetente. Beghettos forståelse av kreative læringsprosesser bygger på Vygotskys begreper, og de er derfor sentrale for å forstå læringsprosessene.

Dewey (1997, 1998, 2005a, 2005b, 2007) vektlegger erfaringens rolle i læring, og hvordan aktive handlinger og opplevelser i samhandling med andre er sentralt for å konstruere ny kunnskap. Videre understreker han refleksjonens rolle i læringsprosessen, og hvordan individers refleksjon over erfaringer, konsekvenser og observasjoner er sentralt for å oppnå forståelse. Spesielt er forestillingsevne en viktig nøkkelevne for at erfaringer og refleksjon kan bidra til nye tanker og perspektiver mellom elevene.

4.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for studiens metodologiske oppbygning og valg. Først vil jeg presentere oppgavens vitenskapssyn, og redegjøre for det ontologiske og epistemologiske perspektivet studien bygger på. Deretter vil jeg redegjøre for studiens forskningsdesign, som har en kvalitativ tilnærming. Videre presenteres forskningsprosessen, hvor utvalg, gjennomføring av datainnsamling og transkribering vil gjøres rede for. Deretter forklarer jeg hvordan jeg analyserte dataene, og til sist vil jeg redegjøre for etiske hensyn og vurderinger som er gjort. Underveis vil jeg diskutere studiens validitet og reliabilitet, da det har betydning for å vurdere studiens kvalitet.

4.1 Vitenskapssyn

Forskning har som mål å få frem kunnskap om virkeligheten og hvordan ting henger sammen, men det finnes ulike syn på virkeligheten og kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Det er derfor viktig å presentere forskerens ontologiske og epistemologiske utgangspunkt, da dette påvirker studien.

4.1.1 Studiens ontologiske og epistemologiske grunnlag

Ontologi og epistemologi kan sies å ha en sammenheng. Ontologi henviser til hvordan vi oppfatter verden og virkeligheten rundt oss, mens epistemologi henviser til hva slags kunnskap vi mener vi kan ha om verden (Malterud, 2019, s. 27; Aase & Fossåskaret, 2014, s. 52). Hvordan vi oppfatter verden vil også påvirke hva slags kunnskap vi mener vi kan ha om verden.

Denne studien bygger på et konstruktivistisk vitenskapssyn, hvor utgangspunktet er at vår forståelse av virkeligheten bygger på individets mentale konstruksjon av virkeligheten, og virkeligheten er derfor relativ (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 52; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49 & 51). Det ontologiske utgangspunktet er at den sosiale virkeligheten er annerledes enn den fysiske virkeligheten, og fordi den sosiale virkeligheten alltid er i forandring medfører dette at kunnskapen om den sosiale verden vil være tidsbegrenset (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Virkeligheten er aldri bastant eller enhetlig, men i stadig forandring. Den konstruktivistiske forståelsen av virkeligheten påvirker videre hva slags kunnskap det er mulig å ha om verden. Kunnskap anses å være «(...) en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i en sosial samhandling.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I forskningssammenheng vil det si at forståelse for det studien undersøker, konstrueres i møte

mellom forsker og informanter. Kunnskap blir i denne sammenhengen ikke noe som er gitt en gang for alle, men konstrueres mellom mennesker og er i stadig forandring. Dette krever refleksjon og fortolkning av hvilken betydning informantenes forståelser og meninger har opp mot studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2013, s. 45). Metodologisk vil det si at jeg har en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk baserer seg på at tekst, språk og menneskelig handling er meningsfulle, og at de må fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Ett av de viktigste villkårene for forståelse er at vi må vite hva vi skal se etter, og ha med oss en forforståelse. Det er dette som bestemmer hva som anses som forståelig og uforståelig, og som gir en retning for forståelsen. Samtidig understrekes det at forforståelsen kan endre seg og er i stadig utvikling (Gilje & Grimen, 1993, s. 148; Krogh, 2014, s. 55). Som forsker vil det derfor være sentralt å være bevisst sin egen forforståelse av tematikken som undersøkes, og være åpen for at forståelsen kan endres i møte med informantene og datamaterialet. Viktigheten av å ikke ha en bastant forforståelse i studien ble spesielt merkbart i mitt møte med informantene. Mange av informantene var usikre på om det de hadde å komme med var riktig eller kreativt nok, noe de uttrykte i forkant av datainnsamlingen. Da studiens formål blant annet er å undersøke grunnskolelærernes forståelse av kreative læringsprosesser, ble det viktig for meg å understreke overfor informantene at jeg var interessert i deres forståelse uten å gjøre vurderinger av hvor korrekt denne forståelsen var.

4.2 Forskningsdesign

Formålet med denne studien er å undersøke grunnskolelæreres forståelse av og tilrettelegging for kreative læringsprosesser. Studien bygger også på en konstruktivistisk forståelse av kunnskap, og derfor fremstår en kvalitativ tilnærming som mest hensiktsmessig. Kvalitativ forskning ønsker å undersøke og få innsikt i informantens «(...) tanker, følelser og holdninger.» (Befring, 2020, s. 92) gjennom kvalitative metoder. Kvalitative metoder er egnet når forskeren ønsker å kunne gå i dybden på fenomenet som undersøkes, ved å få detaljer og utfyllende informasjon om informantenes tanker, perspektiver og handlinger (Johannesen, et al., 2021, s. 23). Da formålet med studien både er å undersøke grunnskolelæreres forståelse og tilretteleggelse for kreative læringsprosesser, vil den kvalitative tilnærmingen være egnet da den gir innsikt i både menneskers tanker, holdninger og handlinger. For å oppnå denne innsikten fremstod det nyttig å anvende to ulike kvalitative metoder; det semi-strukturerte forskningsintervjuet, og observasjon. Valget om å bruke både intervju og observasjon som

metode, er basert på at de kan utfylle hverandre og bidra til en bredere forståelse av studiens forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115). Forskningsintervjuet egner seg til å forstå informantenes opplevelse, forståelse og oppfatninger av et tema. Mens observasjon egner seg godt når målet er å se på menneskers atferd og interaksjon med omgivelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44 & 136; Johannessen et al., 2021, s. 106). De to innsamlingsmetodene har derfor ulike styrker som sikter seg inn på de to sidene av problemstillingen, informantenes *forståelse* og *tilretteleggelse* for kreative læringsprosesser. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale, hvor informanten og forskeren konstruerer kunnskap i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det semi-strukturerte forskningsintervjuet tydeliggjør dette i enda større grad, da det bidrar til at kunnskap utvikles i møtet mellom forskeren og informantens synspunkter. Forskeren har klart spørsmål på forhånd, men det er ikke en bestemt rekkefølge som må følges, og forskeren er og åpen for at informantene kan trekke inn temaer eller perspektiver som ikke var forberedt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det semi-strukturerte forskningsintervjuet blir derfor en noe løstere form for intervju, hvor jeg hadde forberedt en intervjuguide (vedlegg 1) med spørsmål på forhånd. Samtidig var jeg åpen for at informantene kunne trekke inn andre tematikker eller perspektiver enn det jeg hadde forberedt, og det gav også meg som forsker rom til å kunne stille oppfølgingsspørsmål til det informantene fortalte. Dette for å forsøke å gå i dybden på forståelser og eksempler informantene trakk frem i intervjuet, noe Postholm & Jacobsen (2018, s. 121) mener er sentralt for det semi-strukturerte intervjuet.

Observasjon som metode medfører at forskeren er ute i feltet, og observerer deltakere i naturlige situasjoner, og ser på hvordan disse situasjonene utspiller seg (Fangen, 2010, s. 12; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). I forskningssammenheng er det et viktig prinsipp at observasjonene er fokuserte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Observasjonen må rette søkelys på det studien har som fokusområde, som i denne studien er særlig knyttet til hvordan grunnskolelærerne tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning. En styrke ved observasjon som metode er at det er mulig å innhente informasjon som ikke alltid er enkelt å uttrykke i ord, og som derfor intervju alene ikke kan fange opp (Krumsvik, 2013, s. 142). På denne måten kan observasjonene bidra til å fange opp og språksette annen informasjon enn det intervjuene får frem. Dette gjør at observasjonene kan bidra med ny kunnskap eller komplementere funn i intervjuene (Krumsvik, 2013, s. 142; Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 115). Observasjonene i denne studien har bidratt med utfyllende eksemplifiseringer av hva lærerne gjør i undervisningen for å tilrettelegge for kreative læringsprosesser, og på den måten fungert som komplementering til intervjuene. I observasjoner kan forskeren innta ulike observatørroller, og i denne studien har jeg hatt en «observatør-som-deltaker»-rolle. Denne rollen innebærer at jeg er til stede i situasjonen og kan svare på spørsmål dersom lærer eller elev henvender seg til meg. Men jeg har ikke deltatt i selve undervisningsopplegget, og er dermed ikke med på aktiviteten jeg skal observere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Fangen (2010, s. 74-75) understreker at det ikke er noe ideal å innta en kunstig nøytral posisjon i observasjonene, men at en må finne en balansegang mellom å innvirke minst mulig, og påvirke deltakerne. Forskeren må være bevisst sin påvirkning på observasjonen, spesielt fordi observasjoner kun skjer gjennom forskerens blikk, og vil preges av forskerens subjektivitet og antakelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). På ett vis blir både informanter og forskere også her samskapere av kunnskap, men i observasjoner vil forskerens subjektivitet i større grad prege datainnsamlingen enn ved intervju.

Studien har hatt et empiridrevet utgangspunkt, noe som vil si at jeg har i hovedsak arbeidet ut ifra primærdata som er samlet inn gjennom intervjuene og observasjonene (Befring, 2015, s. 46). Samtidig kan forskningsprosjektet sies å være informert av sosiokulturelle perspektiver som har vært med på å avgjøre hva jeg har sett på, og hvordan jeg har tolket dataene. Den kvalitative tilnærmingen gjorde at jeg kunne ha et fleksibelt forskningsdesign, hvor det har vært rom for improvisasjon underveis (Befring, 2020, s. 92).

4.3 Utvalg

Denne studien baserer seg på datamateriale fra fem grunnskolelærere i norsk grunnskole, både gjennom intervjuer og observasjoner. Grunnskolelærerne jobber i alt fra 1.-9.trinn, og ved både offentlig grunnskole og friskole. Lærerne har variert bakgrunn, og de har jobbet flere år i skolen.

4.3.1 Slik gjorde jeg utvalget

I kvalitativ forskning vil ikke utvalget kunne være generaliserbart for hele befolkningen, da utvalget baserer seg på få informanter. Målet må derfor være å sikre seg et strategisk utvalg (Bukve, 2021, s. 217). For å få data om studiens forskningsspørsmål var det nødvendig å få tilgang til grunnskolelærere som hadde kjennskap til, og aktivt la til rette for kreative

læringsprosesser i sin undervisning. Dette fordi studien ønsker å undersøke både forståelsen lærerne har av kreative læringsprosesser, og hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisning. Det var derfor nødvendig å gjøre et strategisk utvalg, det vil si at informantene har «(...) egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver.» (Thagaard, 2013, s. 60). For å sikre relevante informanter hadde jeg tre kriterier; 1) Deltakerne måtte jobbe ved en grunnskole. 2) Deltakerne måtte ha kjennskap til kreativitet og kreative læringsprosesser. 3) Deltakerne måtte tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sin undervisning i grunnskolen.

Forsøket på å få tak i informanter ble gjort over flere runder, da det viste seg å være noe utfordrende. Dette medførte at utvalget også ble valgt ut gjennom tilgjengelighetsutvalg, altså et utvalg som også sikrer meg å finne personer som ønsker å stille som informanter (Thagaard, 2013, s. 61). I første omgang ble informasjonsskrivet (vedlegg 2) sendt ut til alle praksisskoler i en kommune på Sørlandet. Dette gav ingen tilbakemeldinger, og Thagaard (2013, s. 61) understreker at slike formelle henvendelser ikke alltid er gunstige for å få tak i informanter. Jeg måtte derfor anvende nettverket mitt for å komme i direkte kontakt med mulige informanter. Dette ble gjort gjennom bekjente og egne kontakter i skolen, med forespørsel om de kjente til lærere som kunne være aktuelle informanter basert på kriteriene for utvelgelse. Jeg har derfor anvendt meg delvis av snøballmetoden, hvor jeg kontaktet flere ulike personer og etterspurte mulige informanter. Snøballmetoden utfordrer imidlertid prinsippet om informert samtykke, fordi jeg får vite om de potensielle informantene før de har gitt sitt samtykke (Thagaard, 2013, s. 62). Jeg forsøkte å imøtekomme denne utfordringen ved at mine kontaktpersoner først kontaktet de mulige informantene, og etterspurte deres samtykke til å videreformidle deres kontaktinformasjon til meg som forsker. Thagaard (2013, s. 62) viser til at dette bidrar til at prinsippet om informert samtykke blir bedre ivaretatt. Når informantene gav deres samtykke til at jeg kunne kontakte dem, sendte jeg e-post med informasjonsskrivet, som beskrev studiens formål, og var tilgjengelig for spørsmål. Dette endte med at fem aktuelle informanter sa seg villig til å delta i studien. I kvalitative studier må antallet informanter verken bli for lite eller for stort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Antallet informanter ble avklart med veileder for å holde omfanget på et adekvat nivå, samt at dette var antallet informanter som fremstod som mulige å få tak i for å drive prosessen fremover.

4.3.2 Presentasjon av informantene

Under følger en kort presentasjon av de fem informantene, samt hvilket navn som vil anvendes for de ulike informantene videre i oppgaven.

Informant 1 , som i oppgaven henvises til som <i>Kari</i> , har grunnskolelærerutdanning. Hun har jobbet i grunnskolen i syv år, hovedsakelig på mellomtrinnet.
Informant 2 , som i oppgaven henvises til som <i>Hilde</i> , har førskolelærerutdanning. Hun har jobbet i grunnskolen i fire år, kun på 1.trinn.
Informant 3 , som i oppgaven henvises til som <i>Bjørn</i> , har grunnskolelærerutdanning. Han har jobbet i grunnskolen i fem år, både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.
Informant 4 , som i oppgaven henvises til som <i>Sofie</i> , har førskolelærerutdanning. Hun har jobbet i grunnskolen i 17 år, hovedsakelig på småskoletrinnet.
Informant 5 , som i oppgaven henvises til som <i>Nora</i> , har grunnskolelærerutdanning. Hun har jobbet i grunnskolen i seks år, på ungdomstrinnet.

4.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen i denne studien ble gjennomført i to runder. Målet var at dataene først skulle samles inn gjennom intervjuer av alle informantene, deretter ville jeg analysere dataene som så ble grunnlag for senere observasjoner i klasserommene. De første intervjuene ga kunnskap om hvordan lærerne selv tenkte rundt kreative læringsprosesser og hvordan de selv forklarte at de la til rette for dette i klasserommet. I analysen av intervjuene så jeg også etter mulige mønstre før jeg utarbeidet observasjonsguiden. På denne måten bidro intervjuene til en mer fokusert observasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Da lærerne hadde ulike timeplaner og muligheter til å delta i datainnsamlingen, både til intervju og observasjon, ble denne rekkefølgen noe forskjøvet underveis i prosessen. Det endte med at jeg fikk gjennomført og transkribert tre intervjuer, før jeg startet på observasjon hos den første informanten. Videre trakk én av deltakerne seg fra observasjonsinnsamlingen underveis i prosessen, og jeg ble derfor nødt til å innhente en ny informant mot slutten av våren 2023 for å sikre nok datamateriale til studien. Dette medfører at det er gjennomført fem intervjuer og fire observasjoner som danner grunnlaget for datamaterialet i denne studien.

Intervjuene og observasjonene ble avtalt direkte med hver enkelt informant. Spesielt i observasjonene var jeg avhengig av at informantene tilrettela for kreative læringsprosesser i sin undervisning, og jeg måtte derfor være fleksibel i henhold til deres timeplaner.

Intervjuene hadde en tidsramme på 45-60 minutter per intervju, og observasjonene hadde

en tidsramme på én skoletime, noe som varierte mellom 30-60 minutter avhengig av lærerens timeplan.

4.4.1 Intervjuguide

Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 1) med en innledning og tre kategorier. I forkant av intervjuene ble det gjennomført to pilotintervju på to kollegaer. Hensikten var å teste spørsmålene i intervjuguiden, og hvilken forståelse av innholdet deltakerne kunne få (Krumsvik, 2013, s. 127; Silverman, 2017, s. 290). Dette medførte at jeg fikk endret på noen spørsmålsstillinger slik at noen spørsmål ble tydeligere, fjernet spørsmål som fremstod som overflødige, og et utenfra-blikk på om spørsmålene favnet de temaene jeg var på utkikk etter på en åpen måte.

Da studien bygger på et konstruktivistisk vitenskapssyn, hvor mennesket konstruerer sin egen forståelse av virkeligheten, er det sentralt at spørsmålene som stilles er brede og generelle. Dette for at informantene skal kunne få frem sine perspektiver og forståelser av det studien undersøker (Creswell, 2003, s. 8). Intervjuguiden kan sies å følge det Postholm & Jacobsen (2020, s. 124) kaller tre og gren-modellen, hvor problemstillingen blir delt opp i temaer og spørsmålene i intervjuguiden dekker disse temaene. De tre temaene i intervjuguiden bygger derfor på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, hvor målet er å favne flere aspekter av disse temaene. Å få tak i informantenes forståelse av kreativitetsbegrepet fremstod som sentralt for å få en forståelse av hvordan de generelt ser på kreativitet. Videre var det sentralt å stille spørsmål opp mot de to hoveddelene av problemstillingen; hvordan lærerne forstår og legger til rette for kreative læringsprosesser i sin undervisning.

4.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) mener at intervjusituasjoner hvor informantene stemme, ansikt og kroppsspråk også er tilgjengelig for forskeren, gir mer nyansert og dypere forståelse av informantenes meninger. Intervjuene ble derfor gjennomført fysisk, slik at det var en best mulig situasjon for å oppfatte både verbale og non-verbale uttrykk fra informanten. Tjora (2010, s. 104) påpeker at informantene bør intervjues på et sted hvor de kan føle seg trygge og som er relatert til det de skal intervjues om. Da studien er knyttet til informantenes arbeidsoppgaver, ble det naturlig å legge intervjuene til deres arbeidsplass. Hos fire av fem informanter ble derfor intervjuene gjennomført ved deres arbeidsplass, hvor informantene

selv valgte et egnet sted for gjennomføring. Den ene informanten ønsket å gjennomføre intervjuet ved min arbeidsplass, og jeg fant derfor et egnet sted for gjennomføring der.

Informantene fikk tilsendt intervjuguiden på e-post i forkant av intervjuet, slik at de kunne se gjennom spørsmålene. Bakgrunnen for dette valget var at en del spørsmål krevde eksempler fra informantene, noe som kan være lettere for informantene å tenke gjennom i forkant enn å måtte komme på eksempler underveis i intervjuet. Samtidig kan dette ha påvirket hva informantene valgte å trekke frem ut ifra spørsmålene i intervjuguiden. Intervjuene ble tatt opp på digital diktafon for å sikre at jeg fikk dokumentert det informantene sa.

Fire av fem intervjuer ble gjennomført i etterkant av at informanten hadde hatt undervisning. Dette kan ha påvirket kvaliteten på intervjuene, ved at det kan ha påvirket informantenes motivasjon og konsentrasjon i gjennomføringen av intervjuene. Flere av informantene uttrykte at de var slitne eller at de kom løpende rett fra undervisning. For å motvirke noe av dette ga jeg dem god tid til å komme på plass, og gjøre eventuelle ærender først.

4.4.3 Transkribering av intervjuene

Transkribering er oversettelser fra talespråket til skriftspråket, hvor forskeren noterer ned det som har blitt sagt i intervjuet. Hensikten er å gjøre intervjuet mer egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). I transkriberingen gjøres det også noen valg som er viktige å redegjøre for.

Intervjuene i denne studien ble tatt opp på digital diktafon, og jeg transkriberte opptakene til Word-dokumenter. Selve transkriberingen ble gjennomført så fort som mulig i etterkant av intervjuene. Fordelen med at jeg selv har foretatt transkriberingen er at man allerede underveis kan begynne meningsanalysen av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I tillegg ga det meg en god oversikt og innsikt over datamaterialet, noe som fremsto som en styrke inn mot analysearbeidet. Samtidig var det periodevis store tidsmessige avstander mellom hvert enkelt intervju. Dette medførte at det totalt sett gikk flere måneder mellom transkribering av første og siste intervju, noe som gjorde at den begynnende meningsanalysen ble noe svakere. Transkriberingsprosessen gikk generelt fint, selv med et relativt stort datamateriale. Lydopptakene hadde god lyd kvalitet, og de få stedene det var utydelig gjaldt det meg som intervjuer.

Jeg transkriberte lydopptakene så ordrett som jeg kunne, og markerte informantene med I1, I2 osv. basert på rekkefølgen jeg hadde intervjuet informantene i, noe som ble gjort for å anonymisere dem. Videre ble jeg som intervjuer markert med en A. Pauser er markert med tre punktum etter hverandre, for å få frem tenkepauser eller pauser hvor informantene starter og fortsetter, eller begynner nye setninger. I transkriberinger kan det være relevant å redigere teksten, så lenge meningsinnholdet blir bevart (Malterud, 2019, s. 78). Dette valgte jeg å gjøre ved å omskrive tydelig muntlig dialekt, for å opprettholde anonymiteten til informantene, samt tydeliggjøre teksten.

4.4.4 Observasjonsskjema

I forkant av observasjonene utarbeidet jeg et observasjonsskjema (vedlegg 3), med bakgrunn i foreløpige mønstre fra intervjuene. Med bakgrunn i tre av intervjuene hadde jeg noen kategorier som dannet utgangspunktet for observasjonen, og hva observasjonen særlig skulle rette seg mot. Observasjonene kan slik sett sies å være strukturerte, med kategorier observasjonene skulle kategoriseres etter (Johannessen et. al., 2021, s. 99).

Observasjonsskjemaet var delt i to, hvor observasjonskategoriene var på den ene siden og beskrivelsen av observasjonene var på den andre. Sett i ettertid kunne kategoriene vært utarbeidet enda tydeligere. Den ideelle situasjonen hadde vært og fått gjennomført alle intervjuene, for så å ha tid til en foreløpig analyse av alle intervjuene. Dette kunne bidratt til at observasjonene ble mer strukturert. Da selve noteringen underveis i observasjonene var noe mer utfordrende enn først antatt, kan jeg i ettertid se at det medførte at observasjonene ble noe mer ustrukturerte. Ustrukturerte observasjoner ønsker å få innsikt om et fenomen med en fleksibel innstilling til hvordan og hva som blir observert (Johannessen et al., 2021, s. 100). Ved at kategoriene ble noe utydelige, og at jeg som uerfaren observatør ikke helt klarte å holde strukturen i kategoriene som først var satt opp, medførte det at observasjonene ble preget av mer ustrukturert fremgangsmåte enn først tenkt.

4.4.5 Gjennomføring av observasjonene

Observasjonene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. To av fire informanter gjennomførte observasjonen i egen klasse, mens de to andre informantene hadde «lånt» klasser av andre lærere. Dette fordi de ikke var kontaktlærere, og ønsket å gjennomføre opplegget i et spesifikt fag som passet godt til det de ønsket å vise. Jeg la ingen føringer for verken tematikk eller fag, og hadde heller ingen krav til hva undervisningen skulle bestå av. Målet var at informantene i størst mulig grad skulle velge selv hva de ønsket jeg skulle

observere, og som de mente viste ett eksempel på hvordan de tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning. Dette for at jeg skulle kunne observere deres forståelse og tilrettelegging av kreative læringsprosesser, uten å legge føringer for informantene. Hvordan jeg var plassert varierte hos de enkelte. Ofte fikk jeg tildelt en plass bakerst i klasserommet, men med mulighet til å bevege meg rundt underveis. Én av informantene hadde også delt opp klassen i to klasserom, og jeg fulgte da læreren underveis.

Observasjonene ble notert underveis, noe som skulle vise seg å bli mer utfordrende enn først antatt. Jeg valgte å notere i observasjonsguiden på pc, for å kunne notere ned mest mulig. Dette ble utfordrende når jeg måtte flytte på meg underveis, og her burde jeg ha funnet en bedre måte å notere på i løpet av de ulike observasjonene som for eksempel å notere på papir. En annen utfordring jeg møtte på var at lærerne i perioder gjorde eller sa lite, noe som gav mindre materiale å notere ned. På grunn av elevenes anonymitet var ikke diktafon eller videokamera et alternativ i denne sammenhengen. I etterkant av observasjonene, renskrev jeg notatene. Sett i ettertid burde disse observasjonsnotatene vært mer fylldige, og jeg burde i større grad ha utfylt notatene i etterkant av observasjonene. Dette var et viktig steg (Johannessen et. al., 2021, s. 101), som jeg burde ha gjennomført annerledes.

Som nevnt tidligere peker Fangen (2010, s. 74-75) på at forskeren må være bevisst sin påvirkning av observasjonssituasjonen. Siden jeg har observert uten å delta i situasjonen, er det optimale at min tilstedeværelse ikke påvirker situasjonen som skal observeres i stor grad (Thagaard, 2013, s. 87). Dette gjorde seg særlig gjeldene i min observasjonssituasjon, hvor jeg er til stede i et klasserom med elever som ikke skal observeres. Mitt observasjonsfokus var på læreren, og lærerens tilretteleggelse for kreative læringsprosesser. Elevene var i samtlige klasser informert av læreren i forkant om at jeg skulle observere, og at jeg kun skulle observere læreren og ikke elevene. Dette ble også gjentatt da jeg var til stede, og jeg presenterte meg kort i starten av undervisningsøkten. På generelt grunnlag fikk jeg lite oppmerksomhet av elevene. Noen av klassene var også godt vant med å bli observert fordi de for eksempel hadde praksisstudenter eller andre lærere som pleide å observere. Det fremstår derfor ikke som at elevene i stor grad ble påvirket av min tilstedeværelse, da de ga meg lite oppmerksomhet utenom de første oppstartsminuttene av undervisningen. Det fremstår derfor ikke som at datainnsamlingen ble påvirket av at for eksempel elevene

fokuserte mer på meg enn lærerens opplegg. Min tilstedeværelse kan nok i større grad ha påvirket lærerne, da flere uttrykte at de var spente da jeg møtte opp til observasjon.

4.5 Datanalyse

Dataanalyse i forskning må være systematisk for å skille seg fra generell synsing. Dette er viktig for kvaliteten og påliteligheten i studien (Malterud, 2019, s. 91). Analysen for datamaterialet i denne studien har blitt tolket og sammenfattet tverrgående, for å få frem likheter, forskjeller og nyanser mellom informantenes erfaringer, følelser og holdninger (Malterud, 2019, s. 93). Dette gjelder både på tvers av informantenes svar i intervjuene og handlinger i observasjonene, samt på tvers av hva som har kommet frem i både intervjuer og observasjonene.

Analysen i intervjumaterialet og i observasjonsmaterialet er først gjort hver for seg, og i syntesen mot slutten har funnene som har kommet frem i begge materialene blitt sett under ett. Analysen har dermed først foregått i to ulike løp, hvor hver av de to datamaterialegrunnlagene har blitt grundig og systematisk gjennomgått, for deretter å bli sett i sammenheng. Observasjonene har som tidligere nevnt, fungert som en komplementering eller utfylling av intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Intervjuene har blitt analysert før analysen av observasjonene. Perspektivene fra intervjuene kan derfor ha påvirket hva jeg la merke til i analysen av observasjonene. Funnene, som er presentert i kapittel 5, viser til de samlede funnene basert på både intervjuene og observasjonene. Både analysen av intervjuene og observasjonene har fulgt samme systematiske analyseprosess, derfor forklares analyseprosessen under ett. Samtidig vil jeg vise eksempler på hva de ulike datamaterialegrunnlagene brakte meg seg i ulike deler av analyseprosessen

4.5.1 Helhetsinntrykk og sammenfatting av foreløpige temaer

I første trinn i analysen handler det om å få et helhetsinntrykk av datamaterialet, hvor forskeren leser gjennom alt materialet og deretter ser etter foreløpige temaer som kan finnes i datamaterialet (Malterud, 2019, s. 99). Jeg leste derfor over alle transkripsjonene av intervjuene og alle observasjonsnotatene, for å få et helhetsinntrykk av hele datamaterialet. Underveis noterte jeg ned foreløpige temaer som begynte å peke seg ut hos hver informant, i tillegg til at jeg etter gjennomlesingen av datamaterialet oppsummerte kort hva som overordnet kom frem hos informantene. Med bakgrunn i dette satt jeg igjen med flere

foreløpige temaer som pekte seg ut, men Malterud (2019, s. 99) peker på at en allerede her bør begrense seg til mellom fire og åtte foreløpige tematikker som en skal jobbe videre ut ifra. Det ble derfor viktig å videreutvikle og se hvilke nye inntrykk disse temaene kunne gi mer overordnet, slik Malterud (2019, s. 100) fremhever er viktig for å ikke kun følge sin forforståelse ved å være for tett på temaene som lå i intervjuguiden og observasjonsskjemaet. Disse foreløpige temaene vil senere fungere som kodegrupper. Videre lagde jeg en oversikt over hvilke foreløpige temaer eller kodegrupper som gikk igjen hos informantene, og hvilke foreløpige temaer som kunne ses i sammenheng, for å deretter gi dem foreløpige navn og en kort beskrivelse av hva temaet overordnet handler om. Med bakgrunn i dette arbeidet ble disse fire foreløpige temaene utviklet i intervjumaterialet:

Kodegrupper	Hva handler den om?
Lærerens rolle	Denne kodegruppen handler om hva som kjennetegner læreren rolle i kreative læringsprosesser, og hva det er viktig at læreren gjør for å lykkes med kreative læringsprosesser
Kjennetegn ved kreative læringsprosesser	Denne kodegruppen handler om alle kjennetegn ved selve den kreative læringsprosessen, som for eksempel; hva består den av, hva vektlegges i prosessen osv.
Forutsetninger for kreative læringsprosesser	Denne kodegruppen handler om hva som må være på plass for at kreative læringsprosesser kan tilrettelegges for
Utfordringer	Denne kodegruppen handler om hvilke utfordringer lærere møter når de skal tilrettelegge for kreative læringsprosesser

I observasjonsmaterialet ble følgende fire foreløpige temaer eller kodegrupper utviklet:

Kodegrupper	Hva handler den om?
Lærerens handlinger	Kodegruppen handler om hva læreren gjør i en kreativ læringsprosess, og hvilke ulike grep læreren tar i en kreativ læringsprosess
Organisering av kreative læringsprosesser	Kodegruppen handler om hvilke ulike delmomenter en kreativ læringsprosess består av, hvilke oppgaver det legges opp til og hvilke rammefaktorer det legges opp til
Samspill lærer-elev	Kodegruppen handler om de ulike samspillingsformene som det legges til rette for mellom lærer og elev underveis i prosessen
Dialog	Kodegruppen omhandler de språklige elementene i den kreative læringsprosessen, som hvordan læreren tilrettelegger for dialog

Disse foreløpige temaene eller foreløpige kodegruppene dannet grunnlaget for videre koding.

4.5.2 Koding og kondensering

Koding og kondensering av datamaterialet handler om i første omgang å sortere og organisere datamaterialet, for å ikke miste verdifull informasjon, og deretter gradvis fortolke og analysere mønstre og temaer i datamaterialet (Johannesen et. al., 2021, s. 153). I det andre steget av analyseprosessen er målet å gå gjennom hele datamaterialet igjen, og finne frem til meningsbærende enheter, altså skille relevant og irrelevant tekst. Dette skal så sorteres etter de foreløpige kodegruppene fra helhetslesingen (Malterud, 2019, s. 101). Kodingen foregikk ved at jeg gjennomgikk alt datamateriale igjen, og markerte sitater og utsagn fra informantene som fremstod relevante opp mot de foreløpige kodegruppene. Dette gjorde jeg ved å skrive ut datamaterialet og markere sitater med ulik farge, og deretter sortere dette i Word (se eksempel i vedlegg 4). Innenfor hver kodegruppe ble det utviklet koder som var empirinære, noe som vil si at kodene fikk navn som lå tett på empirien (Braun & Clarke, 2022, s. 57). Kodingsarbeidet ble en vekslende prosess mellom helhet og deler, også kalt den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). I den tredje fasen av analysearbeidet var målet en kondensering av datamaterialet. Kondensering bidrar til å hente ut mening av de meningsbærende enhetene som står kodet sammen (Malterud, 2019, s. 105). I etterkant av den første koderunden skrev jeg hver kodegruppe på et A4-ark, og alle kodene til hver kodegruppe på post-it lapper. Jeg tok for meg én og én kodegruppe og undersøkte alle kodene, både for å se om de fortsatt passet inn under kodegruppen og hvilke koder som kunne ses i sammenheng og slås sammen. Basert på dette arbeidet endret flere av kodene seg ved at koder kunne slås sammen, og den overordnede meningen kunne komme tydeligere frem, noe som medførte en reduksjon i antall koder. Dette ble også illustrert i et tankekart for hver kodegruppe (se eksempel i vedlegg 5). I tillegg bidro dette arbeidet til å tydeliggjøre hva hver kodegruppe og kode innebar.

4.5.3 Syntese

I det siste trinnet i analysen skal forskeren, basert på informantenes beskrivelser og egen fortolkning, sammenfatte funnene i datamaterialet (Malterud, 2019, s. 108). Basert på de

reduuerte antall kodene og gjennom å bruke problemstillingen og forskningsspørsmålene som analyseverktøy, gjennomgikk jeg kodene enda en gang med mål om å beskrive overordnet hvilke funn som lå i datamaterialet. I denne fasen så jeg også over datamaterialet som en helhet, altså både intervjumaterialet og observasjonsmaterialet. I den første runden av presentasjonen av funn lå jeg fortsatt for nær empirien, og måtte gjennom flere runder forsøke å abstrahere datamaterialet til overordnede funn, med veiledning fra min veileder. Det medførte tre funn for beskrivelse av informantenes forståelse av kreative læringsprosesser, og fire funn om hva lærerne gjør for å tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sin undervisning. Funnene vil presenteres i neste kapittel.

4.6 Etiske hensyn og vurderinger

4.6.1 Forskerrefleksivitet

Forskerrefleksivitet er sentralt for å bevisst reflektere over forhold ved forskeren som kan ha påvirket studiens kvalitet (Tjora, 2010, s. 189). Dette er særlig relevant innenfor kvalitativ forskning hvor nærhet til forskningsdeltakerne og studiens tematikk kan være en styrke, men det krever også at forskeren er bevisst sin subjektive og individuelle påvirkning på studien. Forskeren vil påvirke både forskningskonteksten og datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 137-139). Min bakgrunn som lærer har gitt meg en styrke i form å ha forståelse for og kunnskap om den konteksten studien konsentrere seg om, og som informantene er en del av. For eksempel har min forståelse av at undervisningsøkter sjeldent går som planlagt vært beroligende for informantene i forkant av observasjonene. Samtidig har det vært viktig i møte med informantene å ikke fremheve min forforståelse om skolen, undervisning og kreative læringsprosesser i undervisningen. Jeg har forsøkt å holde en profesjonell balanse mellom avstand, og samtidig gi informantene en forståelse av at jeg har noe kjennskap om rammene som preger deres kontekst (Widerberg, 2001, sitert i Nilssen, 2012, s. 137; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Tidligere kjennskap til estetiske læringsprosesser har vært min inngang inn i denne studien. Det vil si at jeg har hatt en viss forforståelse av kreativitet og kreativitetens plass i skolen i forkant av forskningsprosessen, som kan påvirke studien og hva jeg retter oppmerksomheten mot. Samtidig var kreative læringsprosesser og kreativitet som fagfelt nytt for meg, og jeg hadde derfor ikke med meg en klar forforståelse av hva dette handlet om eller hvordan

kreative læringsprosesser ble tilrettelagt for i skolen. Dette bidro til at min forforståelse for tematikken ikke var altfor utfyllende eller tydelig.

Gjennomgående i metodedelen har jeg også forsøkt å gi det som kalles tykke beskrivelser, hvor jeg både beskriver hva som er gjort og hvilke fortolkninger som er gjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 101; Thagaard, 2013, s. 22). Dette har jeg gjort gjennom å beskrive forskningsprosessen og reflektert over styrker og utfordringer ved valg og handlinger som er gjort underveis, og på denne måten gi andre innsyn i hvilke steg og vurderinger som er tatt.

4.6.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er det viktig å redegjøre for, og begrunne, fordi det sier noe om studiens kvalitet og troverdighet. Begrepene reliabilitet og validitet er opprinnelig tilknyttet kvantitativ forskning, mens innenfor kvalitativ forskning anvendes ofte begrepet pålitelighet og gyldighet, som deles inn i indre og ytre gyldighet (Thagaard, 2013, s. 22; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). I det videre anvendes derfor begrepene pålitelighet og gyldighet.

Pålitelighet handler om «(...) hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Samtidig påpeker Postholm og Jacobsen (2018, s. 223-224) at dette er utfordrende i kvalitative forskningsprosjekter fordi forskeren og forskningsdeltakerne vil påvirke hverandre. Dette henger videre sammen med den konstruktivistiske forståelsen av at kunnskap samkonstrueres mellom mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49), noe som gjør det utfordrende å gjenskape de samme resultatene med andre personer. Likevel er det mulig å redegjøre for påliteligheten i kvalitative forskningsprosjekter ved å redegjøre for, og gjøre valg og handlinger i forskningsprosessen synlig slik at andre kan ta stilling til dette. Det handler på den måten om å gjøre forskningsprosessen transparent for andre (Thagaard, 2013, s. 202; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224; Krumsvik, 2013, s. 158). Påliteligheten i denne studien er forsøkt styrket ved at jeg har beskrevet og reflektert over valg og handlinger jeg har foretatt meg i forskningsprosessen, med mål om å synliggjøre disse for andre. Videre har valg blitt diskutert med veileder, for å få et eksternt blikk på de valg og vurderinger som er gjort. Dette for å styrke påliteligheten, ved at en forsker som har innsikt i prosjektet så kan gi sine vurderinger underveis, slik Thagaard (2013, s. 202) mener kan styrke påliteligheten i forskningsprosjekter.

Gyldighet kan, som nevnt, deles inn i indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet er knyttet til om konklusjonene forskeren har trukket er gyldige opp mot det som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Den indre gyldigheten styrkes når det er sammenheng mellom temaet for studien, problemstillingen, forskningsdesignet, analysen og refleksjonene som gjøres underveis (Olsen, 2003). Det vil si at når det er samsvar mellom alle delene og leddene i forskningsprosessen. Så ved at jeg har redegjort for de ulike delene, samt sammenhengen mellom dem, er det med på å styrke den indre gyldigheten i studien. Videre kan den indre gyldigheten fremvises ved å være transparent, og gi tykke beskrivelser av grunnlaget for tolkninger og hvordan analysen er gjennomført (Thagaard, 2013, s. 205; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Dette er gjort blant annet ved å grundig forklare alle trinn i analyseprosessen, samt at jeg har gitt eksempler på datamaterialet underveis i oppgaven. Dette mener Postholm og Jacobsen (2018, s. 230) styrker gyldigheten fordi det viser frem datamaterialet som ligger til grunn for analysen, kategoriseringen og tolkningene som er gjort. Noe som kunne ha styrket den indre gyldigheten ytterligere er at jeg kunne ha foretatt deltaker-validering, som innebærer å sjekke av datamaterialet og tolkninger med informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Samtidig påpeker Postholm & Jacobsen (2018, s. 231) at man som forsker må ta en vurdering på hvor mye arbeid man pålegger informantene sine. Mitt inntrykk var at informantene syntes det var utfordrende nok å få tid til å gjennomføre selve datainnsamlingen. Det kan derfor fremstå som at deltaker-validering ville bidratt til å gi informantene enda mer arbeid, som fremsto som lite hensiktsmessig for informantenes del.

Den ytre gyldigheten handler om hvor overførbart det studien finner er til andre situasjoner eller kontekster (Thagaard, 2013, s. 205). I kvalitative studier vil ikke ytre gyldighet kunne omhandle direkte overførbart til andre kontekster, for eksempel til andre skoler, fordi studien baserer seg på datamateriale fra få informanter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Overførbart i kvalitative studier bør i større grad basere seg på logisk argumentasjon, ved å gi beskrivelser av sine argumentasjonsrekker i alle deler av forskningsprosessen. På denne måten kan leseren av forskningen gjøre sine egne vurderinger av overførbart, hvor målet ikke er enighet, men forståelse for det som er gjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291; Malterud, 2019, s. 197). Ved å redegjøre for, og reflektere over alle valg og sammenhengen mellom valgene som er tatt vil dette kunne styrke den ytre gyldigheten for studien. Det

muliggjør at andre kan vurdere argumentasjonsrekkene som begrunner valgene og sammenhengene, og på den måten gjøre sine egne vurderinger av den logiske argumentasjonen som ligger til grunn for forskningsprosjektet.

4.6.3 Forskningsetiske retningslinjer

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) sier at forskeren har et etisk ansvar overfor personer som deltar i forskningen og et juridisk ansvar overfor personopplysningene (NESH, 2021). I det videre vil det redegjøres for hvordan informantene er informert om studien og gitt sitt samtykke til å delta i studien. Jeg vil også redegjøre for hvordan informantenes personopplysninger er ivaretatt for å opprettholde anonymitet i hele forskningsprosessen.

NESH (2021) fremhever det informerte samtykket som svært sentralt i all forskning. Det handler om at mulige informanter både skal få informasjon om studien og informantene skal gi sitt samtykke til å delta i studien. Informasjonsskrivet (vedlegg 2) ble utarbeidet i samråd med veileder, hvor deltakerne skulle få informasjon om hva studiens formål er, hva det innebærer for informantene å delta, og hvilke rettigheter informantene har. Dette ble sendt ut til mulige informanter med forespørselen om å delta som informanter, samt at de fikk mulighet til å stille spørsmål om studien før datainnsamlingen startet. I tillegg underskrev informantene samtykket til deltakelse før datainnsamlingen startet, og på den måten fikk jeg samtykke fra hver enkelt informant på at de ønsket å delta i studien slik den er beskrevet i informasjonsskrivet.

Å sikre informantenes anonymitet gjennom hele prosessen er også viktig for å overholde forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). Selve prosjektet ble registrert og godkjent i RETTE (vedlegg 6), som står for System for Risiko og ETTErlevelse, og som er Universitetet i Bergen (UiB) sitt system for behandling av personopplysninger i forskningsprosjekter og studentoppgaver (UiB, u.å). Videre har informantene blitt anonymisert ved bruk av pseudonymer, for å sikre anonymitet. Oppbevaring av datamaterialet har vært trygt og forsvarlig, for å bevare informantenes personopplysninger, og er utført i samsvar med UiBs retningslinjer for personvern (UiB, 2023).

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedfunn fra empirien som besvarer studiens forskningsspørsmål. Målet med studien er å undersøke hvordan lærere i grunnskolen forstår og tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning.

Jeg vil først presentere hvordan lærerne *forstår* de kreative læringsprosessene. Dette danner grunnlaget for hvorfor lærerne tilrettelegger for kreative læringsprosessene på den måten de gjør. Funnene viser at lærerne ikke forstår kreative læringsprosesser som lineære eller konkrete, men det finnes noen viktige kjennetegn for at det skal kunne beskrives og forstås som kreative læreprosesser. Når lærerne beskriver slike prosesser, er det tre hovedtendenser som peker seg ut:

1. Åpenhet som grunnpremiss for de kreative læringsprosessene
2. Samspillet mellom lærer og elev som kjerne i de kreative læringsprosessene
3. Utforskende og erfaringsbasert læring som en viktig del av kreative læringsprosesser

Jeg vil deretter gjøre rede for funn knyttet til hvordan lærerne *tilrettelegger for* kreative læringsprosesser, altså hva de vektlegger i sin undervisning for at kreative læringsprosesser skal kunne finne sted. I denne sammenhengen viser analysen at særlig fire elementene er viktige:

1. Å åpne opp for kreativitet og nysgjerrighet
2. Å tilrettelegge for samarbeid og meningsforhandling
3. Å innta en tilbakeholden og veiledende lærerrolle
4. Å gi elevene reell medvirkning

5.1 Hvordan forstår lærerne kreative læringsprosesser?

5.1.1 Åpenhet som grunnpremiss for den kreative læringsprosessen

En gjennomgående beskrivelse av de kreative læringsprosessene er at det er en åpen prosess. Læreren har hatt noe faglig input i forkant av prosessene og bestemt noen mål for prosessene, men hvordan elevene kommer frem til målet er åpent. En åpen prosess for å komme frem til målet forklarer Kari slik:

Man vet hvor man skal, men så vet man ikke helt hvordan man kommer seg dit. Det er det man skal prøve å finne litt ut av underveis.

Det er altså en tanke om hvor man skal, men at prosessen dit skal være åpen og utforskende. Lærerne trekker frem lukkede prosesser, hvor det er stramme rammer for hvordan elevene skal komme frem til et mål, som en motsetning til de kreative læringsprosessene. Sofie påpeker at det er læreren som setter i gang de kreative læringsprosessene, men understreker som Kari at kreative læringsprosesser er åpne, hvor veien til målet blir til underveis:

(...) altså jeg kan sette i gang ting som jeg egentlig ikke har kontroll på og så blir veien litt til underveis og da tenker jeg da er vi jo i en kreativ prosess både meg som lærer og sammen med elevene

Sofie får her også frem hvordan de kreative læringsprosessene involverer både læreren og elevene. Det er en åpen prosess med ukjent vei for begge parter. At læreren ikke har en fastlagt vei de ønsker å føre elevene inn på, og at prosessen utvikles i samspillet mellom med mot et felles mål, fremstår som et grunnpremiss.

En forståelse av kreative læringsprosesser synes derfor å være at hva som er retningen og utgangspunktet for de kreative læringsprosessene er konkretisert, men hvordan prosessen skrider frem derfra er ikke fastlagt. Åpenheten er også sentral for at elevenes kreativitet som få rom. Som flere av lærerne forteller:

Kari: (...) jeg legger enkle føringer, men jeg legger ikke alle føringene på hvordan. «Sånn skal du tenke nå og sånn skal du tenke nå» for da er det plutselig ikke kreativt lenger.

Nora: hvis vi låser de veldig da, så blir de bundet til noe og da blir det vanskeligere å være kreativ og da, tenker jeg.

Målet med åpenheten i de kreative læringsprosessene er at elevenes kreativitet skal få spillerom, og at det skal finnes mange muligheter. For at det skal kunne beskrives som en kreativ læringsprosess må denne åpenheten være til stede. Dette skaper en viktig usikkerhet i undervisningen, som Bjørn påpeker; *da skaper du en nerve i undervisninga tror jeg. Som trigger elevene.* Dette krever også lærere og elever som tørr å stå i den åpenheten og usikkerheten som skapes av det. Så for at det skal kunne være en kreativ læringsprosess må

åpenheten ligge som et grunnpremiss. Elevenes kreativitet får ikke rom hvis ikke det er åpenhet i prosessen, og hvis elevenes kreativitet ikke får være i spill, vil heller ikke informantene karakterisere det som kreative læringsprosesser. Som Bjørn sier det: *Jeg tror ett bein i det kjente og ett bein i det ukjente. Da tror jeg det blir aller best.* Det handler om at læreren og elevene står med ett bein i det kjente og ett bein i det ukjente, hvor hva som er utgangspunktet for prosessen er kjent og hvor de ender er ukjent.

Samtidig som mål og faglig utgangspunkt for de kreative læringsprosessene fremheves av flere av lærerne som sentralt, anses dette mer som en rettesnor enn som et styrende mål for de kreative læringsprosessene. Hilde forklarer det slik:

(...) at læreren har tenkt igjennom hva som er målene som elevene skal oppnå. Samtidig kan det komme inn masse mer. For det er ikke sikkert du oppnår de målene som du hadde tenkt, men du oppnår garantert noen andre mål.

Sofie understreker videre hvordan de kreative prosessene som åpne prosesser påvirker hva elevene kommer frem til mot slutten:

(...) litt sånn åpent sinn på hva som er utfallet eller resultatet. Kanskje det ikke blir det resultatet du tenkte i det hele tatt. Underveis så kan jo ting forandre seg.

Igjen fremheves åpenheten ved de kreative læringsprosessene, hvor veldig få ting er fastlagt. Til og med målet kan forandres, basert på hvilken retning de kreative læringsprosessene tar underveis. Beskrivelsene til lærerne av de kreative læringsprosessene setter åpenhet som et viktig grunnpremiss.

De kreative læringsprosessene har et tydelig utgangspunkt med hva prosessen skal omhandle, som for eksempel et tema eller et mål. Samtidig er den resterende prosessen mer utydlig og ukonkret, men det betyr ikke at lærerne ikke har fremhevet en kjerne i de kreative læringsprosessene, nemlig samspillet mellom lærer og elev som driver de kreative læringsprosessene fremover.

5.1.2 Samspillet mellom lærer og elev som kjernen i de kreative læringsprosessene
Lærernes beskrivelse av samspillet mellom lærer og elev kan ses på som en kjerne i de kreative læringsprosessene, og sier noe om hvordan de kreative læringsprosessene foregår.

For det er i den foregående forklarte åpenheten at samspillet mellom lærer og elev blir sentral for de kreative læringsprosessene. Bjørn beskriver det slik:

(...) og jeg tror du må være en sånn, nesten sånn ping-pong mellom læreren og elevene der du spiller på lag med dem. (...) selvfølgelig når det er en kreativ læringsprosess så vekker det jo noe liv i elevene og da er det deres impulser som på en måte i samhandling med læreren som styrer det. Så blir det en sånn ... ja du får en impuls og så går du på den også blir det en sånn greie da rett og slett

Dette ping-pong spillet mellom lærer og elev, illustrerer hvordan læreren setter i gang de kreative læringsprosessene, elevens innspill får en sentral rolle, og læreren spiller videre på elevenes prosess. Det gir et bilde på at samspillet mellom lærer og elev blir en viktig drivkraft for de kreative læringsprosessene. De kreative læringsprosessene forutsetter derfor aktive lærere og elever som tar imot og spiller videre på hverandres impulser – akkurat som et ping-pong spill.

Noe som tydelig fremhever samspillet mellom lærer og elev som kjernen i de kreative læringsprosessene er at læreren og elevene ses på som likeverdige. Det er ikke læreren som har fasitsvaret eller som vet best, og elevene ses på som en likeverdig, delaktig og sentral aktør for at de kreative læringsprosessene skal finne sted. Uten elevenes innspill, tanker og ideer vil ikke de kreative læringsprosessene drives fremover. Hilde beskriver det slik:

(...) den likeverdigheten, det at de skal føle at de har like mye å komme med som meg i den prosessen, og at de har masse gode ideer og at de blir tatt på alvor. Så ja. Likeverdighet og en trygghet, at det er et trygt og godt samspill. (...) jeg tror de opplever at de er viktige for at det skal bli noe resultat, og at de har mye å komme med.

Nora setter denne likeverdigheten opp mot en ydmykhet hos læreren:

(...) og så prøver jeg å være litt sånn ydmyk på en måte, og liksom tenke at det er elevene sine svar de er gode da, og at de har mye å komme med. Og det er mange ganger de sier noe jeg ikke har tenkt på (...)

Det likeverdige samspillet mellom lærer og elev, og at elevenes ideer tas på alvor og spilles videre på, er et sentralt element ved de kreative læringsprosessene. For at det skal

karakteriseres som en kreativ læringsprosess må både lærer og elevs ideer, tanker og kunnskaper være likestilt, og det er i samspillet mellom lærer og elev at de kreative læringsprosessene skjer. Noe som også viser prosessenes kompleksitet. De er ikke lineære, de er ikke like og har ingen fastlagt ramme, nettopp fordi de utvikles og skapes i samspillet mellom aktørene som er involvert. Sofie forklarer det slik:

(...) jeg synes det er litt spennende å få lov å være litt med på reisen uten å måtte sitte som et orakel som skal ha begynnelsen og slutten.

Læreren og elevene er på en reise sammen mot målet, hvor denne reisen skapes der og da i undervisningen med utgangspunkt i hvilke impulser og innspill aktørene kommer med underveis. Det er lærerens og elevenes interesser og ønsker som skaper retning og driv i de kreative læringsprosessene. Dette henger videre sammen med informantens syn på hvilken type læring de kreative læringsprosessene fremmer, nemlig utforskende og erfaringsbasert læring.

5.1.3 Utforskende og erfaringsbasert læring som en viktig del av kreative læringsprosesser

I beskrivelsen av kreative læringsprosesser fremhever også lærerne læringselementet som må være til stede for at det skal være en kreativ læringsprosess. Sofie sier at *(...) med kreative læringsprosesser at man kan se at det er flere måter å lære på*. Videre påpeker lærerne at læring i kreative læringsprosesser er noe annet enn den læringen som foregår i det som karakteriseres som tradisjonell undervisning, hvor læreren underviser et fagstoff for elevene og elevene arbeider med oppgaver basert på det fagstoffet. Lærerne beskriver det slik:

Bjørn: Det åpner opp for læring på en annen måte enn om du nødvendigvis kommer inn der og sier «Ja, nå skal vi begynne med den teksten her og gjøre sånn og sånn»

Hilde: for hvis du skal ha et sunt barnesyn i mine øyne så tenker jeg at det er den kreative læringsprosessen er kjempeviktig. Og annerledes enn andre stillesittende ... der du kanskje ikke samhandler med andre engang. Men måles ...

Lærerne mener altså at læringsaspektet i de kreative læringsprosessene er noe særegent, som ikke tradisjonell undervisning legger til rette for. Hva som er sentralt i læringen i kreative læringsprosesser er at elevene lærer gjennom utforskning og erfaring hvor kreativiteten er den viktigste motoren. Læringen beskrives av flere av lærerne som en utforskende og erfaringsbasert, hvor kreativitet er sentralt for å utforske innholdet, temaet eller fagstoffet

som er utgangspunktet. Kreativitet kan anses å være veien til å skape forståelse, eierskap, og erfaring med det som skal læres for elevene.

Kreative læringsprosesser sentrer seg rundt utforskende læring ved at elevene får rom til å undre seg og utforske selv. Kari forteller det slik:

I en kreativ læringsprosess så er det fokus på at det er de sitt hode som skal få lov til å briljere. Det er de sine tanker og ideer og fantasi som skal få lov til å få plass.

Sofie uttrykker noe av det samme, men trekker frem nysgjerrighet som spesielt viktig:

Det skal være gøy å lære, og det skal være spennende å være nysgjerrig og undre seg. Jeg tror at det er som oss voksne, hvis vi føler at løpet er satt og det bare er å sitte og lytte så kobler vi av etter kort tid. Så jeg tror det er kjempeviktig å holde lærelysten og nysgjerrigheten oppe.

Kreative læringsprosesser bidrar til at elevenes tanker, ideer og fantasi får plass, hvor nysgjerrighet er en driver. Dette er fordi elevene i en kreativ læringsprosess skal finne ut av ting selv, i stedet for at læreren presenterer løsninger og fagstoff for dem slik Sofie beskriver her:

Så i stedet for at jeg sier at «Jammen, pingvinene bor jo ikke der. Hallo» Så venter jeg med det og så kan de heller forske på det selv og så kan de finne ut av at det er jo faktisk ikke pingviner i Arktisk. De bor jo nede de. Ikke sant. Det er jo sånn at de kan finne ut ting selv, og jeg tenker at de lærer mer med å forske selv.

Læringsaspektet ved den kreative læringsprosessen krever at elevene i størst grad undersøker, utforsker og undrer seg over innholdet i undervisningen. Det er på denne måten lærerne mener elevene lærer best, og som bidrar til at de selv får brukt sine tanker, ideer og sin kreativitet til å oppdage fagstoffet i motsetning til å få det servert.

Videre fremhever lærerne erfaring som et viktig kjennetegn ved læringen i kreative læringsprosesser. Elevene gjør egne erfaringer, både gjennom utforsking, men også gjennom å være deltakende og prøve ut ting. Sofie forklarer det på denne måten:

Jeg tror det har noe med aktivitet å gjøre. Hvis du skal tegne pannekaken uten å prøve og feile og uten å spise de så har du egentlig veldig lite erfaring og knagger å

bruke de på. Så jeg tenker det er litt sånn altså hvis du skal lære å sykle så må du faktisk falle og du må faktisk prøve. Sånn tenker jeg du kan bruke kreativiteten og til å forske. (...) det er så mange ting som vi voksne tar for gitt, som barn ikke har erfaring. (...) de slipper jo ikke til.

Kari er enda tydeligere i at erfaring er viktig for læringen

Noe av det kjedeligste jeg vet er å lese om hvordan utfører en undersøkelse. Altså hvor er læringa i det? Hvor er erfaringa i det? Den er jo bare inn der og rett ut det andre øret ...

Det at elevene gjør seg egne reelle erfaringer er sentralt for at det skal foregå læring i de kreative læringsprosessene. Kreative læringsprosesser kan sies å være et mulighetsrom hvor elevene har mulighet til å utforske og prøve ut ideer og tanker, for å forstå og bearbeide et fagstoff. Denne prosessen kan sies å både foregå i hodet til elevene – det å tenke fritt, utenfor boksen, løse problemer og komme med ulike forslag, og gjennom kroppen ved å være aktiv og erfare fagstoffet. Hilde understreker (...) *at elevene lærer mye mer når de er aktive med hele kroppen og med språket og med samhandling enn å sitte og lese.*

Kreativiteten blir sentral for å kunne gjøre dette, og kreative læringsprosesser er prosesser hvor elevenes kreativitet får stort spillrom for å lære noe nytt. Kreativiteten er veien til å skape forståelse, undre seg og få erfaringer tilknyttet det som skal læres. Denne læringen foregår ikke ved at læreren presenterer fagstoff, men ved at elevene selv får finne ut av, utforsker og erfarer selv. De må bruke sin kreativitet, sine tanker, sine forståelser og sine ideer for å oppdage noe nytt. Og som vi har sett i forrige funn skjer dette i et samspill med læreren.

5.2 Hvordan tilrettelegger lærerne for kreative læringsprosesser?

Jeg vil nå presentere hva lærerne vektlegger i sin undervisning for å tilrettelegge for kreative læringsprosesser. Analysen av intervjuene og observasjonene har vist at det er mange grep læreren gjør i sin undervisning, og de mest fremtredende er disse:

1. Å åpne opp for kreativitet og nysgjerrighet
2. Å tilrettelegge for samarbeid og meningsforhandling
3. Å innta en tilbakeholden og veiledende lærerrolle
4. Å gi elevene reell medvirkning

5.2.1 Å åpne opp for kreativitet og nysgjerrighet

Inngangen til de kreative læringsprosessene fremstår som et nøkkelpunkt i tilretteleggingen. Læringsprosessens oppstart er utgangspunktet for om det blir en kreativ læringsprosess eller ikke. Dette handler i stor grad om at lærerne bruker ulike virkemidler for at elevenes kreativitet skal få rom, og at elevenes nysgjerrighet og undring skal vekkes, slik at den kreative læringsprosessen åpnes.

Først og fremst bruker lærerne en god del konkrete, som for eksempel bilder, ord, ting som har tilknytning til temaet og andre gjenstander. Kari forklarer at dette har som formål å sette i gang noen prosesser hos elevene:

Si de får et tema- et ord. Tenkeskriv, hva tenker du om ordet havbunn? Eller jeg vet ikke, et skip i flammer. Også er det bare en prosess som skal skje i hodene, helt spontant, også skal de gripe fatt i det første de tenker på og begynne å skrive. Og begynne å forme ideer liksom.

At elevene møter noe i klasserommet i det de kommer inn, og som skaper nysgjerrighet og legger til rette for at elevene begynner å undre seg over hva som skal skje, mener lærerne er et godt utgangspunkt for kreative læringsprosesser. Bjørn og Hilde forteller:

Bjørn: (...) for eksempel forberedte jeg timen med at jeg satte opp stoler i midten. Det skulle være en båt. Også før elevene kom inn så hadde jeg gjort meg klar med kostyme og alt det der. Også var jeg først en sånn reiseguide da. Og når elevene åpner døra så kommer inn og sånn «Oj, oj, hva skjer nå?» ikke sant.

Hilde: Ja, det er litt sånn som i dag da så har vi hatt bokstavinnlæring med V, og da når de kom inn i klasserommet i dag så stod det en vase, og en vaskebjørn og et viskelær (...) og de liksom bare «hvorfor står det der?»

Gjennom observasjonene viste også lærerne at de brukte for eksempel åpne oppgaver, rollespill og kunstneriske elementer, som en mattekrets med magiske egenskaper, for å åpne opp for kreativitet og nysgjerrighet hos elevene. Målet med å tilrettelegge for at elevene skal bli undrende eller få konkrete de kan begynne prosessen ut ifra er at elevenes nysgjerrighet skal trigges, og at de skal oppleve at den kreative læringsprosessen er åpen. Ved å starte med

konkreter som for eksempel bilder og ord ligger det ingen føringer for at elevene skal inn i noe spesifikt, men at deres tolkninger og det elevene blir opptatt av setter startpunktet for de kreative læringsprosessene.

Et annet viktig grep lærerne gjør i kreative læringsprosesser, for å åpne opp for kreativitet og nysgjerrighet, er at de har lite fokus på korrigerende, og riktige og gale svar i prosessen. Dette henger sammen med en forståelse av at det ikke finnes noen fasit i kreative læringsprosesser. Kari beskriver det på denne måten:

Nå får jeg sikkert bank, men jeg har ikke så veldig fokus på rettskriving og tegning og sånn i sånne prosesser. Da er det heller for de som har stålkontroll på det meste, hvor jeg kan gå inn og pirke på. (...) men hos de aller aller fleste er det det de kreativt de klarer å utforme som er verdifullt. Ikke at de har klart å sette komma på riktig sted. Det hopper og driter jeg i. Det har null betydning. Det kan vi ta senere liksom. Det blir mennesker av de som ikke klarer å sette komma foran men.

Kari kan sies å uttrykke en holdning om at denne måten å undervise på ikke alltid ses på som positiv i skolen, men at særlig i kreative læringsprosesser er lite oppmerksomhet på rett og galt nødvendig. Hilde viser til at lite fokus på korrigerende også gjør elevene tryggere:

Jeg synes at jeg ser at de blir mye mer trygge. Fortere, lettere. For det er klart når du kan tenke fritt og det liksom ikke er så veldig mye nei, det er feil og erfare det da gang på gang at dette var jo gøy og nå fikk vi to jobba sammen og vi klarte det og vi fikk stå foran å vise så gjør det noe med... med at du får litt sånn troa (...)

Lærerne tilrettelegger for dette i sin undervisning ved å unngå å korrigere elevene, som vi ser over, og i observasjonene var noen av lærerne tydelig ovenfor elevene at det ikke finnes noe fasitsvar. Dette fordi lærerne mener det kan stoppe opp de kreative læringsprosessene. For som Kari påpeker:

det er jo sjeldent feil det de holder på med i sånne prosesser, og det er jo også viktig å si til de at «Her er det ingen fasit»

Ved at lærerne ikke korrigerer eller fokuserer på at elevene skal gjøre ting på en «riktig» måte åpner det opp for at elevene både kan mestre og oppleve motivasjon i den kreative prosessen. I tillegg vil elevene få muligheten til å oppdage innholdet selv. Lærerne er mer

opptatt av å tilrettelegge for at elevene kan oppdage og være kreative på egne premisser i stedet for at elevene skal gjøre alt korrekt. Og som Sofie eksemplifiserer, kan det heller medføre at elevene kan søke denne informasjonen på egenhånd:

Jeg gikk ikke over og korrigerer på skrivefeil og sånne ting, men de kom og spurte «Er det to eller i? (...) Er det e eller æ i lærer?» Altså de ble så opptatt av det. Så da var jo egentlig de sine egne ferdigheter var enten inspirasjon eller begrensning. Uten at jeg trengte også stå bak de og pushe de.

Samtidig viser observasjonene at lærerne i noen grad vurderer elevenes arbeid underveis, for eksempel med utsagn som «Det er helt rett» og «Jeg liker at du har brukt ulike farger og... Det ser veldig bra ut». Videre korrigeres for eksempel noe rettskriving eller struktur i det elevene har gjort.

5.2.2 Å tilrettelegge for samarbeid og meningsforhandling

Lærerne legger i størst grad opp til at elevene kan samarbeide i grupper når de skal tilrettelegge for kreative læringsprosesser. I observasjonene kom dette til syne ved at samtlige lærere ba elevene samarbeide, for eksempel ved å idémyldre sammen, hjelpe hverandre videre i prosessen, gi tilbakemeldinger til hverandre underveis i prosessen og å dele idéer og tanker. Dette er det flere grunner til.

Kreative læringsprosesser handler blant annet om å lære seg å være i meningsbrytning og samarbeid med andre mennesker. Læringen oppstår fordi elevene må gå inn i den åpne prosessen uten fasitsvar og sammen med andre dele tanker, ideer og kunnskaper med hverandre, samarbeide om å komme frem til et mål og forhandle om meninger, ideer og tanker seg imellom. Sofie forklarer det slik:

Det litt sånn kreativitet med det at eller det er min forståelse da hvis du har en tanke om noe, en idé om noe og så deler du den med noen andre så kommer de med noen innspill og så får du nye tanker. Da tenker du kanskje enda mer enten bredt eller kreativt eller lærer mer eller altså det er den dynamikken der.

For å tilrettelegge for en kreativ læringsprosess må læreren legge opp til samarbeid mellom elevene, hvor elevene må språksette sine tanker, ideer og kunnskaper i møte med andre. Dette medfører videre at elevene havner i en slags forhandlingsprosess, som Nora forklarer slik;

og at det liksom en sånn typisk forhandlingsprosess da, hvor de forhandler hvordan de vil gjøre det og så «Ja, men jeg vil gjøre det sånn. Ja, men jeg vil ha det sånn» og så blir de enige på et eller annet vis.

Kari utdyper videre at det handler om:

(...) å kunne tilrettelegge for at ideene de har og dialogen de har. At det skal være rom for å misforstå, det skal være rom for at man går inn også prøver man noe og så ble det kanskje ikke sånn man tenkte. Okei, og så ble det ikke sånn man tenkte og så prøver man en annen ting. Eventuelt prøver på nytt. At det er to forskjellige mennesker eller fire forskjellige mennesker som har deres måter å tenke og være på og at det skal være plass å være den man er i gruppa.

Forhandlingsprosessen er sentral for å tilrettelegge for kreative læringsprosesser fordi det er her elevene får rom til å prøve og feile, få frem og diskutere ulike perspektiver elevene har og at alle elevenes tanker og måter å løse noe på skal få plass. Flere av lærerne understreker også hvor stor betydning gruppesamarbeid har for at elevene skal lære i de kreative læringsprosessene. Nora forklarer det slik:

også vet jeg jo at de synes alltid at det er mer gøy å samarbeide med noen om en oppgave enn å gjøre det alene. For da får du jo ideer fra hverandre, brukt hverandre mer og kan spille på hverandres ideer da.

Sofie sier noe av det samme, og understreker at de forskjellige perspektivene er viktige for læringen:

(...) det er den dynamikken i det. (...) det kan variere veldig fra gruppe fra gruppe. Noen er mer tause og hvis du spør så kan du se hvordan de tenker og logger seg på, reflekterer. Mens andre hiver seg ut i samtalen med engang og så lærer de litt av å høre forskjellene. Noe med at man ser at de kan forstå ting på forskjellige måter.

Kari påpeker vider at det handler om at elevene kan se på hverandre, få tips og råd fra hverandre, spør om hjelp fra de andre for det kan hende at de har helt andre synsvinkler enn det en annen voksen har. Hilde understreker også hvordan samarbeidet kan gjøre at elevene kan bruke sine ulike styrker og dermed lære fra hverandre:

ja, sånn at når de sitter sammen fire og fire så er det sånn at selv om jeg har en elev som jeg... er faglig veldig svak så sitter han da sammen med tre jenter også sitter de og diskuterer og så kan han likevel være den som rekker opp hånda og fortelle hva de har kommet frem til. For da har han tre stykker til å hjelpe seg, så kjenner han mestringsfølelsen og gruppefølelsen. Det er kjempeviktig. Så bytter de på det. Og han er jo supergod til å tegne for eksempel, så kan han bidra med det, så kan de bidra med å skrive for eksempel

Så ved at elevene samarbeider kan de både lære av hverandre, lære sammen og støtte hverandre i læringsprosessen. Sofie konkretiserer dette ved å vise til at det elevene lærer av hverandre, kan de senere ta med seg i eget arbeid individuelt:

Det så vi jo da når de skulle jobbe sammen fire og fire, så skulle de senere velge ett tema de brenne for selv. Hva liker du å holde på med? Hva vil du vite mer av? Og da skulle de gjøre det samme, men da var det bare eget driv, for sin egen plakate. Og da hadde de jo allerede gjort noen erfaringer, og så kunne de utvikle det videre selv da.

Kari påpeker likevel at samarbeidet og meningsforhandlingen er noe elevene må øve seg på:

De skal kunne ta høyde for at meninger som er ulike deres egne... de skal rett og slett bli mennesker som folk har lyst til å jobbe sammen med og det må man øve på. (...) De får lov til å være mennesker med ulike ideer, meninger og ønsker. Hvor man møter hverandre med respekt, forståelse og hva skal jeg si? Aksept.

Kari peker videre på at dette medfører noen utfordringer:

veldig mange barn i dag. De har ikke den verktøykassa til å finne de metodene som gjør at de klarer å løse konflikter på egenhånd.

Hilde har et annet perspektiv. Hun mener at det er viktig at elevene får forsøke å finne ut av uenigheter, og det å la de stå i de ulike meningene og tankene de møter i samarbeidet:

Fordi de finner jo ut av det på egenhånd veldig ofte, og hvis de er uenige. At man ikke alltid skal blande seg for å hjelpe de. Gi de den der tiden til å være litt uenige da, og stå litt i det. (...) så de lærer mye av hverandre.

Dette gjør i forlengelsen at elevene lærer noe om seg selv, både hvordan deres egne forståelser fremstår i møte med andre, hvordan de selv har egne perspektiver som er verdifulle bidrag i fellesskapet og hvordan de skal samhandle med andre mennesker. Kreative læringsprosesser kan på den måten sies å legge til rette for elevenes kreativitet i møte med et fagstoff og utvikle dem som mennesker.

5.2.3 Å innta en tilbakeholden og veiledende lærerrolle

Det er to kjennetegn ved lærerrollen som informantene peker ut som særlig viktig for å tilrettelegge for kreative læringsprosesser. På den ene siden skal lærerne være tilbakeholdne og på den andre siden skal de veilede elevene i deres prosesser.

Den tilbakeholdne lærerrollen handler om at læreren må være god på å forstå når de skal veilede og delta i elevenes prosess, og når de skal holde seg i bakgrunnen. Lærerne sier at det er fort gjort at de blander seg inn i prosessen for eksempel av nysgjerrighet, men at dette ofte medfører at elevene dras ut av de kreative læringsprosessene de er i gang med. Læreren kan dermed være et forstyrrende element. Samtidig mener lærerne at en mer tilbakeholden lærerrolle gir elevene muligheter til å tenke, fundere og komme med sine perspektiver. Hilde forklarer det slik:

For det handler jo om at du ikke bare skal snakke, men du skal lytte og. Så jeg tenker at kanskje du holder pusten litt granne lenger enn du har tenkt i alle fall. At de får tid til å komme med sine innspill eller ideer eller tanker. Eller frustrasjoner for den saks skyld. Men at de gjør det før du kommer med forslag.

Denne tilbakeholdne lærerrollen kom også godt frem i observasjonene. Det var tydelig at lærerne i stor grad ventet på at elevene skulle ta initiativ til at læreren skulle veilede eller sparre sammen med dem. Lærerne var lett tilgjengelige, men de involverte seg i liten grad i elevenes kreative læringsprosess uten at elevene selv ønsket det og etterspurte hjelp eller veiledning selv.

Den veiledende lærerrollen innebærer at lærerne er opptatt av dialog med elevene, og et genuint ønske om å forstå elevenes prosess og hvor de vil. Lærerens rolle blir da å hjelpe elevene videre i sin prosess i stedet for å gi elevene svaret. Kari oppsummerer det slik:

Min rolle i en kreativ læringsprosess det er å være til stede. Og gi den veiledninga og støtta som trengs. Noen trenger mye veiledning og ett dytt i riktig retning, mens andre

fint klarer seg uten læreren i 90 minutter fordi de er selvdrevne og de har gode ideer og de vil gjerne få utløp for ideene sine og de vil prøve og feiler, prøve, feile, prøve, feile. Mens andre stopper opp ved at de prøver. Og så tenker de «Ånei, nå går det ikke. Nå feiler jeg» og så stopper det. Så trenger de læreren sin. Men min rolle da er ikke å gå inn og hjelpe. Det er å vise en vei, ha en samtale, men hvordan kan jeg og du finne ut av hvordan du vil gå videre nå? Nå har du prøvd det og så gikk det kanskje ikke akkurat sånn som du ville.

Veiledningen må tilpasses hva elevene har behov for, og målet for lærerne er at elevene skal oppleve mestring, og at veiledningen støtter opp om det. De er videre opptatt av å ikke gi noe konkret svar til elevene, men å hjelpe ved å stille dem spørsmål og spille videre på det de kommer med. I observasjonene kom det frem at lærerne i hovedsak stilte åpne spørsmål som for eksempel «Hva har du tenkt?», og «Hva tror dere vil skje?» eller oppmuntrer elever til å bygge videre på sine ideer som for eksempel «Vær så snill å skriv om mauremauren! Vær så snill, sier hun mens hun ler.» Det handler om å forsøke å forstå hva eleven sin prosess går ut på, og støtte dem videre i den prosessen.

5.2.4 Å gi elevene reell medvirkning

En viktig del av tilretteleggingen for kreative læringsprosesser er at lærerne gir elevene reell medvirkning. I observasjonene viste dette seg ved at flere av lærerne la til rette for åpne oppgaver, med noen få kriterier om hva de måtte ha med i for eksempel eventyret eller plakaten, men hvordan det skulle se ut og hvilket innhold det skulle være var opp til elevene. Elevene får valgmuligheter, mulighet til å styre egen kreativ læringsprosess og være med å bestemme i de kreative læringsprosessene. Og viktigst av alt er at læreren følger det elevene bestemmer og veileder elevene i den retningen de ønsker. Hilde forklarer det slik:

Når du tenker på kreativitet med barn, så ser du veldig lett når de er kreative og hvordan effekt det har. Og da tenker jeg litt med det der at vi har en frihet til å kunne bestemme selv, tenke selv, velge hvordan de vil løse oppgaven.

Det handler ofte om at elevene får velge selv hvilken fremgangsmåte de vil bruke for å finne ut av noe på, hvilke materialer eller verktøy de ønsker og hva de synes er interessant å bruke tiden på. Kari gjør for eksempel dette med hele klassen:

Også er det litt opp til hva man blir enige om i klassen. Hvordan skal vi på best mulig måte bruke den tiden vi har her? Hva har dere lyst til å gjøre?

Mens Hilde lar ofte elevene ta valg sammen med gruppen sin og påpeker også at læreren kan gi forslag, men at det til syvende og sist er elevene som velger:

(...) hvordan har du lyst til å finne ut av dette sammen med gruppa di? Og så gi de alternativer til eksempler. For eksempel dere kan bruke Ipaden hvis dere har lyst til å se. Nå har dere fått planeten Mars, hvis dere har lyst til å se, gå inn på appen Planets og se bilde av den. Hvordan har dere lyst til å lage den? Vil dere lage den på et ark? Som vi kan henge opp på den svarte himmelen vår, verdensrommet vårt eller har dere tenkt at vi skal henge den i luften inni klasserommet? Hva trenger dere av materialer? Tenk i sammen.

Det handler om at lærerne stoler på elevene, deres interesser og prosesser, og at de anser elevene som kapable til å ta gode valg. Dette krever også elever som tørr å ta styring selv, som Kari forklarer det:

de må våge og ta litt styring selv. For de må våge at det blir kanskje litt kaos og de må våge å feile. At ikke alt blir perfekt med engang.

I forlengelsen av det krever det også lærere som tørr å ikke ha hele styringen selv. Der hvor elevene kan velge selv må det være reelt, og læreren må la elevene ta valgene i kreative læringsprosesser slik de ønsker. Dette bidrar til at elevene i kreative læringsprosesser faktisk får ta styring over sin egen læringsprosess.

5.3 Oppsummering og presentasjon av hovedfunn

Vi har nå sett på funnene i datamaterialet, og i denne delen vil jeg oppsummere og presentere hovedfunnene, som vil drøftes i neste kapittel. Et gjennomgående trekk i analysen er at lærernes forståelse og tilrettelegging for kreative læringsprosesser, kan sies å henge sammen. Dette med bakgrunn i at ulike deler av hvordan de forstår kreative læringsprosesser, gjenspeiler seg i hva de gjør for å tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sin undervisning. Det peker seg ut tre hovedfunn, som får frem både lærernes forståelse og deres tilretteleggelse samlet.

Overordnet forstås kreative læringsprosesser som en sosial og dialogisk prosess, hvor samhandling mellom lærer og elever, og elever og elever, står sentralt i kreative læringsprosesser. For det første forstås samhandlingen mellom lærer og elev som selve drivkraften i de kreative læringsprosessene. Det er med bakgrunn i deres likeverdige roller, hvor tanker, ideer og erfaringer sidestilles, som bidrar til utvikling av nye perspektiver sammen som er sentralt for å forstå de kreative læringsprosessene. For det andre tilrettelegger lærerne for samhandling og meningsforhandling mellom elevene, hvor deres ulike perspektiver tilrettelegger for kreativitet. Elevene blir også viktige støttespillere for hverandre i de kreative læringsprosessene, ved at elevenes ulike perspektiver, tanker og meninger bidrar til at de kan støtte seg på hverandres styrker gjennom prosessen og de kan samskape kunnskap. For å både forstå og tilrettelegge for kreative læringsprosesser blir det viktig å se på de sosiale og dialogiske interaksjonene, som danner kjernen i de kreative læringsprosessene, og hvordan dette bidrar til at læringsprosessene blir kreative.

Åpenhet ligger som en grunnmur for de kreative læringsprosessene, og er et sentralt kjennetegn som lærerne anvender for å forklare deres forståelse av kreative læringsprosesser. Uten en åpen vei er det ikke rom for kreativitet. Det handler om en forståelse av at kreative læringsprosesser er et mulighetsrom, hvor åpenhet er en sentral faktor for at det skal skapes mange muligheter for elevene. Det gjenspeiler seg også i hvordan de tilrettelegger for kreative læringsprosesser, ved at de må åpne opp det kreative mulighetsrommet i starten av undervisningen og holde utfallet av prosessene åpne, for å gi mulighet for at det kan bli en kreativ læringsprosess.

Et tredje og siste hovedfunn er hvordan lærerne beskriver læringsprosessen som kjennetegner de kreative læringsprosessene. De forstås som en utforskende og erfaringsbasert læringsprosess, hvor elevenes utforskning og det å ha reelle erfaringer bidrar til læring. Det handler om en forståelse av at kreative læringsprosesser krever at elevene får utforske og gjøre seg erfaringer på egenhånd. Dette gjenspeiler seg i tilretteleggingen av kreative læringsprosesser, hvor elevenes medvirkning står i sentrum. Det legges til rette for at elevene får ta egne valg om hva de vil utforske, og rette fokus mot gjennom hele prosessen. Elevene aktiviseres slik som aktivt deltagende subjekter i sin egen læringsprosess.

6.0 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere hovedfunnene, i lys av sosiokulturelle perspektiver og tidligere forskning, for å besvare studiens problemstilling: *hvordan forstår og tilrettelegger grunnskolelærere for kreative læringsprosesser i sin undervisning?*

Jeg vil først diskutere lærernes overordnede forståelse av kreative læringsprosesser som sosiale og dialogiske prosesser, og hvor det tilrettelegges for både samhandling og meningsforhandling mellom elevene. Deretter vil jeg diskutere lærernes forståelse av kreative læringsprosesser som et mulighetsrom hvor åpne prosesser er en viktig grunnmur for læringsprosessene. Lærerne tilrettelegger for dette gjennom å åpne et mulighetsrom og å legge til rette for en viktig usikkerhet knyttet til utfallet av prosessene. Til sist vil jeg diskutere utforskning og erfaring som sentrale momenter for at læringsprosessen skal bli kreativ. Dette gjenspeiler seg i tilretteleggingen i klasserommet, hvor elevene får reell medvirkning for hvordan og hva de ønsker å gjøre i en kreativ læringsprosess.

6.1 Kreative læringsprosesser – en sosial og dialogisk prosess

Overordnet forstår lærerne i denne studien kreative læringsprosesser som en sosial og dialogisk prosess, hvor dialog og samhandling mellom lærere og elever er viktige kjennetegn ved de kreative læringsprosessene. Dette forplanter seg også videre ved at lærerne er opptatt av å legge til rette for samhandling og meningsforhandling mellom elevene i en kreativ læringsprosess.

6.1.1 Kreative læringsprosesser forstått som et dialogisk samspill mellom likeverdige parter
Kreative læringsprosesser beskrives av samtlige lærere som et dialogisk samspill mellom lærer og elev. Dette samspillet forstås som drivkraften for selve prosessen. Som Bjørn forklarer er kjernen i en kreativ læringsprosess et ping-pong-spill mellom lærer og elev, hvor lærere og elever spiller på hverandres impulser, og det er dette som styrer prosessen fremover. Det kan tolkes dit hen at dialogen gjør seg gjeldende i kreative læringsprosesser. Bakhtin mente at mening, forståelse og kunnskap skapes gjennom dialogen (Dysthe, 2020, s. 96), og at dialog inviterer deltakerne til å aktivt skape felles mening, gjennom blant annet åpen meningsutvikling og utforskning og søking etter svar sammen (Igland & Dysthe, 2001, s. 116; Løw, 2018, s. 115). Ved at lærerne er opptatt av at lærere og elever sammen skal spille på hverandres impulser, kan det forstås som at dialogen står sentralt i kreative læringsprosesser. Dette fordi både lærere og elever inviteres til å aktivt skape mening

sammen gjennom en åpen meningsutveksling og å utforske sammen. Det kan derfor også fremstå som at kreative læringsprosesser fordrer det Dysthe (1995, s. 208) kaller et dialogisk klasserom, hvor eleven sammen med læreren får rom til å være meningsproduserende. Det handler om at lærere og elever sammen skal finne meningen gjennom dialog. Slik sett kan lærere og elever ses på som medkonstruktører, hvor de sammen konstruerer mening og kunnskap, noe som pekes ut som sentralt dersom det skal kunne oppstå kreativitet i undervisningen (Hälmäläinen & Vähäsantanen, 2011, s. 174-175). Bjørn fremhever at det er lærerens og elevenes impulser som må tas imot og spilles videre på. Dette krever at impulsene og ideene de har kommuniseres til hverandre. Det er gjennom dialogen at kreativiteten kan komme til syne, ved at tankemønstre, ideer og forståelser utforskes sammen (Dysthe, et al., 2020, s. 24). Samspeillet mellom lærer og elev, hvor tanker, ideer, forståelser og tankemønstre hos begge parter gis anerkjennelse og verdi, bidrar på denne måten til at læringsprosessen kan bli kreativ.

Et hovedelement i forståelsen av kreative læringsprosesser som dialogisk og sosialt samspill mellom lærer og elev, er synet på lærer og elev som likeverdige aktører i læringsprosessen. Begges tanker, ideer og perspektiver er nødvendig for at lærerne skal kunne anerkjenne læringsprosessen som kreativ. Først kan dette ses på som et uttrykk for at lærerne forstår kreative læringsprosesser som sosiokulturelle, hvor det å anvende tanker og ideer i samhandling med andre blir en drivkraft for læringsprosessen (Säljö, 2020, s. 77-79 & 81; Lillejord, 2022, s. 201). Lærerne forstår det slik at kreative læringsprosesser krever at lærere og elever møtes i en sosial kontekst, og for at læring skal oppstå må begge parter anvende sine tanker og ideer i fellesskapet. I forlengelsen kan det også ses på som et uttrykk for at lærerne har et sosiokulturelt perspektiv på kreativitet, hvor kreativitet oppstår mellom mennesker (Glâveanu, 2011, s. 480). Lærernes syn på elever og lærere som likeverdige kan underbygge behovet for et dialogisk klasserom, slik Dysthe (1995, s. 210-213) forklarer det. I det dialogiske klasserommet er det sentralt at det er gjensidighet mellom lærer og elev, slik at elevene opplever å være aktive og viktige bidragsytere i klasserommet. Både Hilde og Nora påpeker at likeverdigheten er viktig i de kreative læringsprosessene fordi forståelsen av læringsprosessene er at både lærer og elev har like mye å komme med og at begges tanker og ideer må bli tatt på alvor. Slik sett fremstår det som at lærerne ikke ønsker å ha et hierarki i klasserommet, noe som er sentralt for å skape nye muligheter og kreativitet (White, 2016,

s. 168). I lys av Bakhtin, kan det tolkes slik at lærerne ikke er opptatt av å fremstå som en autoritet i klasserommet, hvor deres ord, tolkninger og meninger skal være styrende for den kreative læringsprosessen (Dysthe, 1995, s. 68). I stedet for fremstår det som at lærerne verdsetter elevenes innspill og det som Bakhtin (1981, s. 345-346) kaller det indre overbevisende ord. Ved at lærerne forstår elevenes innspill, tanker og perspektiver som likeverdige sine egne skaper det en forståelse av at elevene bør gå inn i en kreativ prosess, hvor de omgjør noe til sitt eget. I denne sammenhengen handler det om hvordan elevene kan omgjøre det som er temaet for den kreative læringsprosessen til egen kunnskap, noe som er sentralt for at det indre overbevisende ordet skal være gjeldene i undervisningssammenheng (Postholm, 2008). Det indre overbevisende ordet vil, ifølge Bakhtin (1981, s. 345-346), være en sammenblanding av våre egne tanker og andres tanker. Så når lærerne sidestiller sine tanker og perspektiver med elevene, gir det et inntrykk av at kreative læringsprosesser forstås som en prosess hvor begge tanker og ideer kommer sammen. Dette for å kunne gi nye perspektiver i møte med hverandre, som individene selv kan omgjøre til sitt eget.

6.1.2 Tilrettelegging for samhandling og meningsforhandling

Det er ikke bare samhandling mellom lærer og elev som er viktig i kreative læringsprosesser, men også samhandling mellom elevene. Elevens samhandling understrekes av lærerne som spesielt nødvendig, for at det skal kunne tilrettelegges for kreativitet i læringsprosessene. Det fremstår at det er særlig tilrettelegging for polyfoni, inter- og intrapsykologisk utvikling og elevene som støttende stillas for hverandre som står sentralt.

Tilrettelegging for polyfoni

Gjennomgående legger lærerne til rette for at elevene skal samarbeid med andre elever når de tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning. Sofie forklarer at samhandlingen mellom elevene er sentral fordi det tilrettelegger for kreativitet ved at dynamikken mellom å dele egne ideer og tanker, og det å få andres perspektiver bidrar til nye tanker og læring. I lys av Bakhtin (2003, s. 16-18) sitt polyfonibegrep kan det tolkes at lærerne er opptatt av å tilrettelegge for at elevenes ulike stemmer kan møtes. For at det skal kunne oppstå nye ideer og kreativitet mener Bakhtin (1984, s. 87-88) at møte mellom ulike stemmer er sentralt. Det er gjennom dialogiske møter med andres ideer at kreative og nye ideer kan oppstå og utvikle seg. Gjennom samhandling og samarbeid utveksler elevene perspektiv som kan bidra til nye tanker hos hverandre. Dette kan trekkes i parallell til at

lærerne tilrettelegger for polyfoni. Sofie understreker også at denne dynamikken med å dele ulike perspektiver bidrar til nye tanker og læring, noe som kan ses i sammenheng med Bakhtins (1986, s. 7) kreative forståelse. Den kreative forståelsen kan ikke oppstå uten at elevene er i dialogisk relasjon med andre, og utdypes bare når de møter meninger som er ulik våre egne. Kari understreker at elevene i samarbeidet må kunne ta høyde for at elevene har ulike meninger, ideer og ønsker. Elevenes kjente tanker og perspektiver kan derfor utfordres gjennom møtet med andre, noe som også er sentralt dersom polyfoni skal bidra til kreativitet. Det er viktig at ingen stemmer dominerer, men at de ulike perspektivene trekkes frem for å bidra med mange ulike perspektiver (Bakthin, 2003, s. 16-18). Dette kan underbygges av Ness (2020, s 129 & 131-132) sin STEPPE-modell, som viser at polyfoni er sentralt for kreative prosesser, og at alle ideer og perspektiver må komme frem slik at de kan utforskes. Kari kan dermed vise en lignende holdning når hun påpeker at elevene må kunne ta høyde for de ulike perspektivene de tar med seg inn i prosessen. Det fremviser en forståelse for at alle stemmene skal være til stede for at elevene kreativt kan utforske ulike perspektiver og ideer. Målet i polyfonifasen til Ness er at elevene skal oppleve «(...) 'little c'. altså et skifte i perspektiv, at have indset og lært noget nyt.» (Ness, 2020, s. 131). Den samme tanken kan sies å ses igjen hos informantene ved at lærerne fremviser en forståelse av at miljøet rundt elevene kan bidra til å fremme kreativitet (Ilha Villanova & Pina e Cunha, 2021, s. 690-691), og at elevene bidrar til nye perspektiver og ny læring sammen. Noe av det samme hevder Beghetto (& Yoon, 2021, s. 568) som mener at jo flere og ulike perspektiver, jo større mulighet er det for kreativ læring. Ved at lærerne tilrettelegger for at elevene skal samhandle gjennom å dele ideer og tanker bidrar det til nye tanker og perspektiver som utfordrer elevenes opprinnelige tanker. Det kan derfor fremstå som at lærerne er bevisste på at polyfoni eksisterer i alle klasserom, og at de er opptatt av å tilrettelegge for at elevenes ulike stemmer faktisk kan møtes på gode måter, slik Dysthe (2012, s. 60) påpeker at er viktig.

På en annen side uttrykker flere av lærerne at polyfonien kan skape utfordringer i klasserommet. Blant annet forklarer Kari at når elevene skal forhandle og møte hverandres tanker og ideer må dette trenes på, fordi det i mange tilfeller kan føre til konflikt. Når ulike stemmer skal møtes, er det sentralt at det er en dialogisk relasjon mellom dem. Det holder ikke at stemmene bare eksisterer og uttrykkes ovenfor hverandre (Dysthe, 1995, s. 66; Claudi, 2013, s. 53). Det kan være dette Kari opplever her, hvis elevene ikke får trent på at

deres meninger er likestilte og skal inngå i en dialogisk relasjon. Hvis elevene ikke er innforstått med at meningen er å få frem ulike perspektiver og ikke å komme frem til en samlet sannhet, vil det kunne oppstå konflikter. Det peker derfor mot at polyfoni i kreative læringsprosesser kan være utfordrende for både lærere og elever. Hilde og Nora har samtidig et annet perspektiv enn Kari, hvor de mener at uenigheter mellom elevene bidrar til at de lærer mye av hverandre. Nora påpeker at kreative læringsprosesser er typiske forhandlingsprosesser, hvor elevene må forhandle seg imellom. Hilde ser uenighetene som kan oppstå av polyfonien som positivt i den forstand at elevene kan lære mye av hverandre når de får muligheten til å være uenige, og å forsøke å finne ut av dette mer på egenhånd. Hilde og Nora fremhever dermed meningsforhandling mellom elevene som sentralt for at læring i kreative læringsprosesser skal tilrettelegges for. Når ulike stemmer møtes vil det kunne medføre uenigheter, nettopp fordi poenget er at ulike synspunkter, tanker og ideer skal møtes. Dette går ikke nødvendigvis smertefritt, fordi språket vårt representerer individuelle stemmer som vil ha ulike perspektiver, verdier og holdninger som er preget av de sosiale gruppene elevene er en del av (Dysthe, 2012, s. 60; Bakhtin, 1981, s. 311). Hildes perspektiv på dette kan vise at dersom elevene får utforske sine uenigheter selv, kan det bidra til at de kommer frem til nye perspektiver og lærer noen nytt sammen. Polyfoni skal bidra til at de ulike stemmene gir nye perspektiver, og ikke til at alle elevene skal forenes rundt ett riktig svar (Bakhtin, 2003, s. 16-18). Dysthe (1995, s. 212-213) peker også på at konfrontasjon mellom stemmene er sentralt, da dette gir refleksjon opp mot sine egne tanker. Det kan være derfor Hilde opplever at elevene lærer mye av hverandre når de er uenige, og må stå i uenigheten sammen.

Tilrettelegging for interpsykologisk og intrapsykologisk utvikling

Lærerne mener også at når elevene samarbeider og er i samspill med hverandre bidrar dette til læring. Nora viser til at elevene ofte liker å jobbe sammen, da det bidrar til at de kan bruke hverandre og spille på hverandres ideer, tanker og perspektiver underveis i prosessen. Lærerne mener at elevens ulike tilnærminger, måter å tenke og være på, gir muligheter for at de kan lære av hverandre.

Vygotsky (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125; Strandberg, 2008, s. 64) mener at språklig aktivitet med andre og deretter indre aktivitet bidrar til læring. Ved at elevene først lærer noe nytt i samspill med andre i en sosial kontekst, og deretter kan internalisere dette selv,

kan det knyttes til Vygotskys (et al., 1978, s. 56-57) begreper interpsykologisk og intrapsykologisk. Det viser til hvordan lærerne i kreative læringsprosesser legger til rette for at elevene ved hjelp av hverandre kan lære nye ting, for deretter at dette kan bearbeides individuelt til sin egen forståelse. Dette kan underbygges av Sofie som mener at samarbeidet mellom elevene gir dem erfaringer og perspektiver, som de så kan videreutvikle på egenhånd. I lys av Beghetto (2016, s. 9; 2020, s. 4-5) kan vi se hvordan vekslingen mellom det interpsykologiske og intrapsykologiske også bidrar til mer kreativitet i læringsprosessene. Det er spesielt når elevene har ulike forståelser at den sosiale samhandlingen blir sentralt. Lærerne forklarer at i samarbeidet vil elevenes ulike måter å tenke og være på, kunne prege samarbeidet positivt. Ved at elevene deler sine tenkemåter og væremåter med hverandre mener Behetto (2020, s. 290) at dette på det interpsykologiske planet i kreative læringsprosesser gir muligheter for kreative bidrag til alle elevenes forståelse. I lys av Vygotsky (2012, s. 231; Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 130) viser det også til hvordan språket og dialogen blir et viktig redskap, for at elevene kan utvikle sin tenkning og ser sammenhenger. Når lærerne tilrettelegger for at elevene jobber sammen, gir de elevene mulighet til å anvende språket til å forklare sine strategier, forståelser og perspektiver for hverandre, og på den måten hjelpe hverandre til å se sammenhenger og se nye perspektiver som de ikke kunne oppdaget alene. Den sosiale konteksten lærerne tilrettelegger for når de plasserer elevene i grupper, kan ses på som avgjørende for at det skal kunne oppstå kreative bidrag og ny forståelse for alle elevene. Dette vil også kunne påvirke elevene på det intrapsykologiske planet. Gjennom at elevene først får innspill og perspektiver fra medelever på det interpsykologiske planet, vil de på det intrapsykologiske planet kunne ta med seg nye forståelser som de utforsker og utvikler til en ny og meningsfull forståelse for seg selv (Beghetto, 2016, s. 9).

Det er denne kombinasjonen av interpsykologisk og intrapsykologisk prosess, som Beghetto (2016, s. 9) hevder er selve definisjonen av kreative læringsprosesser. Det er på den måten elevene kan utvikle nye og meningsfulle forståelser, og være i et kreativt samspill med hverandre og seg selv. Dette anerkjenner også lærerne når de understreker samarbeidets viktige bidrag til både enkelteleven og fellesskapet i kreative læringsprosesser. Det fremhever de kreative læringsprosessenes sosiale og dialogiske natur, hvor elevene i en sosial kontekst bidrar både til læring og kreativitet for hverandre og for seg selv.

Elevene som støttende stillas for hverandre i den nærmeste utviklingssonen

Med bakgrunn i forståelsen av kreative læringsprosesser som sosiale og dialogiske, vektlegger også lærerne i sin tilrettelegging at elevene kan være støtte for hverandre. De trekker spesielt frem at elevene, med sine ulike kunnskaper, ferdigheter og forståelse, kan hjelpe hverandre i en kreativ læringsprosess. Sofie påpeker at *elevene* er ulike i gruppedynamikken, og at det skaper læring. Samtidig peker hun også på at lærerne tidvis må hjelpe noen elever inn i samarbeidet. Særlig Hilde mener at elevenes ulike styrker bidrar til at elevene dermed kan støtte og hjelpe hverandre i læringsprosessen, slik at alle kan delta.

Lærerne kan sies å ha en forståelse av at alle elevene er ulike, og har ulikt kunnskaps- og ferdighetsnivå, noe Vygotsky (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125; Vygotsky, et al., 1978, s. 85) kaller det aktuelle utviklingsnivået. Det henviser til utviklingsnivået elevene befinner seg på her og nå. Lærerne sier at dette kommer til uttrykk i gruppesammenhenger, hvor elevene vil være ulike både i hvordan de går frem i gruppesituasjoner, men og hva de tar med seg inn i arbeidet. Samtidig fremhever lærerne denne ulikheten i utviklingsnivå som en styrke i kreative læringsprosesser, fordi det medfører at elevene kan fungere som en støtte for hverandre når de skal lære noe nytt, altså bevege seg ut i det Vygotsky (2001c, s. 158) kaller den nærmeste utviklingssonen. Den sosiale konteksten lærerne legger opp til, vil kunne gjøre elevene i stand til å gjøre mer avanserte handlinger enn de ville klart alene. Dette fordi elevene vil påvirkes av de rundt seg (Vygotsky, et al., 1978, s. 88). I sammenheng med John-Steiners (2000, s. 3 & 188) forskning som viser at samarbeid kan bidra til mer kreativitet for alle deltakere, kan det indikere at elevene også kan oppnå mer kreativitet når de er sammen med andre og kan støtte seg på hverandre.

Perspektivet på elevene som støttende stillas for hverandre utfordrer både Vygotsky (Eun, 2019; Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125) og Wood, Bruner og Ross (1976, s. 90) sitt syn på støttende stillas. Begge mener at et støttende stillas må komme fra noen som er mer kompetente, altså noen med mer kunnskap, ferdighetsnivå eller erfaring. Dette legger ikke lærerne frem som et premiss. Lærerne mener at elevenes ulike ferdigheter, kunnskaper og perspektiver, er det som gjør at de er en støtte for hverandre. Det er derfor lærerne tilrettelegger for at elevene kan inngå i sosiale kontekster sammen, nettopp for å legge til rette for at elevenes ulike styrker kan utvide hverandres forståelser og hjelpe dem i den kreative læringsprosessen. Funn i denne studien kan derfor peke mot en forståelse av

støttende stillas i tråd med Ness (2016, s. 76-78), som i sin forskning har utfordret hvordan den nærmeste utviklingssone og støttende stillas ofte tolkes. Funn i hennes forskning viser at i tverrfaglige grupper skifter deltakerne på å være den mest kompetente andre, og at dialogen danner grunnlaget for å tenke mer og videre sammen. På lik linje hevder Hilde at elevens ulike styrker er det som gjør at de kan støtte og hjelpe hverandre i læringsprosessen. Det at elevene har ulike styrker gjøre at de kan skifte på å være den mest kompetente andre, fordi de kan anvende sine styrker til å støtte de andre på gruppen i ulike deler av læringsprosessen. På den måten kan det være at elevene også opplever at det er meningsfullt å samarbeide, noe Eun (2019) viser til er sentralt for at det skal tilrettelegges for læring både hos mer og mindre kompetente elever. Samtidig peker noen av lærerne på at læreren også må hjelpe til, noe som kan vise at noen deler av kreative læringsprosesser krever en mer kompetent annen, som læreren, for at elevene skal kunne arbeide i den nærmeste utviklingssonen.

Oppsummert forstår lærerne kreative læringsprosesser som en sosial og dialogisk prosess hvor læreren og elevene er likeverdige aktører, som er avhengige av hverandre for at prosessen skal drives fremover. Dette krever at lærere og elevers tanker, ideer og perspektiver anses å ha lik verdi, og at begge parter deler disse med hverandre. Dette legger så grunnlaget for at lærerne tilrettelegger for tett samspill mellom elevene, hvor deres ulike stemmer møtes i polyfoni, hvor de kreative læringsprosessene bidrar til læring, utvikling og kreativitet både seg selv og andre, samt at det tilrettelegges for at elevene kan være viktige støttestillaser for hverandre.

6.2 Kreative læringsprosesser - et mulighetsrom

Åpen prosess er beskrivelsen lærerne bruker gjennomgående om kreative læringsprosesser. Åpenheten skal skape et mulighetsrom for elevene hvor de har mange muligheter i prosessen, det åpner opp for kreativitet og hvilket utfall prosessen får er ukjent. Uten en åpen læringsprosess anser ikke lærerne det som en kreativ læringsprosess, nettopp fordi åpenheten må være til stede for at kreative læringsprosesser kan bli et mulighetsrom. Lærerne vektlegger i den forbindelse inngangen til kreative læringsprosesser som særlig sentral, fordi det er her mulighetsrommet enten åpnes eller lukkes for elevene og læreren.

6.2.1 Kreative læringsprosesser forstått som et mulighetsrom

Et mulighetsrom for egen kunnskapskonstruksjon

Lærerne forstår kreative læringsprosesser som en åpen prosess, hvor lærerne legger få føringer og rammer for elevene. Dette for at kreative læringsprosesser skal bli et mulighetsrom for elevene, hvor de i stedet for å bli styrt av læreren og jakte på fasitsvar, skal få mulighet til å konstruere kunnskap selv.

Overordnet kan lærernes forståelse av åpenhet i kreative læringsprosesser relateres til et konstruktivistisk syn på læring, i tråd med et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 2001, s. 42). Lærerne kan sies å være opptatt av at kreative læringsprosesser er åpne for at elevene skal få mulighet til å konstruere kunnskapen selv underveis i prosessen gjennom samhandling med både lærer og elev i en kontekst. Åpenheten i kreative læringsprosesser kan på denne måten anses som nødvendig hvis målet er at elevene skal kunne konstruere kunnskapen selv. Lærerne setter opp formidling og overføring av kunnskap til elevene som en motsetning til kreative læringsprosesser, og det fremstår som grunnleggende i lærernes forståelse av kreative læringsprosesser at åpenheten gir en annen form for kunnskapsutvikling og læring for elevene. Sett i sammenheng med Beghettos forståelse av kreative læringsprosesser, kan lærerne sies å ha noe av den samme forståelsen som han. Beghetto (2022) mener at kreative læringsprosesser handler om å kombinere tidligere kunnskap med nye muligheter som gis elevene. Elevene skal altså selv kombinere tidligere og ny kunnskap, slik at det blir meningsfullt for dem. Beghetto (2022) refererer til læringsprosessen som en « (...) combinatorial, sensemaking process that can result in a new, emergent understanding resulting from the combination of what is known with the newly encountered possibility.” De mange mulighetene elevene blir gitt, skal bidra til at elevene kan kombinere det eleven kan fra før med de nye mulighetene som en åpen prosess presenterer dem for. Lærerne kan her sies å fremvise en forståelse av kreativitet i tråd med mini-c perspektivet, hvor kreativitet handler om å skape nye og meningsfulle tolkninger av erfaringer, handlinger og opplevelser elevene gjør seg (Kaufman & Beghetto, 2007, s. 73). Elevene skal gjennom en kreativ læringsprosess får muligheter til å selv konstruere kunnskap, slik at den fremstår som meningsfull for hver enkelt elev. Det kan derfor tolkes dit hen at elevenes mulighet til å konstruere kunnskapen selv er kreative handlinger, som bidrar til at læringsprosessene blir kreative.

Innenfor sosiokulturelt perspektiv er konteksten læringen skjer i sentralt (Dysthe, 2001, s. 43-44), og i en åpen prosess med mange muligheter, kan det kanskje ved første øyekast fremstå som at lærerne ikke er bevisste på konteksten som påvirker. Samtidig beskriver alle lærerne hvordan de har et mål med hvor de skal i prosessen, men det er hvordan elevene kommer frem til målet som ikke er bestemt. Målet eller temaene som er utgangspunkt for de kreative læringsprosessene kan slik sett ses på som konteksten som rammer inn prosessen. Det at lærerne fremhever at de har et mål for de kreative læringsprosessene kan på den ene siden ses i sammenheng med at kreative og dialogiske prosesser bør ledes mot et spesifikt mål (Hälmäläinen & Vähäsantanen, 2011, s. 174-175; Dysthe, et al., 2020, s. 15). På den andre siden kan det argumenteres for at lærerne ikke er så opptatt av læringsmålet, fordi lærerne er åpne for at målet som nås kan endres underveis i prosessen. Som Hilde påpeker er ikke det viktigste at elevene oppnår et spesifikt mål, fordi et eller annet læringsmål har de antakelig oppnådd uansett. Lærerne er på denne måten mer åpne i sin forståelse av hva målet eller temaet som er utgangspunkt for prosessen skal bidra til, og hvilken kunnskap elevene skal konstruere. Lærernes forståelse lener seg mer mot det at målet ikke er å oppnå konkrete læringsmål, men å holde frem åpenheten i en læringsprosess (Dysthe et al., 2020, s. 15). Lærerne peker på at kreative læringsprosesser må ha noen rammer, og at lærerne gir enkle føringer, men at disse rammene ikke må bli for stramme. Det kan vise til at de er bevisste på at kreative læringsprosesser foregår i en kontekst, og at de som lærere i noen grad må sette denne konteksten for elevene, men det må være en balansegang mellom å sette rammene for konteksten og det å styre hele læringsprosessen. Lærerne fremstår derfor bevisste på at det er viktig med en balanse mellom kontroll og frihet for kreative læringsprosesser (Davies et al., 2012, s. 85). Forståelsen av kreative læringsprosessen som et mulighetsrom, hvor åpenhet er en viktig faktor, kan derfor sies å være for at elevenes egen konstruksjon av kunnskap skal bli mulig.

Et mulighetsrom for kreativitet

Forståelsen av kreative læringsprosesser som et mulighetsrom er også koblet til kreativitet. Åpenheten bidrar til å åpne opp for mange muligheter for elevene, og på den måten tilrettelegge for at deres kreativitet. Kari forklarer blant annet at veien til målet i en kreativ læringsprosess er åpen, og elevene gis derfor tilgang til mange muligheter som kan sette i gang kreativitet. Beghetto (2022) mener at muligheter er alltid integrert i en kreativ læringsprosess, og at muligheter er det som åpner opp for kreativitet gjennomgående i

læringsprosessen. Lærernes forståelse av åpenhet, som en grunnmur i de kreative læringsprosessene, kan i lys av Beghetto ses på som nødvendig for at det skal gis rom for mange muligheter for elevene, og dermed bidra til kreativitet. Nora viser til at hvis lærerne skaper et for smalt rom i læringsprosessen vil det bli vanskelig for elevene å være kreative. Lærerne kan dermed sies å forstå at den rammen de setter rundt de kreative læringsprosessene påvirker om det blir rom for kreativitet eller ikke (Lubart et al., 2019, s. 423), og om læringsprosessen de igangsetter kan anses som kreativ. Ness (2014, s. 557; 2016, s. 85-86; 2018, s. 357-358; 2020, s. 125-127) har i sin forskning valgt å kalle den delen av kreative prosesser, hvor det oppstår mest kreativitet, for «Room of Opportunity». Lærerne understreker, i likhet med Ness, at åpenhet er en av de viktigste grunnbetingelsene for at det kan oppstå dialog og i forlengelsen av det, kreativitet i læringsprosessene. Det kan bidra til å synliggjøre hvorfor lærerne vektlegger åpenhet som et sentralt element for å beskrive kreative læringsprosesser. Som lærerne påpeker er åpenhet sentralt for at elevene skal kunne være kreative. Dette kan fremheve lærernes syn på kreativitet som noe alle kan være så lenge de gis muligheten til det. Slik sett kan lærernes forståelse av kreativitet i kreative læringsprosesser igjen ha likheter til mini-c kreativitetsforståelsen, der kreativitet handler om å skape nye og meningsfulle forståelser for en selv og trenger ikke å resultere i et spesifikt kreativt produkt (Kaufman & Beghetto, 2007, s. 73). Lærerne fremstår å være opptatt av å skape dette mulighetsrommet hvor elevene skal få lov å utfolde seg, og være i en prosess for deres egen del.

Lærerne forstår kreative læringsprosesser som det å stå med ett bein i det kjente og ett bein i det ukjente. På den måten anerkjenner de at lærerne og elevene har med seg noen kunnskaper og ferdigheter inn i mulighetsrommet, samtidig som åpenheten gir mange muligheter for læringsprosessen. Beghetto (2020, s. 4-5) viser til noe av det samme når han påpeker at de mulighetene som gis til elevene i kreative læringsprosesser bidrar til at elevene kreativt kan kombinere det de vet fra før og den nye muligheten de blir gitt. Ved at kreative læringsprosesser forstås som et mulighetsrom, gis det mulighet til at elevene kreativt kan kombinere de kunnskaper og ferdigheter de har med seg fra før og de mulighetene åpenheten i prosessen gir.

6.2.2 Å tilrettelegge for et mulighetsrom

Beghetto (2020, s. 2-6) peker i likhet med lærerne ut åpningen av en kreativ læringsprosess, og åpenhet rundt utfallet av prosessen som nøkkeldeler, hvor mange muligheter tilrettelegger for kreativiteten i læringsprosessen. Å åpne mulighetsrommet er sentralt for å legge til rette for at de kreative læringsprosessene blir åpne, og fulle av muligheter for elevene. Å tilrettelegge for at utfallet er åpent anses også som viktig, da målet ikke er å komme frem til ett fasitsvar, men at elevenes kreative perspektiver på prosessen de står ovenfor kan få et bredt spillrom.

Å åpne mulighetsrommet

At åpenheten er et grunnpremiss i kreative læringsprosesser, fordi det åpner opp for et mulighetsrom, kom til særlig til syne i lærernes tilretteleggelse av kreative læringsprosesser i deres undervisning. Startpunktet for læringsprosessene fremstilles som et kritisk punkt, fordi det er her prosessen enten lukkes eller åpnes opp. Dersom læringsprosessen er lukket og læreren legger for mange føringer, anser ikke lærerne det som en kreativ læringsprosess. En slik prosess skal heller åpne opp for mange nye muligheter og legge til rette for elevenes nysgjerrighet i oppstarten. Lærerne tilrettelegger for en god oppstart av kreative læringsprosesser, gjennom blant annet rollespill, bilder og historier.

Lærernes forståelse av at åpenhetene bidrar til et mulighetsrom for kreativitet, kan først ses i lys av Wegerif (2020, s. 95-97) sin forståelse av at dialogiske rom må åpnes. Når et dialogisk rom åpnes gjør det at deltakerne kan gå i dialog med hverandre, noe som igjen medfører at ulike stemmer, perspektiver og måter å se ting på får et spillrom i undervisningen. For at dette skal skje mener Laursen (2020, s. 88-89) at åpenhet er viktig. Det er åpenhet som gjør at elever og lærere kan gå i dialog med hverandre, og at det åpnes opp for nye ideer, forståelser eller kunnskaper. Wegerif (2020, s. 95-97) mener at å åpne opp et dialogisk rom skjer gjennom å stille et oppriktig spørsmål, men informantene i denne studien viser at det er flere innganger som kan bidra til å åpne opp et mulighetsrom hvor lærere og elever kan komme i dialog og kreativiteten kan få spillrom. Lærerne bruker for eksempel rollespill, bilder og historier for å åpne opp det dialogiske rommet, og sette lærere og elever i dialog med hverandre. Ness (2020, s. 137) mener på sin side at mulighetsrommet, som hun kaller et polyfonisk mulighetsrom, åpnes opp gjennom mer aktiv elevaktivitet. Lærerne er på en side enige med Ness, ved at de er opptatt av å inkludere elevene og deres stemmer når mulighetsrommet åpnes opp. For eksempel kunne Kari be elevene fortelle om alle

assosiasjoner de har knyttet til et tema. Samtidig fremstår åpningen av mulighetsrommet som en av de mer lærerstyrte delene av kreative læringsprosesser, hvor for eksempel Bjørn og Hilde har startet noe i klasserommet som elevene kommer inn til og skal bli nysgjerrige på.

I lærernes forståelse kan de sies å legge til rette for kreative læringsprosesser mer i tråd med Beghetto (2020, s. 2-3) forståelse. Han mener at kreative læringsprosesser starter med en læringsstimulus, altså noe som gir muligheter for kreativt engasjement. Læringsstimulien skal gi elevene mulighet til å utvikle sin eksisterende kunnskap til en ny og meningsfull kunnskap (Beghetto, 2020, s. 4). I likhet med lærerne skal inngangen til kreative læringsprosesser sette i gang en impuls som utløser et ønske om kreativt engasjement hos elevene, noe lærerne påpeker gjennom tanken om å tilrettelegge for at elevenes nysgjerrighet skal vekkes. Samtidig mener Beghetto (2020, s. 2-3) at læringsstimulien i undervisningssammenheng ofte kommer i form av faglige temaer, altså at inngangen er faglig orientert. Det er ikke lærerne i denne studien så opptatt av. De legger frem at de ofte har en faglig inngang til en tematikk, men at dette faglige elementet ofte ligger i forkant av en kreativ læringsprosess og ikke som en inngang til de kreative læringsprosessene. På den måten kan lærerne sies å i større grad anvende andre metoder, hvor de har søkelys på hvordan de kan gjøre elevene nysgjerrige på prosessen de skal inn i, og hvordan denne nysgjerrigheten skal bidra til at elevene har lyst til å ta fatt på de mulighetene som presenteres for dem. Dette kan heller ses i sammenheng med Deweys (2005b, s. 60-61) beskrivelse av impulser, som skal bidra til at elevene ønsker å sette i gang en handling og et ønske om å aktivt være i interaksjon med miljøet. Dermed kan informantene sies å ha et mindre fokus enn Beghetto på den faglige inngangen til kreative læringsprosesser. Lærerne i denne studien fremviser dermed hvilke ulike læringsstimulier som kan være en inngangsport til å åpne opp et mulighetsrom for elevene. Lærerne vektlegger en inngang som åpner opp for nysgjerrighet og utforskning når de skal tilrettelegge for kreative læringsprosesser i stedet for en faglig inngang til prosessen. Det faglige momentet omtales ofte som det ligger utenfor forståelsen og tilretteleggelsen for kreative læringsprosesser.

Åpenhet for utfallet av prosessen – en viktig usikkerhet

Beghetto (2022) viser til at mulighetene som åpnes av kreative læringsprosesser også er knyttet til at det finnes mange mulige utfall av prosessen. Sofie påpeker noe av det samme

når hun understreker at hva utfallet av prosessen er, er åpent. Lærerne har ikke noe foretrukket utfall av prosessen eller hva resultatet av den blir. Dette skaper ifølge Beghetto (2020, s. 7) en sentral usikkerhet i læringsprosessen, og det er denne usikkerheten som bidrar til at elevene må kombinere kjent og ukjent kunnskap for å forsøke å komme frem til et utfall til slutt. Denne usikkerheten forklarer flere av lærerne også kjennetegner kreative læringsprosesser. Sofie uttrykker det som at lærerne er igangsettere av noe de selv ikke har kontroll over. Bjørn påpeker at usikkerheten som åpenheten gir er en viktig nerve lærerne må tilrettelegge for i kreative læringsprosesser, og som både lærere og elever må tørre å stå i. Matusov (2009, s. 277, sitert etter White, 2016, s. 41) påpeker at åpenhet krever intellektuelt mot og ærlighet av læreren. Læreren må være villig til å endre sine forståelser, meninger og synspunkter hvis elevene presenterer gode alternativer eller argumenter. White (2016, s. 166-167) understreker hvor komplekst det er for lærere å stå i en slik åpenhet og usikkerhet, fordi en må stadig holde mulighetene åpne for de perspektivene og alternativene som dukker opp underveis i prosessen. Lærerne fremviser likevel en forståelse av at kreative læringsprosesser krever at det tilrettelegges for en slik usikkerhet og åpenhet, gjennom å holde utfallet av prosessen åpen. Dette for å holde mulighetsrommet åpent for at elevenes perspektiver skal kunne styre prosessen i ulike retninger, som læreren ikke kan forutse i forkant.

Informantene fremviser en villighet til å stå i den kompleksiteten som åpenhet i kreative læringsprosesser krever, fordi de er bevisste på sin forståelse av at kreative læringsprosesser er læringsprosesser hvor læreren legger få og enkle føringer. Samtidig mener lærerne at det ikke bare er av dem åpenhet for utfallet krever noe av, det krever også noe av elevene. White (2016, s. 166-167) sier noe av det samme når han påpeker at både lærere og elever må være villige til å endre seg underveis, og at dette skaper en usikkerhet for begge parter. Samtidig fremhever White hvor viktig denne usikkerheten er for å åpne opp for kreativitet, nettopp fordi usikkerhet åpner opp for fantasifullt arbeid. Bjørn understreker noe av det samme ved å påpeke at åpenheten og usikkerheten er noe som trigger elevene positivt i kreative læringsprosesser. Dette kan peke mot at lærerne har opplevelser av at både elever og lærerne er villige til å ta risikoen som kreves i mulighetsrommet. Dette er videre sentralt for kreative prosesser, for både lærere og elever må kunne håndtere tvetydighet og usikkerhet for at kreativitet skal kunne utvikles hos elevene (Sternberg, 2017, s. 355 & 365-

376). I lys av Beghetto (2022) viser det seg også at lærernes åpenhet for utfallet er viktig i kreative læringsprosesser, fordi dette legger til rette for at det kan komme kreative utfall ut av prosessen til slutt.

Åpenhet for utfallet gjorde seg også gjeldene i undervisningen ved at lærerne i liten grad var opptatt av å korrigere elevenes tanker eller ideer, eller kategorisere noe som rett eller galt svar. Lærerne vektlegger dermed at elevenes prestasjoner ikke skal måles opp mot en norm eller fasit, noe som er viktig dersom læreren ønsker å oppmuntre til dialog og kreativitet (Laursen, 2020, s. 88-89). På en annen siden kan observasjonene i denne studien sies å nyansere lærernes syn på fasitsvar i kreative læringsprosesser i noen grad. Det viste seg at lærerne, kanskje ubevisst, kommenterte elevenes tanker, ideer eller produkter i større grad, hvor elementer ble kategorisert som gode eller mindre gode. Så selv om lærerne selv ikke ønsker å fremheve noen fasitsvar eller noen tanker og ideer som mer eller mindre gode, kan det sies at de tidvis likevel legger det frem som at det finnes. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at dette trenger å være hemmende eller utfordrende for kreative læringsprosesser. Beghetto (2020, s. 10) mener at spesielt i skolekontekster er det nødvendig for kreativ læring at elevene får tilbakemeldinger, som kan hjelpe dem med å avgjøre om en forståelse er i nærhet med det som allerede er kjent kunnskap. Lærerens tilbakemeldinger på elevenes forståelser kan slik sett også ses på som nødvendig for at kreativ læring skal finne sted. Målet er ikke at elevene kan finne på hva som helst, uten å ta i betraktning den konteksten de skal konstruere kunnskap innenfor. Laursen (2020, s. 88 – 89) viser også til at det viktigste er at elevene ikke alltid måles opp mot normer og fasiter for hva de burde kunne, og slik sett kan lærerne anses i størst grad å være opptatt av å tilrettelegge for en prosess som i mindre grad er styrt av fasitsvar.

Oppsummert kan vi se en forståelse av kreative læringsprosesser som et mulighetsrom for egen kunnskapsutvikling og kreativitet hos elevene som fremtredende hos lærerne, og hvordan de vil beskrive kreative læringsprosesser. Det krever at lærere tilrettelegger for dette ved å vektlegge inngangen til prosessene, hvor mange muligheter presenteres og gjør elevene nysgjerrig. Observasjonene viste at dette kunne gjøres gjennom historier, rollespill eller bilder som kan gjøre elevene nysgjerrige og gi dem et ønske til å utforske videre, og gå inn i en kreativ læringsprosess. Samtidig er det viktig å holde utfallet av prosessen åpen gjennomgående, slik at mulighetsrommet holdes åpent gjennom hele læringsprosessen. Det

viser det seg at lærerne må være bevisst på hva de uttrykker og signaliserer til elevene, slik at mulighetsrommet i de kreative læringsprosessene stadig holdes åpne.

6.3 Utforskende og erfaringsbasert læring

En gjennomgående beskrivelse av læringsprosessen i kreative læringsprosesser er at den baserer seg på at elevene er utforskende og gjør sine egne erfaringer. Dette tilrettelegges for i undervisningen gjennom å gi elevene reell medvirkning, hvor læreren er opptatt av å følge og støtte elevenes valg og retninger.

6.3.1 Kreative læringsprosesser forstått som en utforskende og erfaringsbasert prosess

Læringsprosessen i kreative læringsprosesser forstås som læringsprosesser som baserer seg på elevenes utforskning, og det å gjøre seg erfaringer. Lærerne viser til at kreative læringsprosesser på den måten skiller seg fra mer tradisjonelle læringsprosesser, hvor læreren formidler fagstoff til elevene og elevene jobber med oppgaver basert på dette.

Det første lærerne peker på som viktig for at en læringsprosess kan forstås som kreativ, er at elevene får undre seg og utforske selv for å finne frem til noe på egenhånd. Hilde understreker at kreative læringsprosesser krever aktive elever som oppdager fagstoffet selv. Det kan dermed forstås at lærerne ønsker å legge til rette for at elevene får ha en reell erfaring. Dewey (2005b, s. 60-62) mener at for å ha en erfaring må en være delaktig ved å for eksempel finne ut av noe underveis i en prosess. En erfaring starter også med at elevene opplever et behov om å være i aktiv interaksjon med miljøet rundt. Lærerne ønsker at elevene skal utforske selv, som kan tolkes som at elevene helst skal oppleve et behov for å finne ut av noe, gjennom interaksjon med miljøet rundt seg. Hilde viser til at elevene lærer mer når de er aktive med hele kroppen, med språket og med samhandling med andre. Lærerne kan derfor sies å ha en forståelse av at hode og kropp henger sammen, noe som kan knyttes til erfaringer da erfaringer krever at elevene er aktive både fysisk og kognitivt (Dewey, 2007, s. 120-121). En erfaring er ikke først og fremst kognitiv (Dewey, 2005a, s. 158), noe som viser til en forståelse av at kreative læringsprosesser heller først og fremst ikke er kognitiv, men noe som krever aktiv deltakelse av elevenes hode og kropp. Sofie hevder at aktivitet er sentralt når elevene skal gjøre erfaringer, og peker ut at kreativiteten bidrar til at elevene kan gjøre seg ulike erfaringer. Ved at elevene får mulighet til å utforske og få erfaringer, bidrar det til kreativitet i læringsprosessen (Davies, et al., 2012, s. 85). Sett i lys av Vygotskys (2004, s. 14-15) forståelse av kreativitet handler kreativitet om å kombinere

erfaringer. Jo flere erfaringer man har, desto større er muligheten til å kombinere erfaringene til noe nytt eller kreativt. Så ved at lærerne er opptatt av at elevene skal utforske, og dermed gjøre seg mange erfaringer, kan det i lys av Vygotsky poengtere hvorfor det er sentralt i kreative læringsprosesser.

Det andre lærerne mener er viktig er at elevene får slippe til, og får muligheten til å gjøre sine egne erfaringer. Kari viser til at elevene får lite læring og erfaring hvis de bare fortelles hvordan noe gjøres. Elevene må få gjøre tingene selv og lære av dette. Sofie sammenligner det med at hvis man faktisk må prøve og feile på sykkelen, dersom man skal lære seg å sykle. På samme måte gjelder det at elevene må finne ut av fagstoffet gjennom å undersøke og finne frem – det er da elevene lærer mest. Sett fra Dewey (2005a, s. 158; 2007, s. 120-121) sitt ståsted kan dette vise hvordan erfaringene bidrar til at elevene ser sammenhenger og meningen med det de skal lære. Det tilrettelegger også for at elevene må reflektere over sammenhenger mellom det de tror og det de finner ut av gjennom egen erfaring, noe Dewey (2007, s.117-118 & 121;2005a, s. 162) mener bidrar til at elevene lærer. Når elevene får muligheter til å gjøre reelle erfaringer og dermed oppleve konsekvenser av det de gjør, vil dette kunne bidra til at de reflekterer i større grad over hva de opplever, og hvordan det kan bidra til å løse problemet de står ovenfor (Burman, 2014, s. 32). Sett opp mot Glâveanu et al. (2019, s. 64) som hevder at det å gjøre seg erfaringer og lære av dem er sentralt for å kunne være kreativ, vil det at elevene får gjøre seg egne erfaringer og reflektere over dem kunne bidra til at elevene kan være kreative. Sett i sammenheng med hva som fremmer kreativitet i klasserommet, som muligheter til å utforske og bruke fantasien (Davies, et al., 2012, s. 84-87; Beghetto & Kaufman, 2014, s. 63-65), vil det at elevene går reelle erfaringer kunne bidra til å tilrettelegge for kreativitet i læringsprosessene. I tillegg legger det til rette for mini-c, hvor elevenes erfaringer, handlinger og hendelser skal tolkes (Kaufman & Beghetto, 2007, s. 73).

Videre peker blant annet Kari på at elevenes fantasi også har en plass i læringsprosessen når elevene skal utforske. Dewey mener at fantasi har en sentral del i erfaringen, og at barn kan anvende sine erfaringer til å se for seg noe annet ved bruk av fantasien. Dette mener han er en viktig faktor i læringsprosesser. Særlig viser Dewey til at fantasi blir sentralt i en sosial kontekst, hvor nye ideer skal utvikles og testes (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 70-71). Kari viser til at det er elevenes hode som skal briljere, og at deres tanker og fantasi skal få lov å ta

plass. Slik sett peker ikke Kari på den sosiale konteksten som nødvendig for at elevenes fantasi skal kunne bidra til kreativitet. Hun viser til at elevene også individuelt kan bruke fantasien til å være kreative i kreative læringsprosesser. Samtidig mener Kari at elevenes tidlige erfaringer og kunnskaper er sentrale for å kreativt lære seg nye ting. Dette kan ses i lys av Dewey, som mener at individets erfaringer er verktøy som individet spiller på i nye situasjoner (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 70). Slik sett kan lærernes forståelse av erfaringer i kreative læringsprosesser bidra til at elevene kreativt kan forstå temaet for prosessen, med bakgrunn i sine tidligere erfaringer og kunnskaper. Som Vygotsky (2004, s. 14-15) påpeker er fantasi et viktig element i kreativitet, fordi en bredde i erfaringer gir muligheter for en bredde i fantasien. Ved at lærerne tilrettelegger for at elevene anvende sin fantasi og opparbeide seg mange erfaringer i kreative læringsprosesser, legger de samtidig til rette for at deres fantasi kan utvikles, noe som er nødvendig for å utvikle kreativitet (Vygotsky, 2004, s. 15).

6.3.2 Utforsking og erfaring gjennom reell medvirkning

For at elevene skal kunne gjøre reelle erfaringer er lærerne opptatt av å legge til rette for elevenes medvirkning i prosessen. Det handler blant annet om å la elevene velge hvordan de vil løse oppgaven de står ovenfor, hvordan de vil utforske, hvilke materialer og verktøy de vil anvende og hva elevene blir nysgjerrige på og synes er interessant å bruke tiden på. Strandberg (2014, s. 81-82) viser til at medvirkning i undervisning er viktig fordi det gjør elevene i stand til å kunne delta, selv før de forstår eller får til oppgaven de skal holde på med. Elevene blir derfor i stand til å utforske og finne ut av ting selv, når de får valgmuligheter og medvirkning på hvordan de skal løse utfordringen i den kreative læringsprosessen de er en del av. Strandberg (2014, s. 81-82) ser dette i lys av Vygotskys tanker om at vi lærer i samhandling med andre, og ved at elevene stort sett utforsker og får erfaringer sammen med andre legger det til rette for at elevene kan oppleve at de mestrer en kreativ læringsprosess, nettopp fordi de kan låne kompetanse fra andre de samarbeider med. Noe av dette viser også Hilde til når hun ofte lar elevene ta valg sammen med gruppen de jobber i.

Strandberg (2014, s. 81) fremhever også at aktivitet og medvirkning er nøkkelkomponenter for at elevene skal lære noe nytt. Det at lærerne beskriver kreative læringsprosesser som elevaktive prosesser, hvor de tilrettelegger for at elevene utforsker, erfarer og får

medvirkning på prosessen, kan peke mot at kreative læringsprosesser bidrar til læring og mestring for elevene. Det er sentralt for kreativitet at elevene opplever en balanse mellom kontroll og frihet (Davies, et al., 2012, s. 85). Lærerne i denne studien virker imidlertid å være mer opptatt av hvordan de kan tilrettelegge for frihet enn kontroll. Som nevnt tidligere anser lærerne tradisjonell undervisning, hvor læreren styrer læringsprosessen, som motsatsen til kreative læringsprosesser. De peker heller på hvordan læreren i større grad bør være bevisst på å la elevene utforske og oppdage ting selv, og hvordan elevenes medvirkning for de kreative læringsprosessene er sentralt. Det kan derfor fremstå som at lærerne mener at kontrollaspektet bør ha mindre plass i tilretteleggingen av kreative læringsprosesser. Slik sett kan det tolkes dithen at lærerne anser tilrettelegging for frihet som et viktig grep for at kreative læringsprosesser skal kunne finne sted i undervisningen. Det kan se ut til at lærerne heller vektlegger det å støtte elevenes ideer, nysgjerrighet og kreative uttrykk i kreative læringsprosesser, og at et sentralt aspekt er å gi elevene reelle valg, slik Beghetto & Kaufman (2014, s. 63-65) mener tilrettelegger for kreativitet i klasserommet. Hilde påpeker at læreren kan bidra med eksempler eller alternativer, men som flere av lærerne understreker handler det om å stole på elevenes valg og vurderinger og støtte dem på veien de selv har valgt. Læreren blir på denne måten en viktig støttespiller for elevene i kreative læringsprosesser, hvor elevenes valg og vinklinger oppmuntres og støttes. Samtidig viser Kari til at dette krever at elevene må tørre å ta styring selv, og våge å feile på veien. Det kan understreke at lærerens støtte kan være nødvendig, slik at elevene opplever støtte selv om de får være med å bestemme underveis i prosessen.

I forlengelsen av tanken om elevenes medvirkning, fremviser også lærerne en viktig anerkjennelse av elevene som kompetente bidragsyttere i kreative læringsprosesser. Hilde forklarer det som spennende å få være med på reisen uten å være et orakel med alle svar, og som styrer hele prosessen fra start til slutt. For at det skal være rom for kreativitet trengs det lærere som «(...) recognise the agency of young children: as group members, as persons of culture and as individuals with equal rights to our own” (White, 2016, s. 168), noe Neergaard (2021, s. 28) mener bidrar til å styrke barns tro på seg selv og sine egne evner. Basert på funn i denne studien kan vi si at lærerne går ett skritt lengre enn dette. Lærerne anerkjenner ikke bare elevene som kompetente bidragsyttere, men understreker at de kreative læringsprosessene avhenger av elevenes muligheter til å være aktive og

medvirkende individer i prosessen. Dette er det derfor viktig at lærerne tilrettelegger for. I lys av Bakhtin (1981, s. 342) kan det vise til at lærerne er med på å utfordre det autoritative ordets vilkår i skolen, hvor undervisningen er lærerstyrt og gjennomgang av fagstoff (Dysthe, 1995, s. 68; Bjørnstad et al., 2022). I stedet for kan lærerne sies å tilrettelegge for det indre overbevisende ordet som viktig i kreative læringsprosesser – kanskje nettopp fordi åpner opp for nye ideer og tanker i stedet for å komme frem til det samme som læreren (Bakhtin, 1981, s. 342 & 345-346). Gjennom de kreative læringsprosessene vil elevene få lov til å ta selvstendige valg, styre prosessene, og være en sentral bidragsyter i sin egen læringsprosess. Kreative læringsprosesser virker å være avhengige av lærere som lar elevene være med, og til og med ta kontroll over sin egen læringsprosess. Det er dette som danner et viktig grunnlag for at elevene skal kunne være kreative.

Oppsummert forstås læringsprosessen i kreative læringsprosesser som utforskende og erfaringsbasert. For at det skal kunne beskrives som en kreativ læringsprosess må grunnlaget bygges på at elevene gjennom utforskning og fantasi, får gjøre sine egne erfaringer som de reflekterer over og lærer av. I lys av Vygotsky, hvor fantasi og erfaringer er nøkkelkomponenter for kreativitet, vil det indikere hvorfor lærerne fremhever akkurat dette. Ved å tilrettelegge for elevenes medvirkning, hvor de får støtte til å gjøre sine egne valg og vurderinger underveis, viser lærerne en viktig anerkjennelse for at elevene en sentral og viktig bidragsyter i de kreative læringsprosessene.

7.0 Avslutning

Kreativitet, og det å utvikle elevenes kreative ferdigheter, fremholdes som sentralt i dagens skole (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Samtidig er det ikke lett for lærerne å få støtte i hvordan de kan tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sin undervisning (Støren, 2024, s. 43). I denne studien har jeg derfor undersøkt hvordan lærere i grunnskolen forstår og tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning.

I lys av sosiokulturell teori og forskning viser hovedfunnene at lærerne først og fremst forstår kreative læringsprosesser som sosiale og dialogiske, hvor samhandling mellom lærere og elever som er likeverdige er sentralt for å drive de kreative læringsprosessene fremover. Lærerne vektla i sin tilrettelegging at elevene skal jobbe i grupper, og på den måten kunne dele og møte hverandres perspektiver. Lærerne forstår også kreative læringsprosesser som et mulighetsrom, hvor elevenes egen kunnskapskonstruksjon og kreativitet spiller en viktig del av prosessen. Dette tilrettelegger lærerne for ved å åpne opp mulighetsrommet i oppstarten av en prosess, slik at elevene får mange muligheter underveis. I tillegg fremhevet lærerne at det er viktig å også legge til rette for mange muligheter for utfallet av prosessene. Dette er en viktig usikkerhet som er nødvendig for elevenes kreativitet. Til sist forstår lærerne kreative læringsprosesser som utforskende og erfaringsbaserte læringsprosesser, hvor elevene gjennom utforskning og det å få reelle erfaringer får anvendt sin kreativitet. Dette understrekes ytterligere ved at lærerne tilrettelegger for mye elevmedvirkning, hvor elevene får ta selvstendige valg i prosessen som lærerne støtter. Oppsummert kan kreative læringsprosesser forstås som læringsprosesser hvor elever og lærere må være i sosial og dialogisk interaksjon med hverandre, hvor prosessene er åpne for å skape et mulighetsrom og hvor utforskende og erfaringsbasert læring står i sentrum. Lærere kan tilrettelegge for dette ved å vektlegge elevenes samhandling og meningsforhandling, være bevisst på hvordan de åpner opp mulighetsrommet og lar prosessene ha et åpent utfall, og sist, men ikke minst lar elevene være med på å medvirke og ta reelle valg. Dette krever lærere som tørr å ikke ha kontroll og styring på hele prosessen, men å følge elevenes interesser, kreative innspill, tanker og ideer og sammen med dem begi seg ut på en kreativ reise.

7.1 Implikasjoner og begrensninger

Denne studien er en kvalitativ studie og kan ikke generaliseres til å gjelde direkte hos andre lærere og elever i andre klasserom. Dette kan i kvantitative tradisjoner ses som en

begrensning. Samtidig kan studien forhåpentligvis bidra til inspirasjon og økt forståelse for andre lærere. Denne studiens implikasjoner kan sies å være ett bidrag til å konkretisere hvordan lærere i grunnskolen kan forstå kreative læringsprosesser, og hva som er viktige beskrivelser og kjennetegn ved slike prosesser. I tillegg kan lærere bli inspirert til hvordan de kan tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sine klasserom, basert på hvordan lærerne i denne studien har gjort det. Målet har vært å bidra til å tydeliggjøre hva kreative læringsprosesser er og hvordan det kan se ut i praksis, slik at andre lærere som ønsker å tilrettelegge for kreative læringsprosesser i sin undervisning kan anvende det som et utgangspunkt. Samtidig kunne observasjonene i denne studien vært enda mer utfyllende og konkret, som kunne bidratt til enda mer konkretisering og tips til lærere.

Lærerne i denne studien har også vist frem hvordan kreative læringsprosesser kan gjøre seg gjeldene i alt fra 1.trinn til 9.trinn i norsk skole, og i flere ulike fag. Dette håper jeg er til inspirasjon for andre lærere til å se mulighetene for kreative læringsprosesser på tvers av trinn og fag.

7.2 Videre forskning

Som vist tidligere i denne studien finnes det mindre forskning på kreative læringsprosesser i norsk kontekst, og også internasjonalt etterlyses det mer forskning på læreres forståelse og tilrettelegging for kreativitet i klasserommene. Det finnes derfor fortsatt et behov for å undersøke hvordan lærere forstår kreativitet i en skolekontekst, og hvordan de tilrettelegger for kreative læringsprosesser i sin undervisning, særlig i norsk skolekontekst. Et annet interessant aspekt som finnes i mitt datamateriale, men som jeg ikke hadde rom til å gå nærmere inn på, er skolens og lærerens rammebetingelser for å tilrettelegge for kreative læringsprosesser. Et tredje og siste aspekt som ville vært interessant og nyttig er elevenes perspektiv på kreative læringsprosesser. Dette er ikke inkludert i denne studien, og ved å inkludere elevenes forståelser og opplevelser av kreative læringsprosesser ville forskningen inkludert alle de viktige deltakernes perspektiv på kreative læringsprosesser.

8.0 Litteraturliste

- Aase, T.H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Abelson, H. J. (2020). *Kreativitet i skolen: hvordan tenker og praktiserer lærere kreativitet i skolen?* [Masteroppgave]. MF vitenskaplig høyskole for teologi, religion og samfunn.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Alexander, R. (2020). Dialogisk pædagogik i en post-samdhedsverden. I O. Dysthe, I.J.Ness, & P.O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 39-73). Klim.
- Allern, T. H. & Sæbø, B. A. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244-255. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Westview Press.
- Astrup, H. L. (2021). *Kreative prosesser i praksis. Håndbok for læreren*. GAN Aschehoug.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic Imagination. Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Overs.). University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays* (V. W. McGee, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter* (A.J. Mørch, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *Journal of abnormal and social psychology* 51(3), 478-485. <https://doi.org/10.1037/h0048073>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen damm akademisk.
- Beghetto, R. A. (2016). Creative Learning: A Fresh Look. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), 6-23. DOI:10.1891/1945-8959.15.1.6
- Beghetto, R. A. (2019). Creativity in Classrooms. I J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. utg., s. 587-606). Cambridge University Press.

- Beghetto, R.A. (2020). Creative Learning and the Possible. I Glăveanu, V. (Red.). *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_57-1
- Beghetto, R.A. (2022). Creative Learning. I V.P Glăveanu, (Red.) *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0_57
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom context for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Beghetto, R.A. & Karwowski, M. (2018). Educational Consequences of Creativity: A Creative Learning Perspective. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 5(2), 146-154. DOI: 10.1515/ctra-2018-0011
- Beghetto, R.A. & Yoon, S.S. (2021). Change Through Creative Learning: Toward Realizing the Creative Potential of Translanguaging. I C.A. Mullen (Red.). *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, (s. 567-586). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35858-7_3
- Beghetto, R.A. & Zhao, Y. (2022). Democratizing Creative Educational Experiences. *Review of Research in Education*, 46, s. vii-xv. <https://doi.org/10.3102/0091732X221089872>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T.M., Dalland, C.P., & Hølland, S. (Red.) (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert fremover? – En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. Delrapport I. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Brandmo, C. (2021). Kognitive og sosialkognitive tilnærminger til læring. I J. Heldal & L. Wittek (Red), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 77-93). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Brekke, B. (2016). *Kreativitetens næringskjede: estetiske arbeidsformer i lærerutdanningen* [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Broe, L. (2013). Kortlægning af nordisk forskning om kultur og kreativitet i skolen. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/142258751/Nordisk Kortl gning final_06062014_2_.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/142258751/Nordisk_Kortl_gning_final_06062014_2_.pdf)
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-42). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A.C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitskaplege forskningsprosjekt* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Burman, A. (2014). Dewey och den reflekterade erfarenheten. I A. Burman (Red.), *Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande* (s.13-36). Södertörns högskola. <https://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:745733/FULLTEXT01.pdf>
- Claudi, M.B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2.utg.). Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. I R. J. Sternberg (Red.). *Handbook of Creativity* (s. 313-335). Cambridge university press.
- Dallan, C. & Thaulé-Hatt, H. (2017). *Kreativitet i skolen*. Fagbokforlaget
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J.V. (2007). Editors`Introduction. I H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (Red.). *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 1- 17). Cambridge University Press.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C. Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2012). Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education: The 60th Anniversary Edition*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (2005a). *Demokrati og uddannelse* (J. Wrang, Overs.). Klim. (Opprinnelig utgitt 1980).
- Dewey, J. (2005b). *Art as experience*. The Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. NuVision Publications.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.). *pe og læring* (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn (Red.). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45-79). Fagbokforlaget.

Dysthe, O. (2020). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R.J. Krumsvik & R. Säljö (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (2. utg.). (s. 85-124). Fagbokforlaget.

Dysthe, O., Ness, I.J., & Kirkegaard, P.O. (2020). Dialogisk pædagogik som deltagende læring. I O. Dysthe, I.J. Ness, & P.O. Kirkegaard (Red.). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 9-38). Klim.

Egelandsdal, K. & Ness, I. J. (2020). «Læring som praksis» - John Deweys pragmatisme. I A. G. Danielsen (Red.). *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (s. 61-78). Gyldendal Norsk Forlag.

Eun, B. (2019). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18-30.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Feist, G. J. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5

Fredagsvik, M. S. (2022). *Supporting students' creativity in primary science education: classroom practices and teacher conceptions*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.

Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Glăveanu, V-P. (2011). How are we creative together? Comparing sociocognitive and sociocultural answers. *Theory & Psychology*, 21(4), 473-492.
<https://doi.org/10.1177/0959354310372152>

Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a Sociocultural Act. *The Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165–180. DOI: 10.1002/jocb.94

Glăveanu, V-P, Ness, I. J., Wasson, B. & Lubart, T. (2019). Sociocultural Perspectives on Creativity, Learning, and Technology. I C. A. Mullen (Red.), *Creativity Under Duress in Education? Resistive Theories, Practices, and Actions* (s. 63-82). Springer.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill Book Company.

Helfand, M., Kaufman, J.C., & Beghetto, R.A. (2016). The Four-C Model of Creativity: Culture and Context. I V. Glăveanu (Red.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research. Palgrave Studies in Creativity and Culture* (s. 15-36). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_2

Hämäläinen, R & Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169–184. doi:10.1016/j.edurev.2011.08.001

Igland, M-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring* (s. 107-127). Abstrakt forlag.

Ilha Villanova, A.L. & Pina e Cunha, M. (2021). Everyday Creativity: A Systematic Literature Review. *The Journal of Creative Behavior*, 55(3), 673-695. <https://doi.org/10.1002/jocb.481>

Jeffery, B. & Craft, A. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>

Jensen, K. & Trondsmo, E. (2016). Ny kunnskap – nye arenaer for pedagogisk arbeid. I O.A, Kvamme, T. Kvernekk & T. Strand (Red.). *Pedagogiske fenomener* (s. 307-315). Cappelen Damm akademisk.

Jenssen, E. S., Sagar, H., Agger, A., & Haara, F. O. (2020). *Læring for fremtiden: en entreprenøriell didaktikk for arbeid i skolen*. KF.

Johansen, B. J. (2012). *Skapende og kreativ læring: pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser*. Akademika.

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford University Press.

Jónsdóttir, S. R. (2017). Narratives of creativity: How eight teachers on four school levels integrate creativity into teaching and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 127-139. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.008>

Jørgensen, K. R. (2007). Det fremmede ord, metaforen og den iscenesatte polyfoni. I R. Therkelsen, N. Møller Andersen & H. Nøkle (Red.). *Sproglig polyfoni. Tekster om Bachtin og ScaPoLine* (s. 75-90). Aarhus universitetsforlag.

Kaufmann, G. (2006). *Hva er KREATIVITET*. Universitetsforlaget.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2007). Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for “mini-c” Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1(2), 73-79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>

Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Krumsvik, R.J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i matematikk 1.-10.trinn (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MAT01-05.pdf?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Laursen, P.F. (2020). Næste didaktiske revolution bliver dialogisk. I O. Dysthe, I.J.Ness, & P.O. Kirkegaard (Red.). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 75-91). Klim.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.). *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 177-208). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2022). Læring som en praksis vi deltar i. I S. Lillejord, T. Manger & S. Mausehagen (Red.). *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utg., s. 195-222). Fagbokforlaget.
- Lindquist, G. (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Studentlitteratur.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. I R. J. Sternberg (Red.), *Thinking and Problem Solving* (289-332). Academic Press.
- Lubart, T., Glâveanu, V. P., de Vries, H., Camargo, A., & Storme, M. (2019). Cultural Perspectives on Creativity. I J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Red.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. utg.) (s. 421-447). Cambridge University Press.
- Løw, O. (2018). *Gensidighedens pædagogik. Byggesten til en dialogisk tænkning og praksis*. Akademisk forlag.
- Mackinnon. (1962). The nature and nurture of creative talent. *The American Psychologist*, 17(7), 484–495. <https://doi.org/10.1037/h0046541>

- Malterud, K. (2019). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Melhus, F. A. (2015). *Kreative spirer – En kvalitativ studie hvor utforskende arbeidsmåter i naturfag kobles mot kreativ tenkning* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Mestre, A, Ness, I.J, & Glaveanu, V. (forthcoming). Creative Learning - A Configurative Review of Features and Practices. *Thinking Skills and Creativity*.
- Mikkelsen, S. L. (2022). *Ungdomsskolelæreres forståelse av kreative prosesser, og tilrettelegging for utvikling av kreativ kompetanse i kunst og håndverk på ungdomstrinnet* [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Møller Andersen, N. (2007). Bachtin og det polyfone. I R. Therkelsen, N. Møller Andersen & H. Nøkle (Red.). *Sproglig polyfoni. Tekster om Bachtin og ScaPoLine* (s. 15-35). Aarhus universitetsforlag.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCE). (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Department for Education and Employment. <https://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning. Traditioner, teorier og metoder til praksis*. Dafolo.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ness, I. J. (2016). *The Room of Opportunity: Understanding How Knowledge and Ideas Are Constructed in Multidisciplinary Groups Working with Developing Innovative Ideas*. [Doktoravhandling] Universitetet i Bergen.
- Ness, I.J. (2018). Behind the Scenes: How to Research Creative Processes in Multidisciplinary Groups. I I. Lebeda, & V. P. Glăveanu (Red.), *The Palgrave Handbook of Social Creativity Research. Palgrave Studies in Creativity and Culture*. (s. 353-372). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95498-1_22
- Ness, I. J. (2020). Polyfoni og kreative vidensproccrser i klasserummet og i videregående utdannelse. I Dysthe, O., I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (Red.). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*, (s. 113-141). Klim.
- Ness, I.J. & Søreide, G. E. (2014). The Room of Opportunity: understanding phases of creative knowledge processes in innovation. *Journal of Workplace Learning*, 26(8), 545-560. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2013-0077>
- Ness, I.J., & Glăveanu, V. (2019). Polyphonic Orchestration: The Dialogical Nature of Creativity. I R. A. Beghetto, & G. E. Corazza (Red.), *Dynamic Perspectives on Creativity. Creativity Theory and Action in Education*, vol 4. (s. 189-206). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4_11

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence*. Cambridge University Press.
- Olafsson, B. (2020a). Norwegian art and crafts teachers' conceptions of creativity. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 1-18, <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.1700>
- Olafsson, B. (2020b). Å støtte kreativitet: Hva som kan påvirke læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk. *Formakademisk*, 13(3), 1-16. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>
- Olafsson, B. (2022). *Kreativitet i klasserommet. Kunst og håndverkslæreres forestillinger om kreativitet og hva som støtter eller hemmer kreativitet i norsk grunnskole*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies – Executive Summary*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2019). *Transformative competencies for 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative Competencies for 2030 concept note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative%20Competencies%20for%202030%20concept%20note.pdf)
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordic studies in education*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-01>
- Pavlov, I. (2010). Conditioned reflexes: An Investigation of the psychological activity of the cerebral cortex. *Annals of Neurosciences*, 17(3), 136–141. <https://doi.org/10.5214/ans.0972-7531.1017309>
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child* (M. Cook, Overs.). Basic Books, Inc.
- Piaget, J. (1975). *The development of thought: equilibration of cognitive structures*. Basil Blackwell.
- Postholm, M.B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrif*, 92(3), 198-210. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-03-04>
- Postholm, M.B., & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen damm akademisk.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310. <https://www.jstor.org/stable/20342603>

- Rusli, A. (2023). *Kan du lære meg å tenke utenfor boksen? Et aksjonsforskningsprosjektet som kan bidra til utvikling av yrkesrettet undervisning for kreativ kompetanse, relatert til fagskolestudenter* [Masteroppgave]. OsloMet- Storbyuniversitetet.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity. The science of human innovation*. (2.utg.). Oxford University Press.
- Schacter, J., Thum, Y. M., & Zifkin, D. (2006). How much does creative teaching enhance elementary school students' achievement? *The Journal of Creative Behavior*, 40(1), 47–72. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2006.tb01266.x>
- Schunk, D. (2020). *Learning Theories. An Educational Perspective*. (8. utg.). Pearson.
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5. utg.). Sage publications.
- Skiba T., Tan M., Sternberg R.J., & Grigorenko E.L. (2010). Roads Not Taken, New Roads to Take: Looking for Creativity in the Classroom. I R.A Beghetto & J.C Kaufman (Red.), *Nurturing Creativity in the Classroom*. (s. 252-269). Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57(4), 193–216. <https://doi.org/10.1037/h0054367>
- Skinner, B. F. (1987). *Upon further reflection*. Prentice Hall.
- Skønberg, S. (2023). *En kvalitativ studie om tilrettelegging av kreativitet i gjennomføringen av et undervisningsopplegg om teknologi* [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Stefansson, T. & Karlsdottir, R. (2022). Piagets teori om læring og utvikling. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 257-268). Fagbokforlaget.
- Sternberg, R. J. (1986). Intelligence, Wisdom, and Creativity: Three is Better Than One. *Educational Psychologist* 21(3), 175-190. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2103_2
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. The Free Press.
- Sternberg, R. J. & O'hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. I R.J. Sternberg (Red.), *Handbook of Creativity* (s. 251-272). Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Kaufman, J.C., & Pretz, J.E. (2002). *The creativity conundrum: A Propulsion Model of Kinds of Creative Contributions*. Psychology Press.
- Sternberg, R. J. (2017). Teaching for Creativity. I Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (Red.), *Nurturing creativity in the classroom* (2. utg., s. 355-380). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J, Kaufman, J. C., & Roberts, A. M. (2019). The Relation of Creativity to Intelligence and Wisdom. I J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Red.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (2. utg.) (s. 337-352). Cambridge University Press.
- Storjord, K. (2021). *Kreativitet i fagfornyelsen. En litteraturgjennomgang av kreativitet i utdanning* [Masteroppgave]. UiT – Norges artiske universitet.

- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper* (A. Manger, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Strandberg, L. (2014). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Gyldendal akademisk.
- Støren, K. (2024). Kreativitet i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hvordan kommuniseres kreativitet i læreplanen, og hva betyr dette i skolen? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(2), 30-45. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5136>
- Sæbø, B. A. (2022). Drama og estetiske læreprosesser i alle fag? *Drama*, 59(2), 84-88. <https://doi.org/10.18261/drama.59.2.15>
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen* (S. Moen, Overs.). Cappelen akademisk forlag. (Opprinnelig utgitt 2005).
- Säljö, R. (2020). Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver. I R.J. Krumsvik & R. Säljö (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (2. utg.). (s. 57-83). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorsnes, L. T. (2023). *Hva må jeg gjøre for å få høyere karakter? – kreative prosesser og karaktervurdering i kunst og håndverk* [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- UiB. (2023, 24. oktober). Forskningsrutiner. <https://www.uib.no/personvern/123944/forskningsrutiner#1-3-ivareta-personvernprinsippene>
- UiB. (u.å). RETTE. <https://rette.app.uib.no/>
- UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFE060501.pdf>
- van de Pol, J., Volman, M., Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L.S, Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (2001a). *Tenkning og tale* (T-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1986).
- Vygotsky, L. S. (2001b). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. I E. L. Dale (Red.). *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 143-149). Gyldendal akademisk.

- Vygotsky, L.S. (2001c). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.). *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 151-165). Gyldendal akademisk
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97, <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*. The MIT Press.
- Wegerif, R. (2020). Undervisning som åpning, utvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I O. Dysthe, I.J.Ness, & P.O. Kirkegaard (Red.). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 93-112). Klim.
- Westgaard, R. (2023). *Kan kreativitet planlegges? Undervisning som trigger for kreative prosesser* [Masteroppgave]. Høyskolen i Innlandet.
- White, E. J. (2016). *Introducing dialogic pedagogy. Provocations for the Early Years*. Routledge.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2021). Ulike tilnærminger til læring – et historisk riss. I J. Heldal & L. Wittek (Red). *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 27-46). Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. (2021). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. Heldal & L. Wittek (Red). *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 47-63). Cappelen Damm akademisk.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat*, 17, 89-100.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – Kreative læringsprosesser i undervisningen

Om informanten

1. Hvilken stilling har du ved skolen du jobber på?
2. Hvor mange år har du arbeidet som lærer?
3. Hvilke trinn har du hovedsakelig jobbet med?
4. Hvilken faglig bakgrunn har du?

Forståelse av kreativitet

5. Hva legger du i begrepet kreativitet?
 - a. Kan du gi eksempler på noe du opplever som kreativt?
6. Hvordan opplever du forholdet mellom kreativitet og læring?
7. Hvilken betydning opplever du at kreativitet har i skolen i dag?

Forståelse av kreative læringsprosesser

8. Hva legger du i begrepet kreative læringsprosesser?
 - a. For eks: Hva består en kreativ læringsprosess av? Hvilke elementer mener du er særlig viktige for at noe skal karakteriseres som kreative læringsprosesser?
 - b. Kan du gi eksempel på en kreativ læringsprosess?
9. Er kreative læringsprosesser annerledes fra andre læringsprosesser? Hvis ja, hvorfor og hvordan?
10. Hvilken rolle har læreren i en kreativ læringsprosess?
11. Hvilken rolle har elevene i en kreativ læringsprosess?
12. Hvilken rolle spiller det sosiale miljøet i tilrettelegging av kreative læringsprosesser?
13. Hvordan vil du beskrive samhandlingen mellom lærer og elev i en kreativ læringsprosess?
14. Hvordan vil du beskrive samhandlingen mellom elev og elev i en kreativ læringsprosess?

Tilretteleggelse av kreative læringsprosesser i undervisningen

15. Hvordan tilrettelegger du for kreative læringsprosesser i din undervisning?
 - a. Kan du gi noen eksempler på dette?
16. Hvilke handlinger fra læreren er sentrale for å lykkes med kreative læringsprosesser i
 - a. Introduksjonen av oppgaven(e)
 - b. Når elevene arbeider med oppgaven(e)
 - c. Dialogen mellom elev og lærer
 - d. Dialogen mellom elev og elev
 - e. Læringsmiljøet
17. Hvilken type kommunikasjon kan legge til rette for kreative læringsprosesser?
 - a. Kan du gi eksempler på hvordan du kommuniserer når du legger til rette for kreative læringsprosesser?
18. Hvorfor velger du å tilrettelegge for kreative læringsprosesser i din undervisning?
19. Hva mener du kreative læringsprosesser kan bidra til for elevene?
20. Kan du gi noen eksempler på muligheter du som lærer opplever i tilretteleggingen av kreative læringsprosesser?

21. Kan du gi noen eksempler på utfordringer du som lærer opplever i tilretteleggingen av kreative læringsprosesser?
22. Er det noe annet du vil legge til?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Forståelse og praktisering av kreative læringsprosesser i undervisning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere forstår og praktiserer kreative læringsprosesser i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, institutt for pedagogikk. Masterprosjektet er tilknyttet The Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE) gjennom prosjektet Leading Creative Knowledge Processes: Knowledge Intensive Organizations and Learning Contexts (LEAD C-PRO).

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere forstår kreative læringsprosesser i undervisning, og få tak i hva som kjennetegner arbeidet med kreative læringsprosesser i klasserommet. Prosjektet ønsker å få frem hva lærere gjør i praksis for at elevene skal lære gjennom kreative læringsprosesser. Problemstillingen og forskningsspørsmålene som prosjektet skal besvare, er som følger:

Hvordan forstår og praktiserer lærere i grunnskolen kreative læringsprosesser i sin undervisning?

For å besvare problemstillingen, er det valgt tre underspørsmål for å nyansere, konkretisere og utdype hovedproblemstillingen:

1. Hvordan beskriver lærere i grunnskolen kreative læringsprosesser?
2. Hva vektlegger lærere i grunnskolen når de skal gjennomføre kreative læringsprosesser i sin undervisning?
3. Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere i grunnskolen med gjennomføring av kreative læringsprosesser i sin undervisning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen, institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette er en kvalitativ studie. Det innebærer at vi har et relativt lite utvalg av personer vi intervjuer og observerer. Det viktige er at personene er relevante for det vi undersøker. Du er valgt ut på bakgrunn av «strategisk nytte», det vil si hvordan du passer inn i kriteriene for forskningsspørsmålene. Du har fått spørsmål om å delta da du jobber på en skole, og har et

kjennskap til kreativitet og kreative læringsprosesser, samt gjennomfører kreative læringsprosesser i din undervisning i grunnskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil gjennomføre et intervju som skjer ved avtalt tidspunkt i forkant av observasjonen. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil tas opp på lydopptak. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din forståelse av kreativitet og kreative læringsprosesser i undervisning, samt refleksjoner rundt gjennomføring, muligheter og utfordringer med kreative læringsprosesser i undervisningen. Videre innebærer deltakelsen at jeg vil observere gjennomføringen av kreative læringsprosesser i din undervisning. Dette vil skje ved avtalt tidspunkt i etterkant av intervjuet. Det vil ta 45-60 minutter, avhengig av hvor lang én skoletime er ved din skole. Observasjonen vil se på hvordan du gjennomfører en økt som tilrettelegger for undervisning gjennom kreative læringsprosesser. Det vil ikke tas video- eller lydopptak, men jeg vil notere på papir underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved Universitetet i Bergen er det veileder og prosjektleder, Ingunn Johanne Ness, og jeg, masterstudent Adina Marie Nydahl, som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Opplysningen vil:
 - Kort mellomlagres på en PC som er passordbeskyttet.
 - Lagres på OneDrive med passordbeskyttelse, hvor kun Ingunn Johanne Ness og Adina Marie Nydahl har tilgang.
 - Etter transkribering, er persondata anonymisert. Persondata anonymiseres ved at vi lager et pseudonym som erstatning for navn, og lydopptak vil slettes.
 - Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. september 2024, og alle personopplysninger vil slettes.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet er registrert og godkjent i Rette (<https://rette.app.uib.no/>), som er Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekt.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved Ingunn Johanne Ness, Ingrunn.Ness@uib.no, veileder eller Adina Marie Nydahl, adinanydahl@hotmail.com, masterstudent
- Operativt ansvarlig for Rette ved Det psykologiske fakultetet: Atle Jåstad, atle.jastad@uib.no, tlf.: +47 55 58 86 30
- Universitetet i Bergen ved personvernombud: Janecke Helene Veim, janecke.veim@uib.no, tlf.: +47 55 58 20 29

Med vennlig hilsen

Adina Marie Nydahl
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forståelse og praktisering av kreative læringsprosesser i undervisning* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *observasjon*
- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Observasjon

<p>Organisering</p> <ul style="list-style-type: none">• Av rom• Av materialer• Av elever (individuell, gruppevis osv.)• Av tid• Av den kreative læringsprosessen <p>Handlinger fra læreren</p> <ul style="list-style-type: none">• I introduksjon av oppgaven(e)• Når elevene jobber med oppgaven(e)• I dialog mellom elev og lærer• I dialog mellom elev og elev• I læringsmiljøet <p>Tilrettelegging for</p> <ul style="list-style-type: none">• Elevenes medbestemmelse• Trigging av nysgjerrighet og/eller engasjement• Elevenes utforsking, fantasi og/eller kreativitet• Elevenes prøving og feiling i prosessen <p>Roller</p> <ul style="list-style-type: none">• Lærerens rolle• Elevens rolle	
--	--

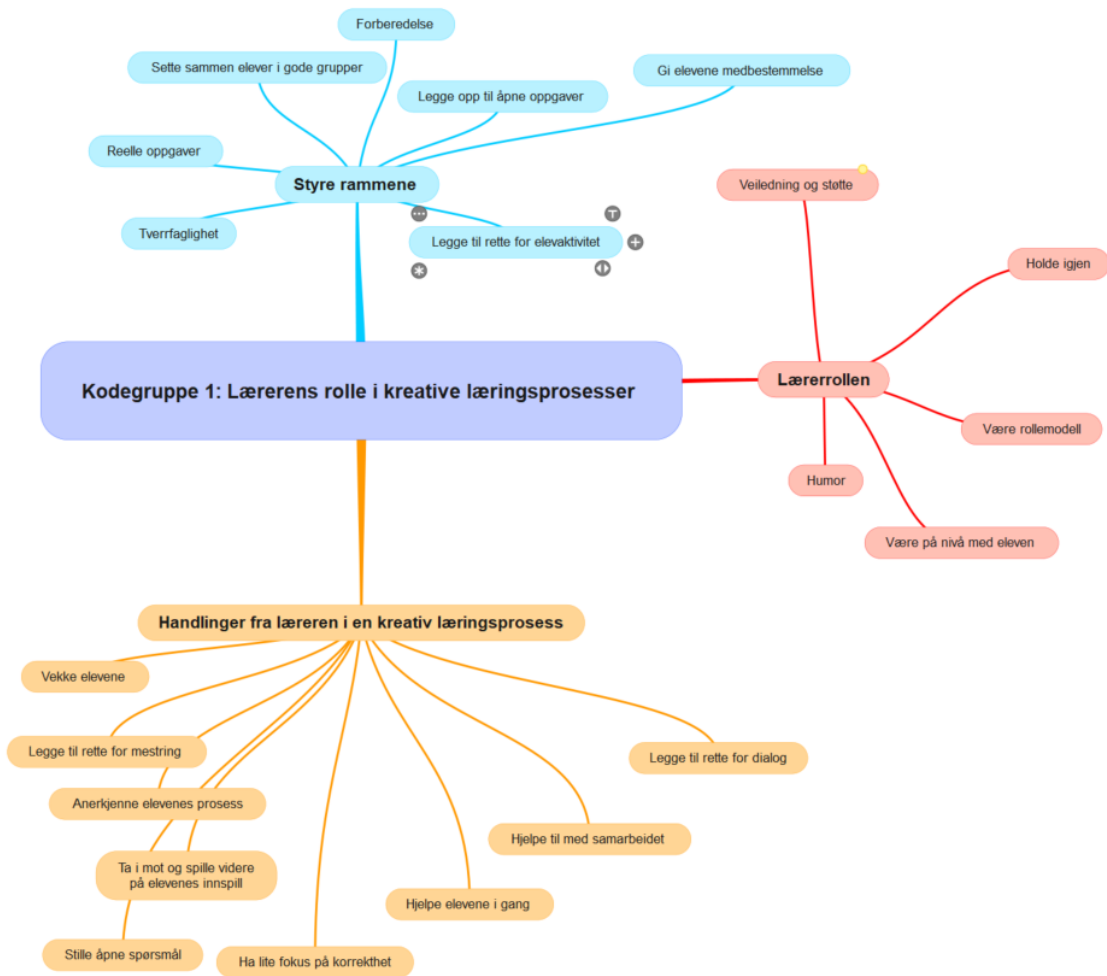
Vedlegg 4: Eksempel på koding

Kodegruppe 1: Lærerens rolle i kreative læringsprosesser

Kode	Empiri
Få elevene til å åpne opp	<p>I1: Det kommer veldig an på... eh... hvordan læreren tilrettelegger for det. Eh... også kommer det jo og litt an på eleven. Noen elever har en kjempeevne til å klare å være løsrivne, og kreative og lærevillige, mens andre er litt mer sånn vant til å bli styrt i en retning. Og da er det jo opp til meg å klare å få de til å slippe den eh... hva skal jeg kalle det for noe? Tanken, liksom, eh... det at de er så vant med det. Bare la de...</p> <p>I1: Samtidig så kommer det jo helt an på hvordan eh... hvordan det du skal gjøre, den læringsprosessen du skal gå inn i, hvordan den blir presentert da. Om den inviterer til at her er det mulighet for å tenke åpent og kreativt, så er det jo mye enklere å tenke i den retningen.</p> <p>I3: ja kreat... ja... så... så... vi blir jo triggja på en helt annen måte når vi møter kunstneriske elementer tror jeg. Det vekker noe i oss. Så en blanding mellom det og kanskje litt mer sånn tradisjonelle eh... måter å jobbe på er... tror jeg er en veldig god ting.</p> <p>I3: Altså... eh.... Hvis... hvis jeg skal gjøre undervisninga slik jeg har lyst til å gjøre min undervisning så... så må jeg nok ha elementer av kreativitet altså om det er... om det er som jeg sa til deg i stad mantraer eller om det er meditasjon eller at det å dele ut... delte ut ny sjel ikke sant. Bruke lek, bruke elementer av drama, bruke eh... bilder ikke sant eh... her om dagen så... det var i går... jeg tegna opp åtte rundinger på tavla og så spurte jeg elevene på hvilken måte er de åtte rundinger forbundet med buddhisme. Og det satte jo i gang tankespinnene hos de elevene.</p> <p>I3: Vi bruker... digitalt... eh... digitale verktøy fra femte klasse og det er rett og slett fordi vi... fordi vi skal bruke elevene... elevene lek ikke sant og dere naturlige sånn.. eh... trang til lek og musikk og alle de tingene der. De skal bevege seg og alt det der. Vi bruker tavla mye, vi har vanlige tavler, vi har ikke noe smartboard. Det er fordi at vi skal kunne tegne tavletegninger for det, for jeg tror det gjør noe med oss å bare se de tegningene og tenke rundt dem</p>
Sette sammen elever i gode grupper	<p>I1: For det første så er det ganske litt sånn lettvent å parre de med noen som tenker på en annen måte. Men som jeg vet at de jobber godt sammen med. At de kan se litt opp til hvordan den personen jobber, og motsatt og selvfølgelig. Noen har jo veldig lett for å drømme seg fullstendig avgårde, og da kan det være</p>

	<p>fint at vi har den andre som er litt sånn «Ja, men okei. Nå skal vi forholde oss til det her. Det er det vi skal gjøre liksom. Sånn.»</p> <p>I1: Og ofte så eh... er det ofte noen elever som trenger å bli parret opp med akkurat den eleven som kan rettlede de eh.. i hvilken retning man skal. For de klarer det veldig fint på egenhånd eh... mange.</p> <p>I1: Ja, det er jo dette her med at man skal vise mye hehe... man skal kjenne elevene ved for eksempel... ved å sette sammen grupper. Man setter ikke sammen nødvendigvis hvem som helst. Ehm... og det kan være fint å vite i forkant.</p> <p>I5: hvis det gruppearbeid for eksempel da så har det veldig mye å si. Eh... da er det jo det å finne gode konstellasjoner som gjør at de fungerer godt sammen da. (...)... eh... ofte hvis vi har gruppearbeid da, så tenker jeg veldig gjennom det. Hvem er det som passer sammen, og de to kan ikke gå sammen for det vet jeg at det blir bare tull og tøys eller ja... prøver å litt sånn gjennomtenkt da av grupper. Det er sjeldent jeg bare deler inn forskjellig. Jeg pleier å ha det liksom klart på forhånd da. For da er det litt sånn gjennomtenkt da hvert fall.</p> <p>I5: Jeg tenker nok mest rundt det sosiale, at jeg har det som eh... eh... utgangspunkt i hvert fall, og så ser jeg jo litt på hvem som, okei, kan de bygge hverandre opp litt eller... ja... eh... at hvis jeg vet at det er en som er veldig flink til å ta litt styring da i gruppa så velger jeg den med noen andre som kanskje ikke... altså for å utjevne litt og få en sånn god balanse i gruppa da.</p> <p>I5: ... lage gode grupper da som man vet fungerer på en måte. Eh... opplever nok det som det mest utfordrende på en måte, det å ha grupper som fungerer godt. Hvor de er faktisk motiverte for oppgaven og det er ikke andre ting som tar fokus da.</p>
--	---

Vedlegg 5: Eksempel på tankekart som viser reduksjon og oversikt over kodegruppe og koder



Vedlegg 6: Godkjenning av prosjektet i RETTE

Prosjekt	
Id	S2209
Navn	Forståelse og praktisering av kreative læringsprosesser
Opprettet av	Adina Marie Nydahl
Prosjektansvarlig	Ingunn Johanne Ness
Ansvarlig enhet	Institutt for pedagogikk

Nåværende status	
Status	Bekreftet av prosjektansvarlig
Kommentar	This status was automatically set by the system.
Opprettet av	System User
Oppdatert	2022-09-19 16:04:39

Statushistorikk				
Status	Kommentar	Opprettet av	Opprettet	Oppdatert
Bekreftet av prosjektansvarlig	This status was automatically set by the system.	System User	19-09-2022	19-09-2022
Registrert	This status was automatically set by the system.	System User	19-09-2022	19-09-2022
Registrering pågår	This status was automatically set by the system.	Ingunn Johanne Ness	19-09-2022	19-09-2022
Registrert	Denne statuses er automatisk satt av systemet.	System User	19-09-2022	19-09-2022
Registrering pågår	Denne statuses er automatisk satt av systemet.	System User	19-09-2022	19-09-2022