



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	01-06-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Naun:	Henriette Røsdal Keyser-Amundsen
Kandidatnr.:	215
HVL-id:	101231@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	29195
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

**Kreativitetens spillerom i morsmålsfaget.
En komparativ studie med lærere fra Norge,
USA og Belgia.**

Room for Creativity in Language Arts? A
comparative study with teachers from Norway,
Belgium and the USA.

Henriette Keyser-Amundsen

MACREL-OPG Masteroppgave

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Høgskolen på Vestlandet, campus Stord

Veileder: Sissel Margrethe Høisæter

Innleveringsdato: 01.06.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Kreativitet er et viktig begrep i dagens utdanningsdiskurs, ikke bare i Norge, men også i resten av Europa og USA. Norsk og internasjonal forskning er kommet frem til at begrepet kreativitet ikke blir definert på en klar måte i læreplanene. Denne masteroppgaven, som har et komparativt design, retter fokus mot kreativitetsbegrepet og faktorer som kan fremme eller hemme kreativitet i morsmålsfaget i Norge, Belgia og USA. Problemstillingen er som følger: *Hvordan blir kreativitetsbegrepet forstått av et utvalg lærere fra henholdsvis Norge, Belgia og USA, og hvilke faktorer mener lærerne kan fremme og hemme kreativitet i morsmålsfaget (norsk/ Français/ Language Arts)?*

Et teoretisk perspektiv som er viktig for å besvare problemstillingen dreier seg om ulike tilnærminger til kreativitet. I teoridelen legges det vekt på fire ulike syn på kreativitet; en romantisk tilnærming og Vlad Petre Glaveanus tre tilnærminger til kreativitet; kreativitet som kunst, kreativitet som problemløsning og kreativitet som håndverk.

Metoden som er brukt er kvalitative forskningsintervjuer med seks lærere fra tre ulike land. Analysemetoden som er brukt for å analysere datamaterialet er inspirert av Aksel Tjoras stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-metoden).

Funn og analyse av funn har vist at fire forskjellige tilnærminger til kreativitetsbegrepet er å finne blant informantene. På bakgrunn av drøftingen mener jeg at de ulike skolesystemene som er i Norge, Belgia og USA påvirker kreativitetssynene og hvilke faktorer lærerinformantene mener hemmer eller fremmer kreativitet i morsmålsundervisningen.

De norske lærerinformantene mener at kreativitet er prioritert i det norske skolesystemet, både i læreplanen og blant skoleledelse. De opplever stort spillerom når det gjelder å være kreativ i norskfaget, men opplever at dårlig skoleøkonomi er en faktor som hemmer kreativitet. Tett teamsamarbeid med andre lærere kan også bremse kreativiteten.

Informantene fra den belgiske skolen fortalte om god skoleøkonomi, noe som bidrar til at de kan være kreative utenfor skolens område, som å dra til museer og kunstutstillinger. Det tradisjonelle skolesystemet med et massivt testregime er hovedfaktoren som hemmer de belgiske morsmålslærernes kreative spillerom. I likhet med den belgiske skolen er de standardiserte testene viktig i det amerikanske skolesystemet, men lærerne har litt mer spillerom når det gjelder pensum i Language Arts. Denne friheten er noe de amerikanske lærerne mener er med på å fremme kreativitet i morsmålsfaget, mens en hemmende faktor kan være at enkelte amerikanske skoler gir lærerne bonuser og forfremmelse basert på hvordan elevene gjør det på standardiserte tester. Basert på funnene er det grunn til å tro at

nasjonenes ulike skolesystemer har innvirkning på hvordan lærerne forstår kreativitetsbegrepet, samt hvilke faktorer de mener fremmer eller hemmer kreativitet i morsmålsfaget.

Forord

Innleveringen av denne masteroppgaven betyr at to år med fordypningsarbeid er forbi, og det markerer også slutten på pendlertilværelsen fra Brussel til Stord.

Å skrive masteroppgave har vært både lærerikt og krevende, og det er flere som fortjener en takk. Tusen hjertelig takk til min fabelaktige veileder, Sissel Margrethe Høisæter! Takk for stødig veiledning med kloke og konstruktive innspill. Takk for improviserte miniforelesninger om kreativitetens historie og høyt forbruk av utropstegn i e-poster! Jeg kunne ikke hatt en bedre veileder enn deg.

Denne masteroppgaven hadde ikke blitt som den har blitt uten lærerinformantene som har deltatt i studien. Tusen takk til alle informantene som sporenstreks takket ja til å delta i prosjektet. Dere har gitt meg verdifull informasjon og et innblikk i belgiske og amerikanske skolesystemer –og litt kulturell forståelse. Takk! Thank you! Merci!

Hotell- og drosjenæringen på Stord har kanskje gått glipp av noen kronasjer de siste to årene, da min gode venn Renathe har stilt opp som både hotelldirektør og taxisjåfør. Jeg er svært takknemlig for alt du har gjort for meg i en travel hverdag. Takk for gåturer og fine samtaler.

En stor takk rettes også til May Lise. Det har vært magisk å være i masterboblen med deg. Til tross for at du er ekstremt pratsom, er du en av de beste lytterne jeg har møtt!

Takk for heiarop på veien, fra mors “Er du ikke snart ferdig med den oppgaven?” til datters “Husk at uansett hvordan det går med oppgaven, så er vi glad i deg, mamma!”

Generøse pengegaver fra mine foreldre har bidratt til at jeg har hatt råd til – om ikke salt til grøten – så i alle fall et glass hvitvin på Flesland. Takk, mamma og pappa!

Takk til mine døtre; Ulrikke for at du tok deg tid til å lage illustrasjoner, Albertine for klemmer og oppmuntrende ord. Takk til min mann, Christian. Din støtte underveis har vært uvurderlig! Når det tidvis føltes kjipt og umulig, dro du meg opp fra ensom rekedans til (sånn passe) vakker vals. Du er fantastisk. Alt i alt; takk til nysgjerrige og fantasifulle barn og min utholdende mann som har gjort at jeg har kunnet arbeide disiplinert med oppgaven. Sammen er vi et kreativt superteam!

Helt på tampen rettes også en ørliten takk til Roger Brun for friske og fruktige studieavbrekk på fredager!

Obourg, Belgia, 01.06.2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
1.0 Innledning	6
1.1 Problemstilling.....	8
1.2 Oppgavens formål og design.....	8
1.3 Oppgavens struktur.....	9
2.0 Tidligere forskning	9
2.1 Forskning på kreativitet i den norske læreplanen.....	9
2.2 Forskning på kreativitet i europeiske og amerikanske læreplaner.....	10
2.3 Internasjonal forskning på faktorer som kan fremme eller hemme kreativitet i undervisningen.....	13
2.3.1 Oppsummering og relevans for min studie.....	14
3.0 Teori	15
3.1 Hva er kreativitet - en definisjon.....	15
3.2 Kreativitet - et historisk overblikk.....	15
3.3 Ulike syn på kreativitet.....	18
3.3.1 Det romantiske synet på kreativitet.....	18
3.3.2 Kreativitet som kunst: spontanitet og originalitet.....	19
3.3.3 Kreativitet som problemløsning: vitenskap, teknologi og nytte.....	19
3.3.4 Kreativitet som håndverk: mestring og hverdagsliv.....	20
3.3.5 Et kognitivt individblikk på kreativitet.....	21
3.3.6 Sosiokulturelt perspektiv på kreativitet:.....	21
3.3.6.1 Kort om Bakhtin og kreativitet.....	22
3.4 Kreativitet i fremtidens skole.....	22
4.0 Metode	24
4.1 Kvalitativ metode.....	24
4.1.1 Intervju.....	25
4.2 Hermeneutikk.....	25
4.3 Valg av informanter.....	26
4.3.1 Om informantene.....	27
4.3.1.1 Informantene fra Norge:.....	27
4.3.1.2 Informantene fra USA:.....	27
4.3.1.3 Informantene fra Belgia:.....	28

4.3.2 Om selve intervjusituasjonen.....	28
4.3.3 Transkripsjon.....	31
4.4 Personvern.....	31
4.5 Analysemetode.....	32
4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	36
4.6.1 Reliabilitet.....	36
4.6.2 Validitet.....	37
4.6.3 Overførbarhet.....	37
5.0 Presentasjon av funn.....	38
5.1 Forståelse av kreativitetsbegrepet.....	38
5.1.1 Anne.....	39
5.1.2 Birk.....	39
5.1.3 Charlie.....	40
5.1.4 David.....	41
5.1.5 Estelle.....	41
5.1.6 Faye.....	42
5.1.7 Kan kreativitet læres?.....	43
5.2 Formelle og fysiske rammer.....	44
5.2.1 Økonomi.....	44
5.2.2 Klasserom.....	46
5.2.3 Testregime.....	48
5.2.4 Prioritering av kreativitet i skolesystemet.....	51
5.3 Spillerom.....	54
5.3.1 Samarbeid.....	55
5.3.1.1 Elevsamarbeid.....	55
5.3.1.2 Lærersamarbeid.....	56
5.3.2 Ledelse.....	58
5.3.3 Oppgaver.....	59
5.3.4 Struktur.....	61
6.0 Analyse av funn.....	63
6.1 Forståelse av hva kreativitet er.....	63
6.1.1 Individperspektiv eller sosiokulturell tilnærming til kreativitet?.....	66
6.2 Formelle og fysiske rammer for undervisning.....	67
6.3 Spillerom.....	70
6.4 Læreplan og lærernes kreativitetsdefinisjon.....	72
7.0 Drøfting og konklusjon.....	74
7.1 Oppsummering av hva som kjennetegner skolesystemene i Norge, Belgia og USA – ifølge informantene.....	74
7.2 Lærernes tilnærming til kreativitetsbegrepet – sett i lys av skolesystemene.....	75
7.3 Fremmende og hemmende faktorer for kreativitet –sett i lys av skolesystemene.....	77
7.4 Konklusjon.....	79

7.5 Veien videre.....	81
Litteraturliste.....	82
Oversikt over vedlegg.....	86

1.0 Innledning

Kreativitet er et viktig begrep som blir diskutert og verdsatt i utdanningsdiskursen, ikke bare i Norge, men også i resten av Europa og i USA (Vincent-Lancrin et al., 2019; Dalland & Thaulé-Hatt, 2017; Harris & de Bruin, 2018). En OECD-rapport fra 2019 slår fast at kreativitet er viktig for samfunnet, både i arbeidsmarkedet og i det personlige liv (Vincent-Lancrin et al., 2019). Ifølge NOU 15, et plandokument som dagens læreplan (LK20) bygger på, sies det at samfunnet har behov for innovasjon, forskning og nyskaping for å håndtere sammensatte utfordringer i samfunnet, samt at det er av “stor verdi for samfunnet at det finnes kompetanse til å skape kunstneriske og kulturelle uttrykk” (NOU 2015:8). Samfunnet krever kreativitet; vi *vil* være kreative og det blir *forventet* av oss at vi skal være kreative (Reckwitz, 2017, s. 2). Kreativitet er noe som blir sett på som positivt, både på det personlige og det samfunnsmessige plan. Når kreativitet er noe som er viktig i samfunnet, må det nødvendigvis implementeres i skolen. Det er viktig at skolen bidrar til at elevene blir kreative samfunnsborgere som skal kunne møte fremtidige utfordringer i samfunnet (NOU 2015:8; Vincent-Lancrin et al., 2019). Sånn sett trenger skolen å utvikle elevenes kreativitet, like mye som de trenger å utvikle elevenes lese- og regneferdigheter (Lucas, Claxton & Spencer, 2012, s. 2).

Til tross for at kreativitet tilsynelatende er en prioritet i utdanningen på flere kontinenter, finnes det likevel ikke en klar og allmenn definisjon på hva kreativitet er (Collard og Looney, 2014; Vincent-Lancrin et al., 2019). Læreplanene sier at kreativitet er viktig, samtidig som de ikke gir en presis definisjon på hva kreativitet er, og det blir heller ikke beskrevet hvordan læreren skal undervise for at elevene skal utvikle kreativitet (Olafsson, 2020; Harris & de Bruin, 2018). Like fullt oppleves kreativitet i skolesammenheng som noe positivt av lærere, både nasjonalt og internasjonalt (Storjord, 2021; Harris & de Bruin, 2018).

Når kreativitetsbegrepet ikke har en presis definisjon, får det trolig konsekvenser for hvordan lærerne forstår begrepet og hvordan de prioriterer og jobber for at elevene skal utvikle kreativitet. Derfor kan forskning på læreres forståelse av kreativitetsbegrepet være av betydning. Ettersom kreativitetsbegrepet står sterkt i den internasjonale utdanningsdiskursen, ønsker jeg å se på hvordan et utvalg lærere fra tre ulike land forstår kreativitetsbegrepet i undervisningsøyemed. Internasjonale perspektiver og innsikter kan gi en forståelse av hva kreativitet kan være i skolens praksis. Til tross for ulike læreplaner og ulikt pensum, kan lærernes forståelse av kreativitet fortelle noe om hvordan de definerer og praktiserer kreativitet i undervisningssammenheng. Læreres refleksjoner rundt kreativitet i undervisningen kan også gi informasjon om faktorer som de mener kan være med å fremme eller hemme kreativitet i undervisningen.

For tiden bor jeg i et internasjonalt miljø tilknyttet en NATO-base i Belgia. Militærbasen, som heter SHAPE¹, har skoler fra ni ulike nasjonaliteter; USA, Norge, Belgia, Tyskland, Italia, Polen, Tyrkia, England og Canada. Alle disse nasjonalitetene har ulike skolesystemer og læreplaner, dog er det sannsynlig at begrepet kreativitet er noe som nevnes i større eller mindre grad i de enkeltes land læreplaner. Det er derfor trolig at de aller fleste lærere, uansett nasjonalitet, har et forhold til begrepet kreativitet og kan reflektere over hvilke faktorer de mener kan være med på å hindre og støtte kreativitet i morsmålsfaget.

I denne masteroppgaven ønsker jeg at informantene skal være fra Norge, Belgia og USA. På den måten kan studien dekke hvordan et utvalg informanter fra Norden, Sentral-Europa og USA reflekterer over kreativitetsbegrepet. Ettersom mitt profilmag er norsk, er jeg interessert i å se nærmere på kreativitet med tanke på morsmålsundervisningen. I dagligtalen blir morsmål gjerne knyttet til førstespråket, altså det første språket som et barn lærer seg (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mother-tongue>; Schøll, 2018). I denne oppgaven menes morsmål som det språket som elevene blir undervist i som sitt hovedspråk. I Norge får elevene opplæring i norsk, mens i Wallonia i Belgia² er morsmålet fransk, og i USA får elevene opplæring i morsmålet engelsk. Morsmålsfaget heter Language Arts i USA.

¹ SHAPE=Supreme Headquarters Allied Power Europe

² Belgia har tre ulike språk; i nord (Flandern) snakker de flamsk, i sør (Wallonia) snakker de fransk, mens en liten del øst i Belgia er tyskspråklig. Skolesystemene er også ulike. Eksempelvis lærer elevene både flamsk, fransk og engelsk i Flandern, mens elevene i Wallonia lærer seg fransk, og så kan de etter hvert velge å ha enten flamsk eller engelsk som valgfag (<https://educationinbelgium.weebly.com/language-divisions-of-education.html>).

1.1 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen i denne masteroppgaven lyder som følger:

Hvordan blir kreativitetsbegrepet forstått av et utvalg lærere fra henholdsvis Norge, Belgia og USA, og hvilke faktorer mener lærerne kan fremme og hemme kreativitet i morsmålsfaget (norsk/ Français/ Language Arts)?

For å finne data som kan belyse problemstillingen, vil jeg intervju seks lærere fra henholdsvis Norge, Belgia og USA. Informantene fra Norge jobber på en stor ungdomsskole på Vestlandet, mens de belgiske og amerikanske informantene jobber på den belgiske og amerikanske skolen på SHAPE. Alle lærerinformantene underviser på 8. og 9. trinn. For å kunne besvare problemstillingen er det nødvendig med teori som forteller noe om forskjellige syn på kreativitet, og det vil også være hensiktsmessig å se på hva tidligere forskning sier om faktorer som kan bremse eller støtte kreativitet i (morsmåls)undervisningen.

1.2 Oppgavens formål og design

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske en liten del av den mangfoldige forståelsen av kreativitetsbegrepet, sett fra perspektivet til et utvalg morsmålslærere fra tre ulike land. Studien kan forhåpentligvis også gi en innsikt i hva utvalget mener kan fremme eller hemme kreativitet i morsmålsundervisningen. Jeg har valgt å studere dette gjennom et lærerperspektiv, og retter fokuset mot et utvalg lærere fra Norge, Belgia og USA sine refleksjoner rundt kreativitetsbegrepet, og deres syn på hva som kan være med på å fremme og hemme kreativitet i morsmålsopplæringen. Det ligger i læreryrkets natur at lærere er opptatte av elevene når de snakker om faglige og pedagogiske aspekter i yrket. Det kan derfor hende at lærerinformantene trekker inn både sin egen og elevenes kreativitet når de reflekterer rundt kreativitetsbegrepet.

Etttersom lærerinformantene kommer fra tre ulike land, har det vært naturlig for meg å velge et komparativt design på oppgaven. Hovedideen i komparative studier er å finne en teoretisk interessant sammenligning mellom to eller flere tilfeller, for eksempel ulike land, for å forklare likheter og forskjeller (Ringdal, 2007, s. 96). Studier med komparativt design der informanter fra Norge sammenlignes med informanter fra andre land, egner seg også til å få frem det som kan være karakteristisk for Norge (Ringdal, 2007, s. 94, s. 96). I denne studien

kan funnene fortelle om særtrekk ved det norske skolesystemet eller særtrekk ved de norske informantenes refleksjoner rundt kreativitetsbegrepet.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av et **innlednings**kapittel (kapittel 1) , så følger **tidligere forskning** (kapittel 2) og **teori** (kapittel 3) som er aktuell og kan være med å belyse problemstillingen i denne oppgaven. Etter teorikapittelet gjør jeg rede for oppgavens **metode** (kapittel 4), deriblant analysemetode. De følgende kapitlene dreier seg om **funn og analyse av funn** (kapittel 5 og 6), og i det siste kapittelet, **drøfting og konklusjon**, (kapittel 7) drøfter jeg funnene i lys av problemstillingen, tidligere forskning og teorien som er presentert i oppgaven.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant i forhold til min studie. På bakgrunn av problemstillingen min ønsker jeg å se nærmere på hva forskningslitteraturen sier med tanke på kreativitet i læreplanene, både i Norge og internasjonalt, samt hva tidligere forskning uttrykker om faktorer som virker fremmende og hemmende når det gjelder kreativitet i undervisningssammenheng.

2.1 Forskning på kreativitet i den norske læreplanen

Læreplaner gir rammer for den pedagogiske virksomheten, og er således grunnleggende for at kreativitet skal kunne implementeres i skolen. Norges nyeste læreplan kom i 2020 (LK20), og i den heter det at “kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet” og at “skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Dessuten fremholdes det at kreativitet skal brukes systematisk i alle skolens fag, ikke bare i de praktisk-estetiske fagene (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017).

Selv om læreplanen er av nyere dato, finnes det likevel noe forskning på dette området. Remi Skytterstad (2022) har skrevet en masteroppgave om kreativitet i LK20, der han foretar en dokumentanalyse av sentrale norske utdanningspolitiske dokumenter i perioden 2014-2020

som er knyttet til dagens læreplan. Han konkluderer med at læreplanen mangler en presis definisjon av kreativitet, og at kreativitetsbegrepet dermed fremstår som et uklart begrep. Skytterstad skriver også at det i LK20 ikke presenteres tiltak for kreativ undervisning, noe som ifølge Skytterstad gjør det utfordrende å gjøre kreativitet om fra politikk til praksis (Skytterstad, 2022, s. 73, s. 81). Dessuten konkluderer Skytterstad med at både dokumentene som kom før den nye læreplanen – og LK20 – har en “fremtredende kunst- og entreprenørbias”, noe som gjør at kreativitet ikke blir forstått som et læringsbegrep (Skytterstad, 2022, s. 79-81).

Kristoffer Storjord (2021) har skrevet en masteroppgave der han ser på hvordan kreativitet blir definert, begrunnet og vektlagt i LK 20 -sett i forhold til perspektiver som kommer frem i utdanningsforskning. I likhet med Skytterstad, konkluderer Storjord med at den norske læreplanen ikke har noen tydelig definisjon på kreativitet. Han kunne heller ikke finne en tydelig kreativitetsdefinisjon i den internasjonale forskningslitteraturen (Storjord, 2021, s. 44). Når det gjelder begrunnelse for at kreativitet er tatt med i læreplanen, konkluderer Storjord med at det handler om nytte, både på samfunnsmessig og personlig plan. Kreativitet er viktig i arbeidsmarkedet, samt at kreativitet blir ansett som noe som bidrar til elevenes trivsel og læring (Storjord, 2021, s. 45). I studien fant Storjord også ut at forskningslitteratur sier at noe av det viktigste for å utvikle kreativitet blant elevene var læreren. Etersom det ikke finnes en klar definisjon på hva kreativitet er i læreplanen, vil kreativitet prioriteres forskjellig ut fra hver enkelt lærer, fremholder Storjord (Storjord, 2021, s. 49).

Brynjar Olafsson (2020, s. 4) skriver i sin forskningsartikkel “Å støtte kreativitet”, i samsvar med det som kommer frem i masteroppgavene, at læreplanen ikke definerer kreativitetsbegrepet, ei heller gir noen vurderingskriterier for kreativitet, og det er derfor ikke klart hvordan kreativitet skal integreres i undervisningen.

2.2 Forskning på kreativitet i europeiske og amerikanske læreplaner

Etersom noen av lærerinformantene kommer fra Belgia og USA, har jeg også sett på hva forskningslitteraturen sier om kreativitet i læreplanene i USA og i europeiske land.³ Når det gjelder amerikansk læreplan (curriculum) så skiller den seg noe fra norsk læreplan på den

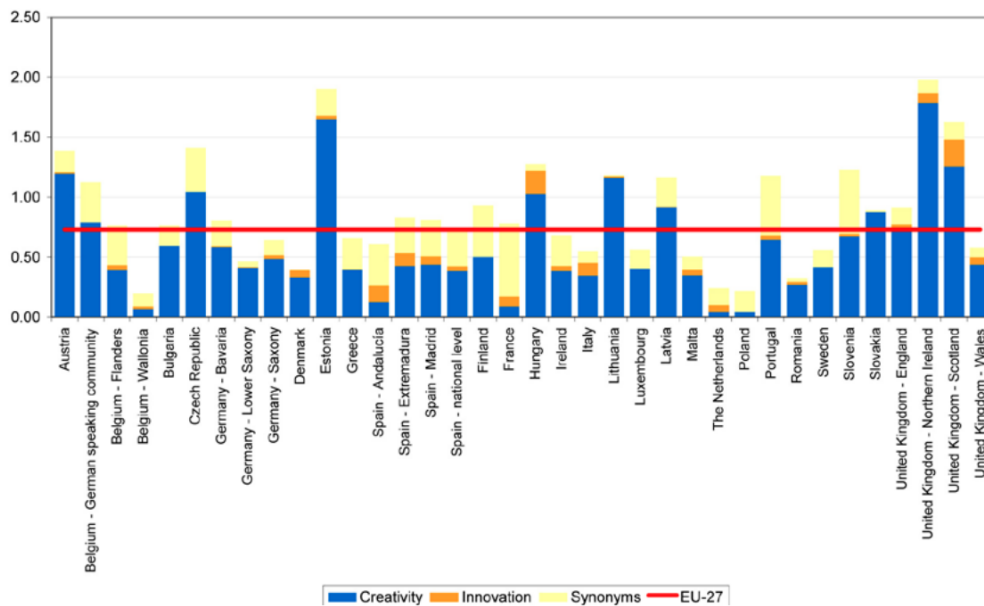
³ Ideelt sett ville jeg også hatt læreplanene fra Belgia og USA for å selv kunne si noe om hva som står om kreativitetsbegrepet i disse. Det har vist seg vanskelig, fordi skolens nettsider har vært under konstruksjon den perioden jeg har jobbet med studien.

måten at i Norge blir læreplandokumentet sett på som et styringsredskap, mens det i USA er tradisjoner for å styre gjennom kontroller, som godkjenning av lærebøker og vektlegging av elevers prøveresultater (Karseth & Sivesind, 2009, s. 23-24).

Anne Harris og Leon de Bruin (2018) har gjort en kvalitativ, internasjonal studie som tar for seg kreativ pedagogikk og praksiser i ungdomsskolen. Dette er ikke en analyse av læreplanene, men en undersøkelse som tar for seg læreres oppfatninger om hva som kan forbedre kreativ pedagogisk praksis. 21 lærere fra USA var med i undersøkelsen. Studien viste at selv om læreplanen sier at det skal være rom for kreativitet og utforsking, så mente lærerne at det kunne være vanskelig å gjennomføre kreativitet i klasserommet på grunn av vurderingsregimer, som testing og eksamener (Harris & de Bruin, 2018, s. 12).

Forskningsartikkelen sier ikke noe om kreativitetsbegrepet blir definert i amerikanske læreplaner.

Når det gjelder Europa, så sier forskningslitteraturen noe om definisjon av kreativitet i læreplanene -eller rettere sagt mangel på definisjon. Forskningen viser også at det er usikkerhet rundt hvordan kreativitet skal praktiseres i undervisningen. I Cachia, Ferrari, Ala-Mutka og Punie (2010) sin rapport om studien *Creativity and Innovation in the EU Member States*, konkluderer forskerne med at kreativitet ofte er nevnt i europeiske læreplaner, men de fleste har ikke en klar definisjon på hva kreativitet er og få sier noe om hvordan kreativitet skal gjøres i praksis i klasserommet (Cachia et al., 2010, s. 49; Collard & Looney, 2014, s. 355). Mine belgiske informanter er fra Wallonia, og rapporten slår fast at kreativitetsbegrepet nesten ikke blir nevnt i læreplanen som brukes i Wallonia. (Se figur 1.) (Cachia et al., 2010, s. 22).



(Figur 1: Relative occurrence of Creativity, Innovation and their synonyms ins school curricula in Europe (EU27))

Kilde: Romina Cachia, Anusca Ferrari, Kirsti Ala-Mutka and Yves Punie; Creative Learning and Innovative Teaching Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States, 2010, s.22)

Selv om begrepet kreativitet og lignende synonymer til ordet ikke opptrer ofte i den belgiske læreplanen (Wallonia), skal det sies at det i rapporten presiseres at nasjonale læreplaner har ulik hensikt i ulike land. I noen land er læreplanen lovfestet og formell, i andre land er læreplanen et generelt rammeverk, og så kan skolene selv bestemme innhold (Cachia et al., 2010, s. 23). Rapporten sier ikke noe om hvilke av disse to retningene læreplanen i Wallonia i Belgia har.

Banaji, Cranmer og Perrotta (2013) har gjort en studie der de har intervjuet 81 utdanningsekspertene (for eksempel personer som jobber med lærerutdanningen). I undersøkelsen kom det frem at på politisk nivå er ordet kreativitet populært i utdanningsdiskursen, men i mange land sees kreativitet fremdeles på noe som kun tilhører kunstfagene (Banaji et. al., 2013, s. 8). Skoleekspertene sa også at læreplanen ikke må være overfylt av kompetansemål, det må være plass til lek og eksperimentering også (Banaji et. al., 2013, s. 16).

2.3 Internasjonal forskning på faktorer som kan fremme eller hemme kreativitet i undervisningen

Det finnes en del forskning som går på faktorer som kan hemme og fremme kreativitet i undervisningssammenheng. Norge er ikke med i forskningsartiklene som det er referert til her, men sammenlignbare land, som Sverige og Danmark, er representert.

Forskningsartiklene og rapportene dreier seg om både USA og Belgia, men jeg har ikke funnet forskning som kun går på hvert enkelt land.

Når det gjelder faktorer som kan fremme kreativitet i klasserommet, er flere forskere enige i at læreren har stor betydning (Harris & de Bruin, 2018; Davies; 2012). For eksempel er det viktig at læreren har gode relasjoner med elevene, er bevisst på elevenes lærebehov og har en fleksibel og lekbasert tilnærming til pensum (Davies, 2012, s. 86, s. 88 ; Harris & de Bruin, 2018, s. 3, s. 10). Lærere som balanserer mellom frihet og struktur kan også fremme kreativitet i klasserommet, og åpne oppgaver med ikke bare ett fasitsvar virker også positivt inn med tanke på læring og kreativitet (Harris & de Bruin, 2018, s. 3, s. 8). Dessuten kan det å undervise på en kreativ måte, samt vektlegge elevenes kreative uttrykk, være med på å støtte kreativitet i undervisningsøyemed (Beghetto, 2017). Bruk av andre rom enn klasserommet, som museer, trekkes også frem som en positiv faktor for det kreative læringsmiljøet (Harris & de Bruin, 2018, s. 4).

Tidligere forskning sier også noe om hva som kan bremse kreativiteten i undervisningssammenheng. Et punkt som går igjen i flere forskningsartikler er at test- og vurderingsregimer kan være hemmende med tanke på kreativitet (Harris & de Bruin, s. 12; Collard & Looney, 2014, s. 355; Banaji et.al., 2013, s. 6; Cachia, 2010, s. 50). Testene er gjerne standardiserte med bare ett riktig svar fordi det i mange land er et krav om at opplæringen skal være målbar (Harris & de Bruin, 2018, s. 12-13). Dessuten er det også slik at det i enkelte land oppstår konkurranse mellom skolene på bakgrunn av testresultatene (Banaji et.al., 2013, s. 6). Testing kan ifølge tidligere forskning få konsekvenser for hvordan lærere underviser. På bakgrunn av at testene har så mye å si, så er det mange lærere som har en tradisjonell undervisning der de foreleser mens elevene sitter stille og tar notater (Banaji et.al., 2013, s. 10). Målet er at elevene skal gjøre det godt på tester, ikke ha kreative oppgaver der det finnes flere svar, og gjerne flere veier til svaret (Collard & Looney, 2014; Banaji et.al., 2013; Cachia et. al, 2010).

Et hinder for kreativitet i skolen er også, som tidligere nevnt, at læreplaner i mange land ikke har en definisjon på hva kreativitet er, ei heller hvordan læreren skal undervise for å lære elevene å bli kreative (Collard & Looney, 2014, s. 355).

2.3.1 Oppsummering og relevans for min studie

Til tross for at kreativitet er en prioritet i utdanningen i mange land, finnes det likevel ikke en klar og allmenn definisjon på hva kreativitet er i mange læreplaner (Collard & Looney, 2014; Storjord, 2021; Skytterstad; 2022). Læreplanene sier altså at kreativitet er viktig, uten å definere begrepet og uten å beskrive hvordan læreren skal undervise for at elevene skal utvikle kreativitet (Harris & de Bruin, 2018; Olafsson, 2020, s. 2). Like fullt oppleves kreativitet i skolesammenheng som noe positivt av lærere, både nasjonalt og internasjonalt (Storjord, 2021; Catchia et al., 2010; Collard & Looney, 2014). En av faktorene som tidligere forskning mener er viktig for å fremme kreativitet i skolen, er læreren, mens en betydelig barriere for kreativitet er standardiserte tester.

De ovennevnte studiene og rapportene er relevante for min studie av den grunn at de konkluderer med at det ikke finnes en presis definisjon av kreativitetsbegrepet i den nye læreplanen. At kreativitet er uklart forklart i læreplanen, gjør at det vil være interessant å se på hvordan et utvalg lærere fra tre forskjellige land forstår kreativitetsbegrepet. Det er nærliggende å tro at lærernes forståelse av og syn på kreativitet påvirker hvordan de prioriterer kreativitet i morsmålsfaget. Det tidligere forskning sier om faktorer som kan fremme og hemme kreativitet i undervisningen er perspektiver jeg vil ta med meg i min undersøkelse. Ettersom Norge ikke er representert i forskningsartiklene jeg viser til, vil studien min forhåpentligvis kunne si noe om de hemmende og fremmende faktorene også gjelder norske forhold. Dessuten kan jeg sammenligne hva de norske, belgiske og amerikanske lærerinformantene sier med tanke på forståelsen av kreativitetsbegrepet og hva de anser som fremmende og hemmende faktorer når det gjelder kreativitet i morsmålsundervisningen. Sånn sett kan studien min enten forsterke inntrykket tidligere forskning gir om hemmende og fremmende kreativitetsfaktorer – eller den kan komme med et brudd.

3.0 Teori

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere teoretiske perspektiver som danner bakteppet for oppgaven. Kreativitetsbegrepet er viktig i denne studien, og det er naturlig at en del av teorikapittelet dreier seg om hva kreativitet er og om ulike syn på kreativitet. Både begrepet og synet på kreativitet har endret seg i løpet av årene, og jeg ser det derfor som hensiktsmessig å gi et lite overblikk over kreativitetens historie. I starten av kapittelet vil jeg komme med en definisjon av kreativitet som mange forskere enes om, og i slutten vil jeg komme med kreativitetsdefinisjonen som var med i NOU 15, et av plandokumentene som LK20 bygger på.

3.1 Hva er kreativitet - en definisjon

Kreativitet er et komplekst begrep. Det finnes flere definisjoner på hva kreativitet er, og begrepet - og hvilke elementer det inneholder - har endret seg over tid (Batchelor & Bintz, 2013). En vanlig definisjon på kreativitet er at kreativitet dreier seg om generering av *ideer* eller *produkter* som både er *originale*, og har en *verdi* på den måten at produktet eller ideen er *nyttig* eller *effektiv* (Kaufmann, 2006; Kaufman & Sternberg, 2019; Runco & Jaeger, 2012; Dalland & Thaulé-Hatt, 2017; Copley, 2011. (Mine kursiveringer)). Denne definisjonen danner grunnlag for både individuell og sosiokulturell kreativitet (Olafsson, 2020, s. 2).

3.2 Kreativitet - et historisk overblikk

I det klassiske verket *Keywords* (1976) skriver Raymond Williams at ordet kreativitet kommer av det latinske ordet “creare”, som betyr “create”, altså “skape” eller “lage” på norsk. Ordet kom inn i det engelske språket på 1300-tallet, og opprinnelig ble “create” brukt i forbindelse med den guddommelige skapelsen av verden (Williams, 1976, s. 82). Det var altså Gud, ikke mennesket som hadde evne til å skape.

Antikken, altså den greske og romerske oldtiden, hadde en høyt utviklet kultur innen blant annet filosofi, retorikk, matematikk, kunst og kunsthåndverk (Austring og Sørensen, 2009, s. 13). Likevel fantes det ikke noen begreper som kunne tilsvare “to create” eller “creator” i det greske språket. Men dette er ikke så rart ettersom grekerne mente at kunstnerne ikke laget noe selv, men drev med *etterligning* av det som allerede finnes i naturen. I verket *The Republic*

spurte Platon (427-348 fvt.): “Will we say of a painter that he makes something?” og svarte: “Certainly not, he merely imitates.” (sitert etter Tatarkiewicz, 1980, s. 244). Platon var opptatt av “den rene forms skjønnhet”, læren handlet ikke om kunst, men om det skjønne (Austring og Sørensen, 2009, s. 13). I antikken mente man at kunsten ikke handlet om å skape (create), men å imitere. Kunstneren hadde ikke frihet, men var styrt av lover, regler og forbilder for hvordan man fremstilte noe (Tatarkiewicz, 1980). Selv om ordet “create” ikke fantes i det greske språket, må det likevel kunne sies at i virkeligheten var det slik at dikteren ble sett på som en som kunne skape.

I middelalderen insisterte filosofen Augustin (354-430) på at “creatura non potest”, altså skapningen som er skapt, kan ikke selv skape (Williams, 1976, s. 82). Gud ble sett på som en kunstner og verden som hans kunstverk (Austring og Sørensen, 2006, s. 16). I så måte var ikke den menneskelige kunstneren en som skapte nyskapende produkter, men en dyktig håndverker som kunne vise de bærende prinsipper bak verden (Austring og Sørensen, 2006).

På 1500-tallet skjer det en utvidelse av forståelsen av ordet kreativitet, i takt med humanismens og renessansens inntog i samfunnet. Selv om religionen fremdeles var viktig i renessansen, skjer det en utvikling med tanke på hva synet på det å skape innbefatter. Det er ikke lenger bare Gud som kan skape, men også mennesket (Tatarkiewicz, 1980, s. 249). Skjønt, skape på egenhånd mente folk på 1500-tallet at man ikke kunne gjøre. Ifølge Williams mente man at mennesket kun kunne skape noe ved hjelp av kraften til et guddommelig pust (Williams, 1976, s. 82). Den engelske poeten John Donne (1571-1631) omtalte poesi som en “forfalsket skapelse”, noe som kan vise at antikkens gamle sans for imitasjon stadig var til stede, og ordet ble flere ganger brukt på en nedsettende måte i litteraturen på 1500- og 1600-tallet (Williams, 1976, s. 83). Mens de intellektuelle i middelalderen var teologer, oppstod det i renessansen en ny type intellektuelle; humanister. I begynnelsen av renessansen hadde kunsten stadig sin forankring i det håndverksmessige, men etter hvert ble fokuset flyttet over til kunstneren selv og kunstnerens verk ble betraktet som et resultat av kunstnerens unike kreative evner (Austring og Sørensen, 2009, s. 18). Selv om kunsten gradvis frigjøres fra rollen som formidler av kirkens budskap, er likevel noe av det guddommelige til stede, da kunsten og kunstneren blir sett på som representanter for det guddommelige blant mennesker (Austring og Sørensen, 2009, s. 18).

I opplysningstiden på 1700-tallet og utover på 1800-tallet blir “kreativitet” brukt i moderne forstand. Ordet ble forbundet med kunst, og ordets betydning gikk vekk fra at det måtte være noe guddommelig involvert. Også mennesket kan skape – uten inn gripen fra Gud (Williams, 1976, s. 83). Originalitet og kreativitet fremstår som medfødte egenskaper ved kunstnergeniet (Kristensen, 2006). Om kunstnergeniets skapende evner og originale prestasjoner ble det sagt at geniene ikke lot seg styre av fornuft og regler, men at skaperånden hadde sitt utspring i følelser, sanser, intuisjon og fantasi (Kristensen, 2006). Kunsten, som før var en integrert del av kirken og statsmakten, ble i opplysningstiden stadig mer selvstendig. Kunstneren oppnådde en større grad av anseelse og frihet enn før (Austring og Sørensen, 2009, s. 25).

I løpet av 1800-tallet ble kreativitet assosiert med både kunst og tanke (Williams, 1976), og ordet “creator” ble et synonym for en kunstner (Tatarkiewicz, 1980, s. 249). Oppfattelsen av at kunstneren var et geni, var en romantisk-elitær oppfatning der man anså at evnene til å uttrykke noe nytt og originalt var noe som tilhørte noen få utvalgte. Disse evnene ble sett på som medfødte, altså kunne man ikke lære seg å bli kreativ (Kristensen, 2006). *Originalitet* og *inspirasjon* ble ansett som essensielt i den romantiske perioden (Bakken, 2016, s. 36). Mens “det kreative geniet” ble sett på som noe positivt på begynnelsen av 1800-tallet, så endret dette seg noe på slutten av 1800-tallet. Personer som ble ansett som svært kreative, ble gjerne ansett for å mangle fornuft også (Reckwitz, 2017, s. 131). Det å være kreativ ble ikke ubetinget sett på som noe positivt, men at man kanskje var utilregnelig og gal (Reckwitz, 2017, s. 151).

Den romantiske oppfatningen av skapelse, inspirasjon og originalitet dominerte helt frem til begynnelsen på 1900-tallet. Da ble kreativitet sett på som noe som alle mennesker har, en gjennomsnittlig og normalfordelt evne eller intelligens hos alle mennesker (Kristensen, 2006, s. 3). Etter andre verdenskrig påpekte psykologen Joy Paul Guilford at USA måtte klare å være konkurransedyktig i et globalt marked. Guilford la vekt på kreativitet som en kognitiv kapasitet for problemløsning. Vitenskap og oppfinnelser stod i sentrum, ikke kunst (Reckwitz, 2017, s. 143; Cropley, 2011, s. 26). Kreativitet skulle være samfunnsnyttig. I moderne tid blir det ofte sett på som gunstig å ha begge tilnærmingene til kreativitet, både som kunst og som problemløsning. Sånn sett blir idealet at man bør være kreativ, både privat og på jobb; med estetisk og kreativ selvrealisering privat, samtidig som man bør være kreativ problemløsningsorientert i hverdagslivet, på jobb og i sosiale sammenhenger (Reckwitz, 2017, s. 153).

Når kreativitet er noe alle mennesker har, blir også kreativitet sett på som en kompetanse som kan læres og utvikles (Kristensen, 2006, s. 4). Williams skriver i sin artikkel at ordet kreativitet legger vekt på originalitet og innovasjon, og han fremholder at ettersom kreativitet blir vektlagt som en menneskelig kapasitet, har kreativitetsbegrepet blitt stadig viktigere i samfunnet.

For å oppsummere, så har *begrepet* kreativitet forandret seg gjennom tidene, gjennom fire stadier; I nesten tusen år eksisterte ikke begrepet kreativitet, verken når det gjaldt filosofi, teologi eller kunst. De neste tusen årene ble begrepet brukt, men kun i teologien, da “creator” ble sett på som et synonym til Gud. Det tredje stadiet, på 1800-tallet, kom begrepet “creator” inn i språket som handlet om kunst. “Creator” ble nå sett på som et synonym til en kunstner, og ordet kreativitet ble tett knyttet til kunstnerne. I det fjerde stadiet, på 1900-tallet, begynte kreativitetsbegrepet å bli brukt om hele den menneskelige kulturen; for eksempel ble det nå vanlig å snakke om kreativitet i vitenskapen og teknologien, ikke bare kunsten (Tatarkiewicz, 1980, s. 250-251).

3.3 Ulike syn på kreativitet

I det følgende vil jeg presentere fire ulike tilnærminger til kreativitet. Den første dreier seg om en romantisk tilnærming, mens de tre andre er det Vlad Petre Glâveanu (2018) som har skrevet om. Han redegjør for tre ulike forståelsesrammer for hvordan kreativitet kan bli oppfattet i et sosiokulturelt perspektiv; kreativitet som *kunst*, kreativitet som *problemløsning* og kreativitet som *håndverk*.

3.3.1 Det romantiske synet på kreativitet

Williams nevner originalitet og innovasjon i forbindelse med betydningen av ordet kreativitet, og dette er også viktige momenter i det synet på kreativitet som har sine røtter tilbake i romantikken (Bakken, 2016, s. 36). Den kunsthistoriske epoken som kalles romantikken kom på slutten av 1700-tallet og varte til ca midten av 1800-tallet. Perioden var en reaksjon på opplysningstiden og den industrielle revolusjon og samfunnets vekt på fornuft og rasjonalisme. Viktige emner i romantikken var kunst, natur, estetikk, fantasi, det sublime og galskap (Glâveanu, 2018, s. 27). Det ble laget et bilde av “the mad genius” – den gale

kunstneren som hadde det vondt og gjerne var ensom i samfunnet, men som kunne skape kunst på genialt vis. Kunstnerens kreative evner ble sett på som medfødte, og det var viktig at kunsten var original og unik (Bakken, 2016). Inspirasjon er også et viktig element i det romantiske kreativitetssynet. Det som ble skapt av en kunstner ble ikke oppfattet som rutinearbeid, men som resultater av “inspirerte øyeblikk der den geniale kunstneren lar seg rive med og plutselig kommer til en større innsikt (Burwick, 1996, i Bakken, 2016).

3.3.2 Kreativitet som kunst: spontanitet og originalitet

Glâveanu (2018) hevder at det i dagens samfunn fremdeles finnes en fascinasjon for kreativitet som kunst. En romantisk tilnærming og kreativitet som kunst-syn har det likhetstrekket at begge tilnærmingene setter estetikk i fokus. En vesentlig forskjell er imidlertid at det moderne kunst-synet anser kreativitet som noe som kan læres – i motsetning til det romantiske synet, som mener at kreativitet er en egenskap som man enten har eller ikke har (Glâveanu, 2018, s. 26). Hvis kreativitet skal være viktig i skolen, må det være mulig for *alle* elevene å utvikle og øve opp kreativitet, ikke bare noen få utvalgte. Bakken, som er kritisk til det romantiske kreativitetssynet, mener at romantikkens inspirasjonskrav kan være vanskelig å forholde seg til i undervisningssammenheng; kreativt arbeid i skolen må kunne planlegges på en noenlunde systematisk måte. Dessuten mener Bakken at originalitet i undervisningssammenheng kan handle om at elevene skaper noe som er nytt for *dem selv*, ikke noe som er nytt i verden (Bakken, 2016, s. 37).

3.3.3 Kreativitet som problemløsning: vitenskap, teknologi og nytte

Ifølge Glâveanu kan kreativitet også sees på som noe som har med problemløsning å gjøre, for eksempel vitenskapelige eller tekniske oppfinnelser. I motsetning til det romantiske kreativitetssynet med annerledestenkning, er logisk og analytisk tenking viktig når kreativitet dreier seg om problemløsning. Denne formen for forståelse av kreativitet har sine røtter fra opplysningstiden og den industrielle revolusjonen. Kreativitet som problemløsning handler om å løse tekniske og praktiske problemer. Teknologi og innovasjon er viktig ved dette synet, for det blir sett på som en motor for progresjon, både individuelt, i organisasjoner og i verdenssamfunnet. Mens det romantiske synet legger vekt på originalitet og at noe er nytt, legger problemløsningsperspektivet vekt på nytte eller verdi, kreativiteten skal helst være samfunnsnyttig (Glâveanu, 2018, s. 28; Kaufmann, 2009, s. 16). Sånn sett blir kunnskap tett

knyttet til kreativitet, altså blir *innsikt* viktig - i motsetning til det romantiske synets vekt på *inspirasjon*.

3.3.4 Kreativitet som håndverk: mestring og hverdagsliv

Kreativitet finnes i kunsten og i vitenskapen, men det finnes også, ifølge Glâveanu, i hverdagslivet. Denne hverdagslivskreativiteten kan eksempelvis handle om kokkelering, bilkjøring eller lage videoer på sosiale medier. Denne typen kreativitet går utover grensene for etablerte kreativitetsdomener, som kunst og vitenskap, og handler om kulturell deltakelse -sammen med andre (Glâveanu, 2018, s. 29). En typisk form for denne type kreativitet er ifølge Glâveanu håndverk, noe som krever ferdigheter og praksis, hvilket også gir mestring. Denne typen kreativitet mener Glâveanu integrerer elementer fra både kunstsynet og vitenskapssynet, som for eksempel originalitet og verdi. Det sosiokulturelle kommer inn fordi håndverk ikke lar seg lære alene, det er noe som læres med og av andre. Konteksten blir altså viktig ved dette synet på kreativitet, fordi konteksten blir sett på som en del av den kreative prosessen. Eksempler på kontekst kan være: sosiale relasjoner, materielle rammer, eksisterende tradisjoner etc (Glâveanu, 2018, s. 29) Det kreative produktet må være meningsfullt for konteksten det er produsert i.

Vygotsky og hans forestilling om den proksimale utviklingssonen er viktig i synet på kreativitet som håndverk fordi at kreativitet skjer i forbindelse med andre mennesker. Vygotsky mente at læring skjer innenfor den proksimale utviklingssonen, altså at læring skjer mellom det faktiske og det potensielle utviklingsnivået (Dysthe, 2001, s. 51). I undervisningssammenheng vil det faktiske utviklingsnivået si det som eleven kan klare på egenhånd, det potensielle utviklingsnivået vil si hva hen kan klare med støtte fra en voksen eller en medelev som er kommet lenger (Vygotskij, 1978, i Dysthe, 2001, s. 51). Interaksjon, kommunikasjon og samarbeid er nøkkelord ved dette synet på kreativitet, fordi håndverkskreativitet ifølge Glâveanu er samarbeidende og tilpasningsdyktige former for kreativitet (Glâveanu, 2018, s. 30).

Glâveanu presiserer at han ikke mener at noen av de tre kreativitetssynene er bedre enn andre, men at alle tre har sin historiske bakgrunn og sine spesielle kjennetegn.

Glâveanu hevder at de ulike synene på kreativitet har konsekvenser for det som skjer i klasserommet. Et kunstbasert kreativitetssyn vil kanskje favorisere elever som er spontane

og uttrykksfulle, mens problemløsende tilnærminger muligens vil favorisere de samvittighetsfulle og praktisk anlagte, et håndverkssyn vil oppmuntre de som samarbeider godt. Det er gjerne ikke slik at en lærer bare har ett av disse kreativitetssynene, men Glåveanu (2018, s. 30) mener at lærere bør være bevisste på de ulike typene av kreativitet, og at dette kan være med å fremme kreativitet i klasserommet.

3.3.5 Et kognitivt individblikk på kreativitet

Kognitiv tilnærming til kreativitet fokuserer på individet og dets evner til å skape noe nytt. (Cropley, 2011, s.1.) Kreativitet blir definert som noe personlig, noe som er knyttet til tenkeprosessen, personlige egenskaper og motivasjon (Cropley, 2011, s.1-2.) Det er likevel viktig å poengtere at kreativitet blir sett på som noe alle mennesker har, i større eller mindre grad. (Cropley, 2011, s. 11).

Som sagt, la psykologen Guilford vekt på kreativitet som en kognitiv prosess, og noe man kunne forske på. Han refererte til den kreative tenkeprosessen som “divergent thinking” (Cropley, 2011, s. 26), altså annerledestenkning. Flere forskere innen denne tradisjonen, som var spesielt populær på 1950-60-tallet, peker på at kreativitet ikke bare dreier seg om kreative tankeprosesser, men også at kreative personer har visse egenskaper, som impulsivitet, fleksibilitet og åpenhet for det som er nytt (Kaufmann, 2006, s. 67, s. 69; Cropley, 2011, s. 27). I tillegg legges det vekt på personens motivasjon, som vilje til å ta risiko og drivkraft for å finne nye løsninger (Cropley, 2011, s. 25-26).

En vanlig kritikk som rettes mot denne forskningstradisjonen er at det legges for stor vekt på individet. Det er ikke nok at man fokuserer på tankeprosesser og egenskaper ved enkeltindividet, også de sosiale omgivelsene påvirker kreativiteten (Kaufmann, 2006, s. 22).

3.3.6 Sosiokulturelt perspektiv på kreativitet:

Kreativitetsbegrepet har tatt en sosial retning, fra å tenke på kreativitet på individnivå til å tenke på kreativitet i fellesskap. I min studie intervjuer jeg seks lærere fra tre ulike land, og selv om landene har ulike læreplaner, så er det nærliggende å tro at lærerne forholder seg til et sosiokulturelt syn på læring. Sosiokulturelt læringssyn legger vekt på at kunnskap blir til gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke som individuelle prosesser (Dysthe, 2001,

s.42). Både Vygotsky og Bakhtin er teoretikere som er viktig med tanke på et sosiokulturelt perspektiv på kreativitet (Glâveanu, 2015, s. 166, Dysthe, 2001).

3.3.6.1 Kort om Bakhtin og kreativitet

Glâveanu (2015) mener at Bakhtin ser på kreativitet som en slags dialog. Hver person har sitt perspektiv på verden, men man må også kunne ta andres perspektiv for at kreativitet skal kunne oppstå. Å bevege seg mellom flere perspektiver blir en slags form for dialog (Glâveanu, 2015, s.169).

Inger Johanne Ness (2020, s. 114-115) har skrevet om kreative læringsprosesser i klasserommet med bakgrunn i Bakhtins polyfonibegrep. Bakhtin brukte polyfoni som begrep da han analyserte de mange stemmene i Dostojevskijs verker. Dialogen i verkene mente han var en polyfoni av forskjellige stemmer, der ikke èn stemme nødvendigvis ble ansett som den “riktige”, men alle stemmene fikk utfolde seg på egne premisser. (Ness, 2020, s. 121-122) Det viktige med polyfonibegrepet til Bakhtin er ifølge Olga Dysthe (2001, referert i Ness, 2020) “...respekten for den andres ord, viljen til at lytte, forstå på den andens præmisser og bruke den andens ord som tænkeredskab, men samtidig beholde respekten for sit eget ord.” Ness mener at en kreativ læreprosess oppstår gjennom dialog. Hensikten er å komme frem til nye innsikter, ideer eller løsninger. Læringsprosessen er kreativ når det skjer en endring av perspektiv og en oppnåelse av ny innsikt hos den enkelte eller i gruppen. Disse nye personlige innsiktene i et klasserom kan sees på som små former for kreativitet, men som igjen kan føre til kreativitet på samfunnsnivå (Ness, 2020, s. 138). Polyfonibegrepet til Bakhtin mener Ness kan brukes i klasserommet også; altså at det i klasserommet kan oppstå en slags flerstemmighet der forskjellige stemmer (synspunkter) kommer frem, samtidig som at det ikke er èn dominerende (Ness, 2020, s. 115). Ness skriver at ifølge Bakhtin blir ideer født i dialogisk polyfoni, og disse ideene vil videreutvikles i møte med andre ideer (Ness, 2020, s. 135). For at kreativitet skal oppstå i tråd med Bakhtins dialogiske polyfonibegrep, fremstår kreativt samarbeid som en meget viktig faktor for den kreative læreprosessen - i tråd med sosiokulturelt læringssyn.

3.4 Kreativitet i fremtidens skole

Det internasjonale prosjektet *Education 30* dreier seg om hvilke kompetanser elever fra OECD-landene trenger frem mot 2030 (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017, s. 10-11; Howells,

2018, s. 5). Kreativitet og problemløsning er en av dem. OECD-prosjektet trekker også frem at samarbeid er bedre enn individuelt arbeid ved innovasjon (Howells, 2018, s. 5). Også i norske skoledokumenter blir samarbeid knyttet til kreativitet. I et av plandokumentene som LK 20 bygger på, *NOU 2015:8 Fremtidens skole*, ble kreativitet definert på følgende måte: “En definisjon av kreativitet er at det består av å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert” (NOU 2015:8, s. 31). Kreativitetsdefinisjonen baserer seg på modellen “The Five Creative Dispositions Model” som ble laget av Lucas, Claxton og Spencer i 2012 i forbindelse med en studie der de undersøkte et rammeverk for vurdering av kreativitet i skolen (Lucas et al. 2012, s. 15). Se figur 2. (NOU 2015:8, s. 33)



Figur 2: Definisjon av kreativitet i NOU 15: 8, s 33. (Lucas m.fl. 2012)

I NOU 15:8 beskrives kompetansene på følgende måte:

Nysgjerrig: å ha evne til undring og å stille spørsmål, evne til å utforske og undersøke og å stille spørsmål ved etablerte sannheter.

Utholdende: å ikke gi opp i møte med utfordringer, å tørre å være annerledes og å tolerere usikkerhet.

Fantasifull: å utvikle fantasifulle løsninger og muligheter, å leke med ulike muligheter, å gjøre koblinger og å bruke intuisjon.

Samarbeidende: å dele et produkt, gi og motta tilbakemeldinger og samarbeide på en hensiktsmessig måte.

Å arbeide disiplinert: å utvikle teknikker, å kunne reflektere kritisk og å skape og forbedre (NOU 2015:8, s. 31).

I NOU 2015 er det et vesentlig poeng at disse kompetansene “kan læres og utvikles, og at de er viktige deler av alle fagområdene i skolen” (NOU 2015: 8, s. 31).

Definisjonen står nokså langt fra den innledende definisjonen i kapittelet, en definisjon som svært mange forskere enes om. Det er også verdt å merke seg at ordene som NOU 2015-kreativitetsbegrepet består av, er beskrivelser av personlige egenskaper eller ferdigheter som en person har. Definisjonen ble ikke tatt med videre i LK20.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodiske valg som ligger til grunn for å svare på studiens problemstilling. Jeg vil gjøre rede for valgt metode, vitenskapsteoretisk forankring, hvordan forskningen er gjennomført, samt hvilke valg jeg har tatt underveis i forskningsprosessen.

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitative forskningsmetoder egner seg ofte til å avklare et uavklart tema nærmere, samt få frem en nyansert beskrivelse av temaet (Jacobsen, 2005, s. 129). En fordel ved kvalitativ metode er at den vektlegger detaljer og det unike ved hver enkelt respondent, da den enkelte respondenten gir sine meninger og fortolkninger av et forhold eller fenomener (Jacobsen, 2005, s. 129).

Et viktig formål med kvalitative forskningsopplegg er å undersøke hvordan mennesker forstår, fortolker eller opplever en bestemt situasjon (Jacobsen, 2000, s. 117). Ettersom denne studien tar sikte på å undersøke hvordan et utvalg lærere fra Norge, Belgia og USA forstår

kreativitetsbegrepet, samt hvilke faktorer de mener kan fremme og hemme kreativitet i morsmålsundervisningen, vil det være naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til problemstillingen. For å kunne besvare problemstillingen i undersøkelsen, valgte jeg intervju som metode. Etersom jeg ikke har kjennskap til belgisk og amerikansk skolesystem, valgte jeg også å observere de belgiske og amerikanske lærerinformantene før jeg intervjuet dem. Vanligvis brukes observasjon som en metode for å registrere hva mennesker gjør, ikke hva de sier at de gjør (Jacobsen, 2005, s. 159), men hensikten min med å observere noen av informantene på forhånd var å se hvordan de underviste, og på den måten få tips til hvilke spørsmål jeg burde ta med i intervjuguiden min. I tillegg til informasjonen observasjonene i klasserommene ga, brukte jeg også tidligere forskning for å formulere spørsmål i intervjuguiden (se vedlegg B).

4.1.1 Intervju

Intervju er et godt redskap for å kunne beskrive menneskers erfaringer og oppfatninger, og på den måten få frem en dypere innsikt i det fenomenet som studeres. Informantens perspektiv er sentralt når intervju brukes som en kvalitativ metode (Johnsen, 2018).

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med samtlige informanter. Det vil si at jeg hadde en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål, på bakgrunn av klasseromsobservasjoner og tidligere forskning, men at intervjuene også bar preg av en samtale der jeg fulgte opp svar jeg ønsket mer utfyllende informasjon om (Johnsen, 2018, s. 198).

Jeg vil også påpeke at selv om min studie handler om kreativitet i morsmålsundervisningen, så kan svarene informantene gir i intervjuene peke i retning av undervisning generelt, ikke morsmålsundervisning spesielt.

4.2 Hermeneutikk

Etersom jeg valgte en kvalitativ metode for min studie, var det naturlig for meg å velge en hermeneutisk tilnærming til materialet. Hermeneutikken handler om fortolkning, og er derfor nært knyttet til kunnskapen om mennesket (Nyeng, 2017, s. 192). Hans Georg Gadamer uttalte at ingen kan starte på null, man har alltid med seg en før-forståelse når man møter andre mennesker eller tekster (Fuglseth, 2018, s. 258). Denne før-forståelsen kalles ifølge

Gadamer en fordom, og disse er preget av vår egen tid og vår egen kultur. (Krogh, 2014, s. 49, s. 51). Det er viktig at jeg som forsker er bevisst min egen før-forståelse når jeg skal tolke intervjuene med seks ulike informanter. Jeg må være bevisst at min bakgrunn som norsk morsmållærer kan medføre visse fordommer som jeg må være bevisst på, især med møter med lærere fra andre lands skolesystem. Ifølge Gadamer må vi forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten: “Foregripelsen av helhetens mening blir til en eksplisitt forståelse når delene, som bestemmes ut fra helheten, på sin side bestemmer helheten” (Gadamer, 2010, s. 329). Den hermeneutiske spiralen handler om at vi utvikler en sammenhengende forståelse av deler og helhet. Vi kan ikke forstå helheten uten delene, og vi kan ikke forstå delene uten helheten. (Nyeng, 2017, s. 200). En vitenskapelig teksttolkning handler altså om å gå inn i den hermeneutiske spiralen på en bevisst måte og reflektere over det (Fuglseth, 2018, s. 257). Hermeneutikken viser at det ikke finnes nøytrale data, det vil alltid skje en fortolkningsprosess i forskningen (Fuglseth, 2018, s. 260).

4.3 Valg av informanter

Ettersom jeg for tiden er bosatt i Belgia, og har tilgang til det internasjonale skolemiljøet tilknyttet NATO-basen SHAPE, var det nærliggende å finne lærerinformanter fra Belgia og USA tilknyttet den internasjonale skolen på militærbasen. Selv om skolene har ulike skolesystemer og læreplaner, befinner kreativitetsbegrepet seg i større eller mindre grad i læreplanen. Det er derfor trolig at de aller fleste lærere, uansett nasjonalitet, har et forhold til begrepet kreativitet og kan si noe om sine synspunkter når det gjelder faktorer som kan være med på å hindre og støtte kreativitet i morsmålsfaget. Kriteriene for utvelgelsen av lærerinformanter var at de måtte være morsmållærere og at de underviste elever på det som tilsvarer norsk ungdomsskolenivå. På en felles planleggingsdag for alle lærere på den internasjonale skolen tok jeg kontakt med både belgiske og amerikanske lærere. Jeg forklarte hva prosjektet gikk ut på, og de som var interesserte skrev ned sin e-postadresse og hvilket klassetrinn de underviste. Det var 11 amerikanske lærere som meldte sin interesse og en belgisk lærer. Den belgiske læreren underviste 8. trinn, og valget falt da på en amerikansk lærer som underviste på samme trinn.

Etter å ha fått min NSD-søknad godkjent, besøkte jeg lærerne jeg skulle intervjuer i deres klasserom. Den belgiske læreren hadde noe problemer med å formulere seg på engelsk, og jeg ville derfor intervjuer læreren sammen med en annen belgisk lærer, for å unngå

språkproblemer. Den andre belgiske læreren har jobbet både på belgisk og amerikansk skole, og snakker flytende engelsk. Etersom jeg hadde to belgiske informanter, bestemte jeg meg for å også skaffe en til på den amerikanske skolen. Jeg spurte derfor en kollega av læreren som hadde takket ja til å være med i studien.

Når det gjelder de norske lærerinformantene, så tok jeg kontakt med en tidligere kollega fra en norsk ungdomsskole og spurte om hun ville være med, noe hun takket ja til. For å få kjønnsbalanse i utvalget, spurte jeg også en mannlig lærer på den samme skolen. Grunnen til at jeg ikke valgte en lærerinformant fra den norske skolen på SHAPE, er at dette er en liten privatskole med god økonomi. Skoleåret 2022 var det fem elever som gikk på ungdomsskolen, noe som gjør at det ikke kan sammenlignes med en gjennomsnittlig ungdomsskoleklasse i Norge.

4.3.1 Om informantene

Informantene, tre kvinner og tre menn, består av lærere fra henholdsvis Norge, USA og Belgia. Lærerne er blitt anonymisert ved hjelp av pseudonymer.

4.3.1.1 Informantene fra Norge:

Anne (35) jobber på en ungdomsskole på Vestlandet. Hun har en bachelor i nordisk, grunnfag i norsk og spansk, samt PPU fra Universitetet i Bergen. Anne har vært lærer i syv og et halvt år, og har hele tiden vært kontaktlærer og undervist i fagene norsk og engelsk. Anne holder på med en erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk på Universitetet i Bergen.

Birk (30) jobber på samme ungdomsskole som Anne. Han tok lærerutdanningen sin på Høgskolen på Vestlandet. Han har 60 studiepoeng i norsk og KRLE, og underviser i norsk, samfunnsfag, KRLE og valgfaget Innsats for andre. Birk har vært lærer i fem år, kontaktlærer i tre og et halvt år.

4.3.1.2 Informantene fra USA:

Charlie (51) kommer fra Texas i USA. Han har en fireårig bachelor i engelsk, samt en master i spesialpedagogikk fra Texas Tech University. Han har tidligere jobbet med å undervise

voksne, men begynte å jobbe som lærer for barn for seks år siden. Han har jobbet på SHAPE⁴ American Middle School i fire år, der han har undervist i både Language Arts (LA) og English to Speakers of Other Languages (ESOL).

David (57) kommer fra Washington i USA. Der tok han også utdanningen sin; en mastergrad i tysk, samt delemner i engelsk og engelsk litteratur. Han har også ett år med lærerutdanning for å kunne undervise i fagene engelsk (Language Arts) og tysk. David har jobbet som lærer i 32 år, hvorav 24 av dem har vært som Language Arts-lærer på SHAPE American Middle School.

4.3.1.3 Informantene fra Belgia:

Estelle (50) kommer fra Wallonia, den fransktalende delen i Belgia. Hun har en treårig grad fra belgisk lærerskole og har jobbet som lærer i 24 år. Hun har jobbet i fem år på SHAPE, hvor hun underviser i Français og historie.

Faye (46) kommer også fra den fransktalende delen i Belgia. Hun har universitetsutdanning i språk, og har bakgrunn som engelsk-/spansk-/fransk-oversetter. Faye har jobbet som lærer i 25 år. Hele lærerkarrieren har hun jobbet på SHAPE, først som lærer på American Middle School i 24 år, mens hun det siste året har jobbet på den belgiske seksjonen der hun underviser i fransk som andrespråk.

4.3.2 Om selve intervjusituasjonen

Selv om intervju er en god metode for å kunne beskrive menneskers erfaringer og oppfatninger, så skal det også sies at det i intervjuet kan oppstå ulike undersøkelseeffekter. Blant disse er intervjuereffekt og konteksteffekt (Jacobsen, 2018, s. 242.) Intervjuereffekt vil si at den som blir intervjuet kan bli påvirket av den som intervjuer. I min undersøkelse kan det tenkes at språk og gester kan ha hatt betydning i intervjusituasjonen der jeg intervjuet informanter fra Belgia og USA. Det at jeg, intervjueren, kommer fra Norge og har engelsk som andrespråk kan gjøre noe med måten de ordlegger seg på. Eksempelvis kan det tenkes at de amerikanske lærerne kan ha forenklet språket sitt, sånn at de har vært sikre på at jeg har

⁴ SHAPE= Supreme Headquarters Allied Powers. NATO-basen ligger i Mons i Belgia, og inne på basen er det en internasjonal skole. Skolen består av forskjellige bygninger/seksjoner, deriblant en amerikansk seksjon. I tillegg har følgende nasjoner en egen skole på SHAPE: Belgia, Norge, Italia, Tyskland, Canada, Storbritannia, Tyrkia og Polen.

forstått dem. De belgiske informantene ga jevnt over kortere svar enn både de norske og de amerikanske informantene, og det er mulig de har gjort dette fordi de selv har svart på sitt andrespråk. Kanskje hadde de gitt mer utfyllende svar dersom intervjuet hadde foregått på morsmålet deres; fransk.

Nonverbale sider ved kommunikasjonen, som gester og kroppsspråk, er også faktorer som kan gi grunnlag for interkulturelle misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 173). I intervjuene med amerikanske Charlie og David var jeg bevisst på måten jeg satt; ikke for fremoverbøyd, og jeg var bevisst på blikkontakt, da jeg har hørt at for mye blikkontakt kan føles påtrengende for amerikanere (Bresler, 2021 (forelesning på MACREL-studiet)). I intervjuet med belgiske Estelle, som hadde med seg Faye som oversetter, kommenterte hun gestikuleringen min. Jeg var ikke bevisst min egen gestikulering, men Estelle påpekte at jeg ofte gjorde en håndbevegelse ved hodet når jeg snakket om kreativitet:

When you refer to art or creativity, you do this gesture (*tar hånden opp mot hodet*), like it's coming from your brain, but when I speak about it, I do like this (*store håndbevegelser fra magen, opp mot hjerte og ut i luften*) like it's coming from inside, from emotions. It's like a different approach, a cerebral approach and an emotional approach.

I et forskningsintervju er det - til tross for ønsket om en åpen dialog - et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Det er den som intervjuer som har kontrollen i form av at hen bestemmer hvilke spørsmål som skal stilles, hvilke svar som skal følges opp etc. (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 51). Det kan sann sett tenkes at Estelles påpekning av mine håndbevegelser var en slags motkontroll, en reaksjon på min rolle som dominerende intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 51).

Konteksteffekt dreier seg om hvilken sammenheng informasjonen blir samlet inn i (Jacobsen, 2018, s. 243). Ettersom jeg bor i Belgia og de norske informantene bor i Norge, måtte jeg foreta disse intervjuene via Zoom. Anne ble intervjuet på kvelden. Hun hadde kamera på og samtalen fungerte tilnærmet som et ansikt-til-ansikt-intervju. Birk spurte om det var greit at han ikke var med på kamera i sitt intervju. Ettersom det er et poeng at den som blir intervjuet føler seg mest mulig komfortabel, sa jeg at det var i orden. Dette ga likevel noen utfordringer da en del av kommunikasjonen i et intervju vil være nonverbal (Kvale og Brinkmann, 2018).

Eksempelvis er det naturlig for intervjueren å vise nonverbal interesse dersom man ønsker at intervjuobjektet skal snakke mer. Dette kan være oppmuntrende nikkning eller små pauser, sånn at intervjupersonen får tenkt seg litt om (Neteland, 2018). Ettersom Birk ikke viste seg på skjermen, var det innimellom vanskelig å tolke om han hadde gjort seg ferdig med svaret sitt eller om han bare tok en liten pause. Tidvis avbrøt jeg ham fordi jeg trodde han hadde gjort seg ferdig med svaret, men så viste det seg at han bare hadde en liten tenkepause. Det hadde vært lettere å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg hadde hatt mulighet til å tolke ansiktsuttrykkene til Birk.

Intervjuene med Charlie, David og Faye foregikk i klasserommene deres, og fungerte fint. Et fysisk ansikt-til-ansikt-møte har den sterke siden at det er forholdsvis lett å etablere tillit og åpenhet (Jacobsen, 2018, s. 148). Intervjusituasjonen med Estelle fortonet seg annerledes enn de andre intervjusituasjonene. Da jeg rekrutterte informanter høsten 2022, var Estelle den eneste belgiske læreren som meldte seg. Jeg antok at hun hadde solide engelskkunnskaper, men det viste seg raskt at de ikke var like gode som først antatt. E-postkorrespondansene våre foregikk derfor på den måten at jeg skrev til henne på engelsk, samt la ved en fransk kopi av det jeg hadde skrevet ved hjelp av Google Translate. Jeg var nøye med å beklage at Google Translate ikke tar hensyn til eventuelle høflige former på fransk. Samtlige e-poster besvarte hun på fransk. Jeg planla å intervju Estelle sammen med Faye, men det passet ikke for dem. Da jeg kom til den belgiske skolen for å intervju Estelle, skulle hun finne et rom vi kunne sitte uforstyrret i. Rommet hun valgte var et klasserom der en lærer hadde undervisning med elever. Da hun forstod at intervjuet skulle foregå på engelsk, ville hun gjerne finne en som kunne oversette. Vi beveget oss derfor til Fayes klasserom, hvor hun hadde undervisning med fem ungdomsskoleelever. Estelle og jeg satte oss ned ved en pult ved siden av elevene, og Faye avsluttet undervisningen for å oversette. Gjennom hele intervjuet leste elevene stille i *Le Petit Prince*. I intervjuet med Estelle opplevde jeg det som kalles "asymmetri i forventet formalitet" (Tjora, 2022, s. 285). Som intervjuer stilte jeg planlagte spørsmål og forventet lange og frie svar fra informanten, mens Estelle svarte veldig kort og presist på alle spørsmålene. Konteksten med å intervju Estelle samtidig som jeg følte at vi forstyrret undervisningen til Faye og elevene hennes gjorde at jeg følte situasjonen ble noe ubehagelig.

Som takk for at lærerinformantene fra USA og Belgia inviterte meg inn i klasserommene deres og tok seg tid til å la seg intervju, ga jeg hver enkelt en stor norsk sjokoladeplate. Den

slags oppmerksomhet påvirker ikke resultatet, men synliggjør takknemlighet for at de ble med i studien (Tjora, 2022, s. 155).

4.3.3 Transkripsjon

Det ble tatt lydopptak av hvert intervju, noe intervjuobjektene selvsagt var informert om. Etter hvert intervju gikk jeg i gang med å transkribere intervjuene. Transkribering handler om å gjøre muntlig tekst om til skriftlig form, og sånn sett klargjør man intervjumaterialet slik at de egner seg for analyse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206). Det finnes ingen eksakte regler for om man skal skrive ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil, der må forskeren selv ta et valg (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 207). Jeg valgte å skrive de norske informantenes dialekt om til normert bokmål, mens jeg beholdt noe av det muntlige i språket til de engelskspråklige informantene. Eksempelvis skrev jeg “they’re” i stedet for “they are”. Jeg valgte også å markere hvor informantene tar pauser fordi dette kan si noe om hvor informantene eventuelt stusser eller tar en tenkepause. Pausene kan synliggjøre en usikkerhet eller at de sliter med å ordlegge seg (Tjora, 2022). Dette er etter min mening interessant ekstrainformasjon som tar vare på det empirinære i datamaterialet, og som kan være gunstig å ta med videre i analysearbeidet.

Intonasjonsmessige understrekninger brukte jeg fet skrift på, og handlinger informantene gjør, for eksempel reiser seg, synger osv ble satt i parentes. En tom parentes () ble brukt dersom det var noe jeg ikke klarte å oppfatte fra lydopptaket.

4.4 Personvern

Forskningsprosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) høsten 2022, og godkjenning for studien ble gitt 27.10.2022 (se vedlegg A). Før jeg gikk i gang med intervjuene, fikk lærerinformantene et informasjonsskriv der jeg opplyste om formålet med prosjektet, samt opplysninger om hva det ville innebære å delta og hvordan personvernet ville bli ivaretatt. De fikk også vite at de når som helst kunne velge å trekke seg fra prosjektet.

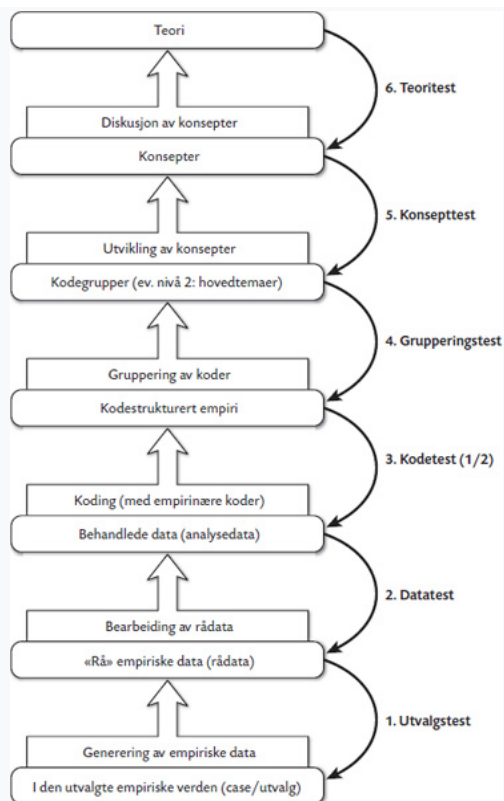
Lydopptakene fra intervjuene ble oppbevart på min private, passordsikrede mobiltelefon, og de transkriberte, anonymiserte intervjuene ble lagret på min datamaskin med passordbeskyttelse, i samsvar med NSD sine retningslinjer. Da jeg var ferdig med analyseprosessen ble alle lydopptak slettet fra mobilenheten.

4.5 Analysemetode

Kjernen i kvalitativ analyse handler om å reflektere over hvordan man som forsker kan forstå dataene, og hvilke begreper man synes er best egnet for å uttrykke meningsinnholdet (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018) er kvalitativ forskning preget av både induktive og deduktive tilnærminger. En induktiv analysetilnærming innebærer at empirien danner grunnlaget for teori, mens en deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i begreper fra teori(er). Abduksjon står i en mellomposisjon mellom induksjon og deduksjon. (Thagaard, 2018). Dette betyr at datamaterialet blir tolket i lys av eksisterende teori, samtidig som teorien blir utviklet på grunnlag av analysen. (Thagaard, 2018).

I denne masteroppgaven har jeg hatt en pragmatisk tilnærming til analyseprosessen. Med det mener jeg at jeg i kode- og kategoriseringsprosessen har latt meg inspirere av flere fremgangsmåter hva angår analysemetoden. Jeg har hovedsakelig forholdt meg til Axel Tjora sin stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-metoden), presentert i *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2022, E-bok). I denne masteroppgaven har jeg ikke ambisjoner om å utvikle en ny teori slik Tjoras modell foreslår, og jeg har derfor sett det som hensiktsmessig å ta med momenter som andre har skrevet om når det gjelder analyseprosessen i kvalitative forskningsdata (Thagaard, 2018; Neteland, 2020 ;Kvale & Brinkmann, 2015).

Stegvis-deduktiv induktiv metode er utviklet av Tjora, og modellen (se figur 3) viser en trinnvis måte å arbeide på i kvalitativ forskning, fra rådata til konsepter eller teorier. Trinnene som beveger seg fra bunn til topp regnes som induktive prosesser, mens de nedadgående tilbakekoblingsprosessene er deduktive (Tjora, 2022). Et viktig aspekt med SDI-metoden er dens empiridrevne design, altså at den legger stor vekt på induksjon i koding og kodegruppering, mens abduksjon benyttes i konsept- og teoriutviklingen (Tjora, 2022, s. 248).



(Figur 3: SDI-metoden. (Tjora, 2022, s. 21).)

Generering av empiriske data (for eksempel forskningsintervjuer) og *bearbeiding av rådata* (for eksempel transkripsjon av intervjuer) er de to første stegene i modellen, og dernest kan forskeren gripe fatt på analysens første steg; *koding*. Ifølge Tjora (2022) er det viktig at forskeren i dette analysesteget holder fast ved en induktiv strategi, der kodingen ligger svært tett på empirien. Kodene skal altså ligge tett på utsagn fra informantene og kan for eksempel bestå av ord, en frase eller en setning (Tjora, 2022, s. 219). Tjora fremholder at forskeren først skal gå gjennom ett dokument, og så begynne på det neste -med de samme kodene fra første dokument og lage nye koder der det trengs (Tjora, 2022, s. 220). Det er ikke uvanlig at det blir et høyt antall med empirinære koder, noe som ifølge Tjora tyder på at forskeren bevarer empirisk innhold og kan være en potensiell kilde til å “generere ideer som er tett forankret i empirien” (Tjora, 2022, s. 220).

Etter kodingen vil forskeren sitte igjen med et stort antall koder. I neste trinn må forskeren gruppere disse kodene tematisk. *Kodegrupperingen*, der kodene grupperes tematisk, gjøres induktivt. I denne prosessen siles også koder som anses å være irrelevante i en restgruppe (Tjora, 2022, s. 230). Kodegruppene danner utgangspunkt for temaene i analysen, og sånn sett strukturerer de resultatdelen i undersøkelsen (Tjora, 2022, s. 230). Ifølge Tjora (2022, s.

234) er kodegrupperingen et steg i analysen som starter i det empirisk baserte (det induktive) og deretter går over til en abduktiv tilnærming, altså ta inn i seg teorier og tidligere forskning.

Det neste steget i SDI-modellen handler nemlig om å utvikle *konsepter*. Forskeren skal i dette steget ha et blikk på kodegruppene (hovedtemaene) hen er kommet frem til, samtidig som forskeren skal ha relevante teorier og perspektiver i bakhodet, ifølge Tjora (2022, s. 234). Tjora (2021, 1:16) omtaler denne abduktive tilnærmingen som en “teorimarinert gjetning”, der forskeren ved analyse av et fenomen har en bredde i sin teoretiske forståelse og en oversikt over mulige teoretiske forklaringer, noe som gjør at hen kan gjette på et konsept, teste det ut i empirien, avskrive det eller bekrefte det.

I Tjoras SDI-modell er utvikling av *teori* det siste steget i analysemodellen, altså kan det ligge teoretiske muligheter latent i forbindelse med analysen av det kvalitative forskningsarbeidet (Tjora, 2022, s. 247).

Det Tjora kaller for *kodegrupper*, blir av andre, for eksempel Thagaard (2018), Kvale og Brinkmann (2018), kalt for *kategorier*. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) kan kategorier være styrt av teori eller egen empiri, men de er gjerne mer tolkende enn kodene. Kategoriene bør altså være meningsbærende på den måten at de gir en konsentrasjon av mening, og på den måten kan bidra til å fremheve sentrale mønstre i dataene (Kvale & Brinkmann, 2018, Thagaard, 2018).

I min masteroppgave har jeg som sagt tatt utgangspunkt i Tjoras SDI-modell, men jeg har tatt meg noen friheter fra den. Sett i lys av SDI-modellen består de to første stegene i min analyseprosess av intervjuer av de seks lærerinformantene (generering av empiriske data), samt transkripsjon av disse (bearbeiding av rådata). Videre begynte jeg med empirinær koding. Det at jeg har et komparativt design på oppgaven min og en intervjuguide der spørsmålene sier mye om temaene som var utgangspunkt for intervjuet, gjorde at jeg måtte avvike fra Tjoras anbefaling om å kode ett intervju før jeg går i gang med det neste. Å kode datamaterialet “spørsmål for spørsmål” anså jeg som en mer hensiktsmessig og strukturert måte å analysere empirien i denne masteroppgaven. Tabell 1 er et eksempel på hvordan jeg gjorde dette.

Tema/ spørsmål fra intervjuguiden	Anne (Norge)	Birk (Norge)	Charlie (USA)	David (USA)	Estelle (Belgia)	Faye (Belgia)
Hvordan kan elevene lære å utvikle kreativiteten?	Man kan utvikle kreativiteten ved å ikke låse seg inn i fasiter, ha løse nok rammer eller få muligheter til å bygge et-eller-annet, enten konkret eller metaforisk. Man må også ha mulighet til å tenke utenfor boksen, og så må man ha mot til å gjøre det, våge...og det er jo noe man trene seg på.	Man må være åpen for den oppgaven man skal utføre -i forbindelse med oppgaver og det at man skal løse noe. Man må trene på det å ikke låse seg fast i et spor. Jeg tror at om vi gir elevene oppgaver de kan vise hva de er god på, så kan vi få veldig mye forskjellig og kreativt arbeid.	I think all babies are creative. They see the world with fresh new eyes...and so they are creative by mimicking and making connections. They naturally get to be creative because they haven't learned that all these rules exist and they are not supposed to use words that way. And when they learn to use these exempted ways to use English, that kind of stifles creativity. You kind of have to put the rules aside. You have to kind of forget about the rules to use language in a new way.	If you are not creative you are destined to work at McDonald's... We need to train students to solve problems we cannot imagine. Without creativity you are not gonna do that. In the future there will be some problems I don't have access to but the people I'm training here...and the people I'm training today...hopefully if they have creativity they will be able to meet challenges in the future.	If you propose a pennal of different creative activities, the students can find something that they like or they recognize as something they can do. Our job is to propose a variety of activities. The creativity is within the students and the teachers just have to build those roads where they can go on or not.	Being creative ourselves, for one, and number two; allowing them to be creative, to use their own creativity in class, class projects and school environment.
Koding	-ikke låse seg inn i fasiter, -løse nok rammer, - tenke utenfor boksen -mot til å gjøre det	-trene på å være åpen -ikke låse seg fast i et spor	-all babies are creative - creative by mimicking and making connections - they haven't learned that all these rules exist (språkregler) -You have to kind of forget about the rules to use language in a new way.	-train students to solve problems we cannot imagine - if they have creativity they will be able to meet challenges in the future.	-propose a pennal of creative activities - the creativity is within the students -teachers build roads where they can go or not	-being creative ourselves -allowing them to be creative

(Tabell 1: Eksempel på koding)

Tjora legger vekt på at starten av analysearbeidet skal være induktiv, for eksempel at kodene og kodegruppene skal være empirinære. Sånn sett kan metoden sees på som en typisk fenomenologisk metode, fordi en fenomenologisk intervjuinlærning ønsker å komme så nær som mulig en persons beskrivelser av hvordan de opplever verden, også kalt livsverden (Kvale & Brinkmann; 2018, s. 173; Nyeng, 2017, s.52). Men ettersom Tjora også legger vekt på at siste del av analysearbeidet er abduktivt og teoretisk motivert (Tjora, 2022, s. 248), mener jeg at metoden også er anvendelig ut fra mitt hermeneutiske ståsted. Det abduktive i Tjora-modellen betyr at man går fra empiri til teori og tilbake igjen. Dette er ikke en lineær prosess, men kan sammenlignes med tolkningen som skjer i den hermeneutiske spiralen; alle fortolkninger består av bevegelser mellom deler og helhet (Jacobsen, 2018, s. 198). Hvordan delen skal fortolkes avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes er avhengig av hvordan delene fortolkes (Gilje & Grimen, 2011, s. 153). Det abduktive i

SDI-metoden sirkulerer mellom empiri og teori, den hermeutiske fortolkningsmetoden sirkulerer mellom deler og helhet.

En del av de empirinære kodene jeg kom frem til falt i den kodegruppen som var irrelevant for min problemstilling. Et eksempel er en av informantenes anekdote om hva han hadde sagt til en senator som snakket varmt om skolesystemet i Korea. Gjennom den empirinære kodeprosessen fikk jeg en klar forståelse av innholdet i datamaterialet, og neste steg var en mer systematisk kodegruppering, også kalt kategorisering. På bakgrunn av kodene i datamaterialet kom jeg frem til følgende kategorier; Forståelse av hva kreativitet er, Formelle og fysiske rammer (med undergruppene økonomi, klasserom, testregime og prioritering av kreativitet i skolesystemet) og Spillerom (med undergruppene samarbeid, ledelse, oppgaver og struktur).

4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Undersøkelsens kvalitet bedømmes vanligvis ut fra de to måleenhetene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet). (Jacobsen, 2005, s. 213). Hensikten med undersøkelser der kvalitative metoder blir brukt, er som regel å forstå og utdype begreper og fenomener, ikke omfanget eller hyppigheten av et fenomen (Jacobsen, 2005, s. 222).

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet. Resultatene skal kunne reproduseres og gjentas, men dette er problematisk i kvalitativ forskning fordi møtet mellom forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon (Postholm, 2011, s. 169). Derfor er det viktig at forskeren argumenterer for reliabilitet ved å gjøre rede for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, som detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s.188). At en annen skulle ha gjort min forskning på nytt og fått akkurat de samme svarene vil være en umulighet da forskningsintervjuet påvirkes av mange faktorer, som når på døgnet det blir gjort, dagsform, kjønn på intervjuer osv. (Thagaard, 2018). For å styrke denne studiens reliabilitet har jeg forsøkt å gi grundige beskrivelser av forskningsprosessen. Jeg har brukt intervju som forskningsmetode, og for å styrke påliteligheten, gjorde jeg lydopptak og transkribering. Imidlertid er det slik at det i en intervjusituasjon kan oppstå det som kalles

intervjueffekten (Jacobsen, 2018, s. 242), og dessuten kan påliteligheten bli mindre i situasjoner der intervjuer og informant bruker språket på forskjellige måter (Postholm, 2011, s. 170). Disse punktene gjorde jeg rede for under overskriften “Om intervjusituasjonen”. For at leseren selv skal kunne gjøre seg opp en mening, og for å styrke studiens reliabilitet, har jeg valgt å legge ved de transkriberte intervjuene som vedlegg (se vedlegg C-H).

4.6.2 Validitet

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018, s. 189). Når det gjelder analyse av intervju handler validitet om hvor godt kategoriseringen representerer empirien og om gyldigheten til de tolkningene forskeren kom frem til oppfattes som riktige (Postholm, 2011, s. 170; Thagaard, 2018, s. 189; Jacobsen, 2005, s.214). Dette betyr at jeg som forsker må ha et bevisst forhold til hvordan jeg har fortolket dataene. Jeg har hele tiden vært oppmerksom på at min egen forforståelse kan farge fortolkningene jeg har gjort. Jeg har god kjennskap til den norske læreplanen, og har en dybdeforståelse av det norske skolesystemet. Det har jeg ikke når det gjelder de belgiske og amerikanske skolesystemene, hvilket vil si at jeg bare har kunnet forholde meg til det tidligere forskning og mine informanter har sagt. At en av informantene brukte oversetter i intervjusituasjonen, gjør også noe med fortolkningsprosessen. Oversetteren vil gjøre en fortolkning idet hun oversetter svarene til intervjueren, og så skal disse svarene igjen fortolkes. Dette er punkter som jeg har måttet reflektere over når det gjelder studiens validitet. Forskeren bør gjøre rede for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene som hen er kommet frem til (Thagaard, 2018). Dette er grunnen til at funnkapitlene (presentasjon og analyse) er nokså omfattende.

4.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet, også kalt ekstern gyldighet, handler om tolkningen vi utvikler innenfor rammen av et prosjekt også kan være relevant og overførbart til andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194; Jacobsen, 2005, s. 222). I min undersøkelse kan jeg ikke generalisere på den måten at det mitt utvalg av informanter sier kan overføres til å gjelde andre lærere i Norge, Belgia eller USA, men det er heller ikke min intensjon med studien. Resultatet av undersøkelsen kan likevel danne noen hypoteser som kan brukes i videre

forskning. I en kvalitativ undersøkelse kan man generalisere ut fra data i et mindre utvalg, for eksempel intervjuobjekter, til et mer teoretisk nivå. Altså kan man generalisere teoretisk, fra empiri til teori (Jacobsen, 2005, s. 222).

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn som skal gi svar på oppgavens problemstilling; *Hvordan blir kreativitetsbegrepet forstått av et utvalg lærere fra henholdsvis Norge, Belgia og USA, og hvilke faktorer mener lærerne kan fremme og hemme kreativitet i morsmålsfaget (norsk/ Français/ Language Arts)?*

På bakgrunn av det som ble sagt i intervjuene, er jeg kommet frem til følgende kategorier: Forståelse av kreativitet, Formelle og fysiske rammer for undervisning (herunder økonomi, klasserom, testregime og prioritering av kreativitet i skolesystemet) og Spillerom (herunder samarbeid, ledelse, oppgaver og struktur). Under hver underkategori vil jeg komme med en kort forklaring og eventuelt begrepsavklaring. Jeg vil dessuten foreta en oppsummering av funnene i slutten av kapittelet.

5.1 Forståelse av kreativitetsbegrepet

Som de tidligere kapitlene har vist, så er det ikke en tydelig definisjon av hva kreativitet er i læreplanene til de landene informantene kommer fra. Når det ikke finnes en presis definisjon på hva kreativitet er i læreplanene, samtidig som det forventes at lærerne skal lære elevene å være kreative (Harris & de Bruin, 2018; Olafsson, 2020, s. 2), er det interessant å se på hvordan lærerne forstår kreativitetsbegrepet. Det er nærliggende å tro at hvordan lærerne ser på kreativitet, får konsekvenser for pedagogikken i klasserommet – uten at akkurat dette punktet undersøkes i denne studien. Forståelse av kreativitet dreier seg i denne undersøkelsen om hvordan lærerne definerer begrepet og hva de forbinder med kreativitet i morsmålsfaget. Med tanke på at det er snakk om kreativitet i skolesammenheng, vil jeg også se på om lærerne mener at kreativitet er noe som kan læres eller ei. I kategorien som omhandler forståelse av kreativitet legger jeg frem hva hver enkelt lærer sa om kreativitet i intervjuet, noe som sikrer at det induktive og empirinære i SDI-metoden jeg har latt meg inspirere av kommer tydelig frem.

5.1.1 Anne

Anne definerer kreativitet på følgende måte:

Som i det å skape noe, det å uttrykke noe, så enkelt, tenker jeg. (...) jeg tenker liksom at kreativitet i skolen handler mye om å trene, om å utforske, at elevene får utforske sin egen skaperevne og kanskje også sin egen skaperglede.

Anne er opptatt av at elevene må få velge egne arbeidsmåter i norskfaget, og trekker frem både drama og “sammensatte tekster der flere modaliteter jobber sammen” som kreative arbeidsmetoder. Anne mener at elevenes skriftlige tekster er kreative, og bruker saktekssjangeren som et eksempel:

All tekst er jo kreativ, tenker jeg. Så er det jo masse metodikk som går der, som at de skal lære å skrive en saktekst. For eksempel skrive instruksjoner til å bygge noe. Så skal en elev skrive instruksjoner og den andre bygge. Det er jo også en måte å være kreativ på.

Videre mener Anne at det er viktig at elevene har en viss form for inspirasjon når de skal være kreative:

...det må være noe inspirasjon eller et eller annet utgangspunkt...man kan ikke bare gå inn i et klasserom og si “vær kreativ”, og se hva som skjer...Eller du kan, men da må du henge gardinene opp igjen etterpå.

Hun er også av den oppfatning av at en av de viktigste oppgavene for henne som norsklærer er å lære elevene å uttrykke seg da hun mener det er viktig for at elevene skal kunne delta i samfunnet:

...det er jo et av hovedoppdragene til oss norsklærere; å gjøre elevene i stand til å delta i samfunnet, og da må de kunne uttrykke seg, og for å kunne uttrykke seg, ja, så må man være kreativ. Det å uttrykke seg er å være kreativ. Det er viktig å kunne uttrykke seg, både via muntlige og skriftlige ferdigheter.

5.1.2 Birk

Birk definerer kreativitetsbegrepet slik:

Det å være kreativ vil jo si det at man finner ulike veier til et mål, for eksempel. Nå ble det litt sånn målorientert, altså...men... det handler om at man er åpen for at det finnes mange forskjellige måter å løse ting på.

Dette med å løse ting på forskjellige måter er noe som går igjen i intervjuet med Birk. Som Anne er han også av den oppfatning av at elevene bør oppleve valgfrihet i arbeidsmåtene i norskfaget: "...at elever opplever at de har valgfrihet når det gjelder å løse oppgaver (...) alt fra podcast til videoinnspilling til dramatisering til digitale bøker som de lager og creaza." Han begrunner at valg av arbeidsmåte kan påvirke elevenes læring på den måten at de får "større eierskap til det som blir gjort" og at "ting som i utgangspunktet kan være tungt og vanskelig kan gi en motivasjon for å gjennomføre arbeidet, fordi de kan gjøre det på en kreativ og åpen måte."

5.1.3 Charlie:

Charlie bruker ordene teknologi og innovasjon når han definerer kreativitet, og snakker om at det er en idé, et konsept eller et produkt som blir utviklet:

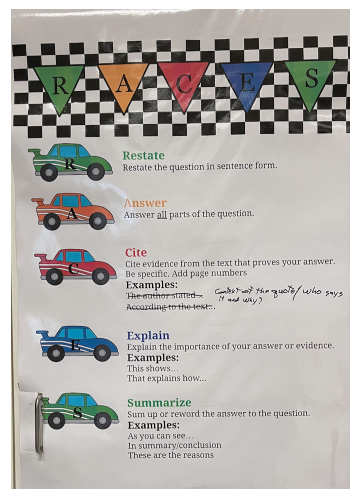
...something that didn't exist before...or I'm thinking of a new application of something that does exist. (...) Taking something that already exists and finding a new way to utilize it. So that could be like when somebody creates something, like a new app that utilizes the camera but for a different purpose..and so...yes, that's innovation. Or..if it's something new that never existed before, like a piece of technology - eather the concept was created or actually making it and developing it into practice.

Ordet problemløsning går igjen flere ganger i intervjuet med Charlie:

Creativity is about problem solving. (...)You have to have creativity, but again you have to understand the framework. You have to think about problems, like business problems, financial problems and then what can be some solutions.

Når det gjelder kreativitet i Language Arts-faget, nevner en plakater som henger på veggene i de fleste klasserommene på skolen: RACES,⁵ som er en slags oppskrift som elevene bruker i skrivearbeid (se bildet):

Charlie: A lot of teachers use this to promote and improve their students' writing skills. You can have some creativity there because you have to find textual evidence and you have to explain, we call that critical thinking skills.



(Bildet er tatt i Charlies klasserom, høsten 2022.)

⁵ R= restate, A= answer, C= cite, E=explain, S= summarize

Når Charlie blir spurt om å gi et eksempel på en situasjon der han følte han lyktes med å fremme kreativitet i klasserommet, trekker han frem at elevene hans fikk høyest score på en test før skoleslutt et år:

I got the highest scores out of the district that I was in Texas. (...) So I thought I did well as far as getting the students to analyze the test results they got. I would ask them to analyze the test questions and the answers. (...) They learned a lot as far as making that adjustment, trying to see things from different perspectives. I think that went well.

5.1.4 David

David poengterer at kreativitet handler om nye ideer, men at det også handler om å ta noe som eksisterer og bruke det på en annen måte:

Creativity is coming up with new ideas, ideas that are new to you. They don't have to be new ideas, they have to be new to you, so you get a feeling of creativity, which gives you a feeling of confidence. (...) Creativity isn't necessarily inventing something new, it's taking what's existing and repurposing it. Finding a different answer from the existing world.

David nevner at det å være kreativ kan gi en følelse av selvtillit, og han er også opptatt av at lek er viktig med tanke på kreativitet på det trinnet han jobber på:

You can't deny play! In this age they're still very much into playing, and that's a natural part of human development. That's also my idea of a school; a school is a place for children. It should be fun. It should be productive. We're here to learn.

I intervjuet kommer også problemløsningsaspektet frem når David snakker om kreativitet:

What we need to do now is to train students to solve problems we cannot imagine. (...) In the future there will be some problems I don't have access to, but the people I'm training here (...) hopefully if they have creativity they will be able to meet challenges in the future. (...) You have to be creative to solve the problem, to find the right solution.

5.1.5 Estelle

Ordet *følelser* er noe som går igjen når Estelle snakker om kreativitet. Hun definerer kreativitet slik: "A way to express yourself with different means. Art is a way to express emotions, a way to express yourself. It's a way of communication."

Når Estelle skal forklare hvorfor hun foretrekker å være kreativ alene, ikke sammen med andre, legger hun vekt på følelser og at kreativiteten er noe som kommer innenfra;

"Creativity is really a personal process. I need to be in touch with my own emotions." Også

ved samarbeid med andre, for eksempel gruppearbeid, står Estelle fast på at kreativiteten kommer innenfra hvert enkelt individ: “Even when you work in a group there is always this time where you have to do some kind of introspection to get your own creativity out.”

I intervjuet kom det frem at hun assosierer ordene “freedom” og “emotions” med kreativitet i franskfaget, og anser inspirasjon i form av “artistic meeting and experience, go to museums, listen to music, read poetry” som noe som kan fremme kreativiteten hos den enkelte.

Estelle knytter også kreativitet opp mot intelligens: “Creativity is the ultimate form of intelligence.” I forbindelse med dette nevner hun som et eksempel at en kardiolog kan finne opp et nytt hjerte eller reparere hjertet på en innovativ måte.

5.1.6 Faye

At kreativitet er noe som er gøy, er noe Faye trekker frem når hun skal definere kreativitetsbegrepet:

Well, I think creativity is a fun way to do things, and it is in all fields, not just in schools but in life in general. To see the bright side of life!

Faye mener at en kreativ person er en som er “innovative, thinks outside the box, maybe... Somebody who is original.”

Samtidig som hun trekker frem at kreativitet er knyttet til en gøy måte å gjøre ting på, kommer det også frem at hun mener at det å være kreativ blir sett på som noe negativt;

I don't think it's well-seen to be creative. I think it's more like you're a bit crazy, you are not structural, you're not functional, you're not... So being creative is usually negative.

Når det gjelder kreativitet i franskfaget, trekker Faye frem rollespill som en kreativ arbeidsmetode, men hun sier også at grammatikk kan være kreativt. Hun snakker om grammatikk som legoklosser, og at det kan øke elevenes forståelse for grammatikk og at det kan være gøy for elevene. I tillegg til å knytte kreativitet til noe som er gøy, understreker Faye at kreativitet kan være samfunnsnyttig med tanke på utfordringer i forhold til miljø og klima:

I think in terms of the environment. I mean, we have all those threats, and I'm sure some creative minds could just find easy solutions and we could all have better lives.

5.1.7 Kan kreativitet læres?

Alle lærerne var enige i at alle er kreative, mens fem av seks mente at kreativitet er noe som kan læres og utvikles. Charlie bruker babyer som et eksempel på at alle mennesker er kreative:

Charlie: All babies are creative because they don't know or care that millions of babies have been born before and they don't share this common knowledge, so they see the world with fresh new eyes...

Birk sier det på følgende måte: "Jeg tror at alle kan lære seg å være kreative. Det høres veldig trist ut hvis ikke." Anne mener at det å være kreativ er noe alle mennesker er, samtidig som hun mener at det er mulig å utvikle kreativiteten:

Anne: Altså, hvordan man kan utvikle kreativiteten vil jo først og fremst være det å ikke låse seg inn i fasiter, da. At man ikke blir avhengig av det kun kan være akkurat sånn eller akkurat sånn, å tro at det alltid finnes en fasit man må oppfylle til enhver tid. Man må på en eller annen måte ha løse nok rammer eller få muligheter til å bygge et-eller-annet, enten konkret eller metaforisk. Man må også ha mulighet til å tenke utenfor boksen, og så må man ha mot til å gjøre det, våge...og det er jo noe man kan trene seg på.

Faye mener at lærere selv må være kreative for å kunne lære elevene å være kreative, samt at lærere må tillate elevene å være kreative: "Being creative ourselves, for one, and number two; allowing them to be creative, to use their own creativity in class, class projects and school environment.

David mener også at alle er kreative, men han forteller om at enkelte elever kommer fra strenge miljøer der kreativiteten "has been beaten out of them (...) sort of: "sit down and be quiet" and they train themselves to just be passive." Han fremholder likevel at alle kan være kreative, men at han må "work a little bit to get their creativity out."

På spørsmål om kreativitet kan læres, svarer Estelle at "everybody is creative in their own way". Videre, når hun blir utfordret til å fortelle om hvordan vi som lærere kan lære elever å være kreative, svarer hun: "The creativity is within the students and the teachers just have to build those roads where they can go on or not." Dette kan tolkes som at hun mener at

kreativitet er en egenskap, ikke en ferdighet som kan læres, noe som gjør at Estelle skiller seg ut fra de andre informantene.

5.2 Formelle og fysiske rammer

5.2.1 Økonomi

Med økonomi menes de midlene skolene har til rådighet for å for eksempel kjøpe skolemateriell eller dra på faglige utflukter, samt lønn. Alle informantene er innom temaet økonomi når de snakker om hva som kan fremme eller hemme kreativitet i morsmålsundervisningen. Det er stor enighet om at det er lettere å være kreativ når økonomien er på plass. De amerikanske informantene fortalte at det er store forskjeller på amerikanske skoler når det gjelder økonomi, både i form av lærerlønn, økonomi til å kjøpe inn pc-er og annet materiell til skolene, mens skolen på SHAPE har god økonomi:

David: The other difference here is that we're the only federal school system that is 100% funded. Whatever money we need, we get it. We don't have to beg for money. We don't have to beg for teacher salaries. Here they surveyed 100 school districts in the States, like around Washington DC, from the lowest paid to the highest paid, and they pay us the average. Every year that goes up, so we're constantly getting pay rises but we don't have to beg for it. We don't have to beg for computers. We are fully funded, we get all the computers we want. It's just a wonderful system to be in. In the United States you're always begging for money, and most of the time you don't get it.

I intervjuet med Charlie ble følgende sagt om økonomi i forbindelse med kreativitet:

Charlie: But as far as discouraging creativity ... so, they don't do this at **this** school but at other schools they tie teachers salaries to their end of year literacy scores for their students. So whatever score your students get on the end of year literacy exam determines whether you'll be employed, whether other school districts would want to hire you, because one of the first things they can ask you...or at least it's very common at many schools to give you bonuses-

I: Like money?

C: Yes! Money, and promotion if your students' literacy scores are good.

I: What pressure!

C: There is a lot of pressure. They don't do that in this school, but they do look at the end of the year literacy test and they do spend a lot of time focusing on analyzing those tests and developing their strategies to see about raising those scores.

Charlie forteller altså at i USA kan lærerens lønn bli fastsatt ut fra hvordan elevene gjør det på skoleårets avsluttende tester. Også de belgiske lærerinformantene sier at skoleøkonomien er god på SHAPE. Estelle, som er opptatt av opplevelser som kan gi inspirasjon, er klar på at god skoleøkonomi i så måte kan være en bidragsyter til å være kreativ i morsmålsfaget Français. Hun mener at møter med kunst kan fremme kreativitet:

Estelle: Artistic meetings and experience. Go to museums, listen to music, read poetry. We have had some dance workshops, we do field trips. Since this school has more money we can do more outside activities.

Estelles utsagn om at skolens gode økonomi kan gjøre at de har mulighet til å dra på museumsbesøk og andre utflukter, kan tolkes som at god økonomi gir kreativ frihet. Faye, som store deler av sin karriere har jobbet på US middle school, er ikke like begeistret som Estelle når det gjelder den belgiske skolens økonomi. Hun er enig i at den belgiske skolen på SHAPE har langt bedre økonomi enn en vanlig belgisk skole, men ikke sammenlignet med US Middle School på SHAPE.

Også de norske lærerne mener at god økonomi er en fordel når det gjelder kreativitet i norskfaget; Anne hadde gjerne sett at skolen hadde hatt flere rom. På skolen hun jobber på er det mangel på rom, og det er heller ikke lov å sende elever på gangen. Hadde skolen hatt økonomi til å ha flere rom, hadde det vært lettere å dele klassen opp og gjort kreative prosjekter i norskfaget, ifølge Anne. Birk mener materielle ting, som gode og oppdaterte skolebøker, kan virke fremmende når det gjelder kreativitet i norskfaget. Birk kunne gjerne tenkt å gjøre noe kreativt utenfor skolen, men skolens dårlige økonomi setter en stopper for det:

Birk: Penger styrer mye. Du har jo kanskje litt færre valgmuligheter hvis du jobber på en skole der det ikke er så god økonomi. Drømmen hadde jo vært å ta med seg en norskklasser til Oslo og besøke teateret i Oslo og se et teaterstykke der og se Ibsens leilighet i Oslo og liksom snakke om alt dette... Jeg synes det er litt vanskelig å snakke om dette med økonomi, og jeg merker at jeg blir litt frustrert...men samtidig så kjenner ikke jeg noe annet, jeg har bare jobbet på denne skolen her, og her er det veldig begrenset når det gjelder å gjøre noe kreativt utover skolen, da..

Birk ser på dårlig skoleøkonomi som en hemmende faktor når det gjelder kreativitet i norskfaget fordi valgmulighetene blir noe begrenset, men han hevder også at det ikke er noe i veien med kreativiteten til lærerne, skoleledelsen eller elevene:

Birk: Jeg opplever at det ikke nødvendigvis er noe i veien med kreativiteten til lærerne eller skoleledelsen eller elevene, men det er kanskje det at valgmulighetene er litt begrenset...i alle

fall der hvor jeg jobber nå. (...) Det har jo med økonomi å gjøre, plassbegrensninger og utstyrsbegrensninger og ... det å være kreativ med uendelige midler er jo ganske lett, sant. Så det er jo noe vi må jobbe med også, sant, å være så kreative som mulig med det vi har.

Som lærerne fra USA og Belgia, anser også Anne og Birk god økonomi som en fremmede faktor når det gjelder kreativitet i morsmålsfaget, men de norske lærerne er de eneste av informantene som forteller at deres skole har dårlig økonomi. Den dårlige økonomien fører til plass- og utstyrsbegrensninger, samt at det er begrenset hvor mye de norske lærerne kan være kreative utenfor klasserommets vegger, noe som gjør at de må være kreative med “det de har”.

5.2.2 Klasserom

Før intervjuene var jeg på besøk i både de amerikanske og belgiske klasserommene på NATO-basen SHAPE. På den amerikanske skolen har hver lærer sitt eget klasserom, og det er elevene som flytter seg fra klasserom til klasserom. I Norge er det som kjent lærerne som forflytter seg ut fra hvilken klasse de har. På den belgiske skolen jeg besøkte hadde de et system som gjorde at både lærere og elever forflyttet seg fra klasserom til klasserom i løpet av en dag.

De amerikanske lærerne hadde innrettet klasserommene på akkurat den måten de ville, slik at lærerne og deres personlighet satte sitt preg på klasserommet. Dette var en av grunnene til at et av spørsmålene i intervjuguiden dreide seg om hva lærerne tenkte om klasserommets betydning for å fremme eller hemme kreativitet i morsmålsundervisningen. Dette viste seg å være av mindre betydning for informantene. Heller ikke de amerikanske lærerne som har eget klasserom vektla dette med eget klasserom i forhold til kreativitet. Det de imidlertid var enige om, var at måten klasserommet blir brukt på er av betydning:

Charlie: Ehm...I don't really think it matters that much. I don't think that just because you have a lot of colors everywhere means that the kids are going to be creative. Just because they see color doesn't mean anything. There's color outside, they see it all the time and they still go home and watch YouTube...

David: (The classroom) should be a place where they like coming, so that's more of what the classroom behaves rather than how it looks.

Norske Anne og Birk syntes det hadde vært morsomt med et eget klasserom som på den amerikanske skolen, men de mente ikke klasserommet hadde noe å si for kreativiteten i norskfaget. Anne mente at det kan være en fordel at klasserommene er elevenes domene og ikke lærernes domene fordi det kan skape en trygghet for mange elever:

Anne: ...fordelen med at det er klassens sitt rom er jo at det er deres rom, og dermed er de som kan være kreative og ikke jeg. At elevene får et eget eierforhold til klasserommet kan også være en trygghetsfaktor for mange elever. De kjenner rommet, de vet hva som er på veggene, og de har vært med å lage det som er på veggene.

Anne var mer opptatt av skolens rommangel og at det ikke er lov å sende elever på gangen. Hun kunne tenkt seg flere rom slik at hun kunne delt opp elevgruppen for å gjøre kreative oppgaver på ulike klasse- og grupperom. Birk fortalte at han hadde hørt et foredrag om en som fortalte om klasserom med mange valgmuligheter:

Birk: Vi hadde et foredrag der foreleseren jobbet på en ny skole i Bergen, flott og bemidlet skole, og hun snakket mye om dette med å dele inn klasserommet på ulike måter ut fra hva man jobbet med. Da merket jeg et stikk av misunnelse fordi det var så mange valgmuligheter, sant. De hadde skillevegger som de kunne benytte seg av, de hadde sofakrok, de hadde benker på siden som de kunne sette frem når de skulle lese og... så jeg føler jo det at klasserommet... for veldig mange tror jeg ikke det å sitte i et klasserom er den beste måten å lære på...og det kjenner jeg litt på, sant, det kan være litt frustrerende.

Estelle hadde et eget klasserom da hun jobbet på en annen skole. Hun fortalte at hun hadde en liten scene, et bibliotek og en utstillingsplass til elevarbeider. Dette var ting hun hadde kjøpt for egne penger, og som hun hadde tatt med seg hjem da hun sluttet på skolen. Hun fortalte at det ikke var plass til utstyret på den belgiske brakkeskolen på basen. Både Estelle og Faye var frustrerte over at klasserommene på skolen var både små og skitne:

Estelle: When something is beautiful, that creates respect. The minimum has to be that the room is clean and organized. In order for the students to be clear in their head so that they can be structured. Like in this room we can not do anything on the floor because it's dirty.

Faye: What I loved that I had at the American school was that my classroom was so big that I could have little stations. I had a reading corner and I had a little round table for discussions. You could organize your way and they felt free, there was movement in the classroom and the space was contributing to the activities we were doing.

Here you have to change classroom every hour to another room. It's never your room...so by the time you change something, like the tables or you want to put on an activity ...and then suddenly the lesson is over. It stops you from doing fun stuff. You have to make sure you can do it all in 50 minutes, and that's impossible.

Faye, som også hadde jobbet på den amerikanske skolen, savnet altså de store klasserommene på den amerikanske skolen.

5.2.3 Testregime

I intervjuene ble det snakket om standardiserte tester. Dette er tester som blir offentliggjort, i motsetning til kartleggingsprøver⁶. Standardiserte tester er utformet slik at alle elever svarer på de samme spørsmålene, og scoringen foregår på en forhåndsbestemt, standard måte (<https://www.edglossary.org/standardized-test/>). Nasjonale prøver i lesing er et eksempel på en norsk standardisert prøve.

Ifølge tidligere forskning kan standardiserte tester være et hinder når det gjelder kreativitet i undervisningen, og jeg ville derfor undersøke om dette samsvarer med skolevirkeligheten mine seks informanter har. De belgiske lærerne var helt tydelige på at standardiserte prøver bremser kreativiteten i morsmålsfaget Français:

Estelle: The standardized tests are a mold to form the students. (Knytter hånden sånn at den får plass i kaffekoppen som står fremfor henne på bordet.)

I: And what happens if you don't fit in the mold?

E: (legger hånden flatt over kaffekoppen, spriker med fingrene. Tar den andre hånden, former den som en "saks" og later som om hun klipper av de fingrene som stikker utenfor koppen mens hun sier:) Cut! Cut! We cut you out. They force you to fit in the mold. It hurts students because we make them believe they're not good enough if they don't fit in the mold.



(Illustrasjon 1: The standardized tests are a mold to form the students. Cut! Cut! They force you to fit in the mold. av U. Keyser-Amundsen, 2023.)

⁶ Kartleggingsprøver er prøver som skolen bruker for å finne ut av om elever trenger ekstra hjelp i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>). Et eksempel på en kartleggingsprøve i norskfaget er Carlsten lesetest.

Estelle sier at de standardiserte testene er en form som elevene skal passe inn i. Bildet hun skaper ved å late som hun klipper av fingrene for at hånden skal passe i formen (kaffekoppen) sier mye om hvor viktig de standardiserte testene er i det belgiske skolesystemet. Svaret til Estelle kan tolkes som at elevene skal formes for å passe inn i en standardform, der det ikke er rom for avvik (jamfør sprikende fingre i illustrasjonen). Hun sier at “they”, altså standardtestene, tvinger elevene til å passe inn i formen, og at dette gjør at elevene tenker at de ikke er gode nok om de ikke passer inn i formen.

Faye er også enig i at de standardiserte testene kan hindre kreativiteten i morsmålsfaget Français:

Faye: I don't think those create room for creativity at all, **but** I think it's necessary to know where you're standing from the curriculum point...but if you base all your teaching on those, then you're limiting yourself. Sometimes you don't have the time to do creative lessons **and** preparation for the test, so you have to make a choice, but the way the school is looked at is based on the results and not the creative projects you do, so the choice is made for you. You have to choose, but it's not really a choice. You **have** to do the tests..

I: It makes it quite difficult...

F: Yeah, because you **want** to do it all, but you can't.

I: You have to choose-

F: You have to choose, but it's not really a choice. You **have** to do the tests..

I sitatet kommer det frem at Faye mener at standardtestene ikke er med på å fremme kreativitet, samtidig som hun mener at de er nødvendige for å vite noe om hvordan man ligger an i forhold til det som står i læreplanen. Videre forteller hun at det ikke alltid er tid til å både gjøre kreative oppgaver og forberedelse til prøver, og siden det er testresultatene og ikke de kreative oppleggene skolen blir målt etter, blir forberedelsene til prøvene det viktigste. Når Faye presiserer at det ikke er et reelt valg om hun som lærer kan velge om hun vil gjøre kreative opplegg eller undervisning som forbereder elevene på testene fordi det valget allerede er tatt -at skolene blir målt etter elevenes testresultater - kan dette tolkes som at resultatene trumfer kreativiteten, og at de standardiserte testene derfor blir et hinder for kreativiteten i Français.

Mens de belgiske informantene er tydelige på at standardtester hindrer kreativiteten i morsmålsfaget, mener de norske informantene at standardtestene, som nasjonale prøver, ikke nødvendigvis bremser kreativiteten i norskfaget:

Anne: Neeei, jeg vil ikke si at det verken fremmer eller hemmer... Hvis man skal dra det langt, så kan man jo si at hvis man bruker tid på lesestrategier så hemmer man kreativitet, men vi kan jo ikke akkurat drepe den delen av norskfaget heller.

Birk: Nasjonale prøver og kartleggingsprøver, altså sånne typer tester... skal innrømme at jeg føler litt med elevene som må gjøre disse testene, å bli målt på den måten, og så er det jo selvfølgelig opp til skolen og lærerne hvordan man benytter seg av det. Jeg synes at nasjonale prøver kan være en grei pekepinn på å prøve å forstå hvordan elevene i klassen ligger an, men jeg er ikke noe særlig fan av å bruke nasjonale prøver til noe mer enn det.

Anne mener altså at standardiserte prøver ikke har så stor innvirkning når det gjelder å være kreativ i norskfaget, at testene verken fremmer eller hemmer kreativiteten. Birk nevner kartleggingsprøver i tillegg til nasjonale prøver, altså går han litt utenom det som menes med standardiserte tester i denne oppgaven. Han snakker likevel mest om nasjonale prøver, og selv om han ikke direkte snakker om nasjonale prøver med tanke på kreativiteten i morsmålsfaget, så kan svaret til Birk tolkes dithen at han ikke mener at nasjonale prøver verken fremmer eller hemmer kreativiteten i norsk. Han legger mer vekt på at han synes synd på elevene som må ta den slags tester, samtidig som han som lærer ser at det er gunstig å få en pekepinn på elevenes nivå.

Heller ikke amerikanerne av den oppfatning at de standardiserte testene i skolen er ubetinget fremmende eller hemmende når det gjelder kreativitet i morsmålsfaget. Charlie mener at testene, som handler om å finne det korrekte svaret, er kreativitet i en smal form, men at det ikke er kreativitet på et høyere nivå, det Charlie omtaler som "renaissance movement":

Charlie: It fundals creativity and it restricts creativity to a point to where ...it's about finding the answer. So, you can be creative by looking at a test question, let's say test question number one, and if test question number two has relevance to test question number one, then you can look at the test question number two and think: "Oh, how can I use the information that they're giving me here to help me answer test question number one." That is a form of creativity in a specialized, narrow form of creativity. It's not really inspired by the renaissance movement- rethink society or rethink social norms or changing society's institutions or ...just changing the way everybody thinks, social classes...it's not inspiring that.

Han sier altså at de standardiserte prøvene kan bidra til kreativitet på en smal, spesialisert måte, men ikke av stor, samfunnsmessig betydning.

Når David snakker om standardiserte tester, trekker han frem at det er forskjell på fagene. Han forteller at i motsetning til matte-, historie og naturfagslærere, så får han stadig lage sitt eget pensum, men at han likevel er ansvarlig for å nå målene som er på de standardiserte testene:

David: The standardized tests are not in my control. And the standardized tests are based on those standards that I am responsible for hitting, but the syllabus I control. In this school the math teachers don't control the syllabus, the same with science and history. But me, I get to choose, I get to tell stories. I am accountable for those standards (peker på målene på veggen) but as long as I can justify what I'm doing... You know the trend I was telling you about; data driven decision making, the teachers are the problem. That trend has affected all the hard sciences and history, but it hasn't really affected Language Arts. Well, not in this system (SHAPE), but in other systems in the US it has. Some places the teachers are given scripts, and they can't go off in their own and the scripts are **not** good, and they don't account for individual differences, and you get this scripts like places in Texas and Florida, where they are 100% anti-LBGQ, and anti-racial equality ..they're against whatever trend we would think is humanitarian and good, they're against that. So that attitude seeps into these scripts...

Som sitatet viser, så sier ikke David så mye om standardtestene er med på å hemme eller fremme kreativitet, men forteller at enkelte steder i USA får morsmåslærere tildelt manuskripter som de ikke kan avvike fra i morsmålsundervisningen, noe som kan tolkes som en faktor som kan gjøre det vanskelig å være en kreativ morsmåslærer.

5.2.4 Prioritering av kreativitet i skolesystemet

For at lærerne skal kunne prioritere kreativitet i morsmålsundervisningen, er det vesentlig at kreativitet blir prioritert i skolesystemet. Derfor dreide et av spørsmålene i intervjuene seg om lærerne mente at kreativitet blir prioritert i sitt lands skolesystem. Informantene er delt i synet på hvordan kreativitet blir prioritert i skolesystemet. Mens lærerne fra både Belgia og USA mener at kreativitet slett ikke blir prioritert i sine lands skolesystemer, mener de norske informantene at kreativitet blir prioritert i det norske skolesystemet.

Birk: Jeg liker jo å tro at vi er litt sånn frempå når det gjelder kreativ undervisning og kreative læringsformer og sånn...

Når Birk sier "vi" kan han enten mene "vi" som i lærerne på skolen han jobber på, eller han kan snakke om et "vi" som i "vi i den norske skolen", altså skolen som system. Det er nærliggende å tro at han mener det siste med tanke på spørsmålsformuleringen i intervjuguiden: "Hvordan tror du kreativitet blir prioritert i skolesystemet i Norge?" Birks

utsagn kan tolkes dithen at han mener at kreativ undervisning og kreative læringsformer er noe som blir prioritert i den norske skolen.

Anne mener at kreativitet blir mer og mer prioritert i det norske skolesystemet:

Anne: Mer og mer, tror jeg. Det har jo vært en lang bevegelse vekk fra da man skulle...ja, jeg kan ikke huske når det var sånn oppgulp, kanskje må vi helt tilbake til latinskolen, kanskje?

I: Ja, i Kunnskapsløftet var det jo også ganske mye fokus på konkrete læringsmål, ja, litt sånn målstyrt, da...så dette med kreativitet er jo kanskje kommet mer inn i læreplanen fra 2020.

A: Ja, det kommer jo ganske klart frem når det gjelder verdiene i læreplanen. Jeg opplever det på arbeidsplassen, også fra ledelsen at det er en ønsket utvikling -at vi skal la elevene få jobbe med og utvikle de kreative ferdighetene sine.

Utsagnene til Anne viser at hun mener at det norske skolesystemet har beveget seg vekk fra det hun kaller "oppgulp" og "latinskolen", noe som kan tolkes som at hun mener den tiden da skolen var et sted der pugging stod sentralt. Anne sier at kreativitet blir mer og mer prioritert i det norske skolesystemet, og hun trekker frem at kreativitet stikker seg frem som en verdi i læreplanen og at skoleledelsen ønsker at lærerne skal la elevene utvikle sine kreative ferdigheter.

I det semistrukturerte intervjuet med amerikanske Charlie kom vi ikke inn på om kreativitet blir prioritert i skolesystemet, men vi kom inn på dette emnet i intervjuet med David, og han var klar i sin tale:

David: At the very bottom, it doesn't even get prioritized. (...) There has been a trend in the US of bashing teachers because the politicians needed someone to point at. The politicians started to looking at why does the Asian students do it much better in math than in the United States -compering the statistics, oh- "the Korean students are way up here and the Japanese students are way up here in math and the American students are way down here, so we need to go back to the basics; reading and writing and arithmetic and that's it! We are spending too much time on drama, drama doesn't help us get to the moon, that's all useless. Art: total fluff! Philosophy; who cares! Literature; you read the color blue and it means you're depressed. Who says that? Nobody cares! Reading, writing, arithmetic, that's it! Science!" (...) Is it prioritized? It is not! (...) so 40 years of bashing the teacher profession ...now it's like we have to be driven like a company, just like prisons..

David mener at kreativitet absolutt ikke blir prioritert i skolesystemet i USA. Han mener at politikerne i 40 år har pekt på lærerne når amerikanske elever ikke har gjort det like bra i

matte som elever fra asiatiske land. Dette har, ifølge David, ført til at det som blir prioritert i det amerikanske skolesystemet er lesing, skriving og regning – og bare det. Kunstfag, drama, litteratur og filosofi blir ikke prioritert i skolesystemet i det hele tatt, ifølge ham. Han sier også at skolene nå må drives som om de er et selskap, akkurat som et fengsel. Når David sier at politikerne sammenligner statistikk over ulike land, for eksempel når det gjelder matematikk, så kan det tolkes dithen at David mener at politikerne er mest opptatt av de resultatene som kan vises frem som statistikk. Resultater i lesing, skriving og regning egner seg for statistikk, mens det kreative i kunstfagene blir vanskelig å måle på samme måte, og kanskje derfor ikke verdsatt og prioritert på samme måte. Davids sammenligning med at skolene skal drives som et selskap, kan tolkes som at han mener at politikerne mener at skolens viktigste oppgave er at den skal levere gode resultater, som i en bedrift.

Også belgiske Estelle og Faye er tydelige på at kreativitet er noe som ikke blir prioritert i det belgiske skolesystemet:

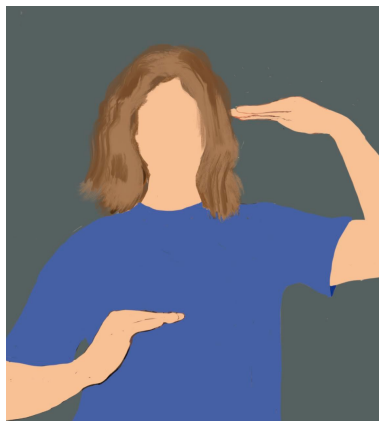
Estelle: It is not. But I believe it should be prioritized. It should be in all the mains, even the scientific fields. For example if a cardiologist invents a new heart or can repair hearts in an inventive way, it's creativity. Creativity is the ultimate form of intelligence.

Estelle er tydelig på at kreativitet ikke blir prioritert i det belgiske skolesystemet, samtidig som hun mener at det burde vært en prioritet i alle skolefagene. Estelle sier at kreativitet er den ultimate form for intelligens, og nevner medisinsk kreativitet som et eksempel på hvorfor kreativitet er viktig. Mens Estelles eksempel på hvorfor kreativitet bør prioriteres handler om å finne opp noe som kan hjelpe mennesker innen den medisinske verden, så mener Faye at kreativitet kan hjelpe mennesker når det gjelder klima- og miljøspørsmål. Faye, som ble intervjuet like etter Estelle, sa det slik:

Faye: It's a big inadequation with that because it's important. I mean -she (Estelle) was mentioning science, but I think in terms of the environment. I mean we have all those threats, and I'm sure some creative minds could just find easy solutions and we could all have better lives but it's not encouraged by our rigid school system with standardized tests and curriculum that you can not deviate from.

I: So they're saying we want **this** (løfter høyre hånd høyt opp i luften)-

F: We want **this** (løfter en arm høyt opp i luften), but we don't give you any means to go there. You need to stay **here** (rister på hånden som er på høyde med pulten der vi sitter), but this is what we want (rister på hånden som er høyt oppe i luften).



(Illustrasjon 2: *We want **this**, but you need to stay **here**.*
Av U. Keyser-Amundsen)

Som Estelle, sier også Faye at kreativitet er viktig, samtidig som hun påpeker at det belgiske skolesystemet ikke prioriterer kreativitet. Elevene blir ikke oppfordret til å være kreative i det hun kaller et rigid skolesystem, med standardiserte tester og en læreplan hun ikke kan avvike fra. I sitatet over begynner jeg som intervjuer med et oppfølgingsspørsmål. I intervjusituasjonen oppfattet jeg ordet “inadequation” som “uoverensstemmelse”, altså oppfattet jeg det slik at det var en uoverensstemmelse mellom det politikerne ønsker seg og hva som faktisk blir prioritert i skolen. Når Faye avbryter meg og sier “We want this, but we don't give you any means to go there. You need to stay here...”, så tolker jeg det slik at hun fortsetter på min uttalelse; at det er en forskjell på hva politikerne ønsker seg og hva de tillater at skolen gjør.

5.3 Spillerom

Ifølge norsk akademisk ordbok blir spillerom definert som “mulighet for å virke og utfolde seg” (<https://naob.no/ordbok/spillerom>). Spillerom handler om den mengden frihet som er tilgjengelig og som gjør at det er rom til å handle.

(https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/leeway) Spillerom kan dreie seg om spillerom man opplever i samarbeid, hvor mye spillerom man får av ledelsen, og i tillegg kom det frem i intervjuene at lærerne er opptatt av å gi elevene nok spillerom til å være kreative, enten med tanke på oppgaver eller at elevene opplever at det er rom til å feile, altså spillerom i den form at det ikke er for stram struktur og/ eller disiplin i klasserommet.

5.3.1 Samarbeid

Ettersom det i undersøkelsen er snakk om kreativitet i skolesammenheng, er samarbeid et viktig komponent. Samarbeid er en av de kompetansene som blir vektlagt i den overordnede delen av den norske læreplanen, samt OECD-prosjektet Education 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2020; Howells, 2018, s. 5).

5.3.1.1 Elevsamarbeid

Alle lærerinformantene mener at elever er kreative når de samarbeider med medelever. Birk, Charlie, David og Faye er helt klar på at elevene er mer kreative sammen med andre i forhold til individuelt arbeid. Både Birk og Charlie er enige i at idèutveksling mellom elevene er viktig. Charlie uttrykker det på følgende måte:

Charlie: ... they get to talk their ideas out with other people and they have to listen to what somebody else says. One of the problems with creativity is they don't know what they don't know, and they don't know how to see something there that doesn't exist yet, and so that's why it helps to engage with either research or with other students to stimulate their imaginations, which is not normally done that much in schools. It's hard to do it the first time, so they have to practice. It helps them collaborate with other students because then they think as they're talking.

Faye trekker frem at elevene mangler selvtillit og at det derfor kan være positivt for elevene å jobbe sammen når de skal være kreative.

Faye: I think they're more creative when they work together because usually they're not self-confident enough, and I think they need the group-positive peer pressure, and I don't think they allow themselves to be creative if they're alone.

Både Estelle og Anne sier at elevene kan være kreative både alene og sammen med andre:

Estelle: I like both. Even when you work in a group there is always this time where you have to do some kind of introspection to get your own creativity out.

Anne: Det tror jeg er ganske personavhengig. Men på samme måte som man verdsetter dette med kreativitet, så verdsetter man jo også samarbeidsevner, det som skapes sammen blir jo gjerne oppfattet som enda bedre enn "ensom" kreativitet.

Selv om elevene samarbeider, mener Estelle at kreativiteten "hentes ut" fra individets indre. Noe som er interessant med Annes svar, er at hun sier at samarbeid er noe som blir høyt

verdsatt, og at det som skapes sammen med andre gjerne blir mer høyverdig enn det som skapes alene.

5.3.1.2 Lærersamarbeid

Lærerne er stort sett enige i at elevene er kreative når de samarbeider. Mer interessant er det å se på hva deres tanker om egen kreativitet og samarbeid handler om. Senere i intervjuet med Anne kommer det frem hvordan hun selv tenker at samarbeid kan bremse hennes kreative prosess som norsklærer:

Anne: ...det henger sammen med det jeg sa i sted om at jeg føler at jeg er blitt mindre kreativ i jobben min, og det er rett og slett det at vi jobber mer og mer og tettere og tettere i team. Vi jobber mye mer med planer og årsplaner, det er blitt mye mer likt på trinnet. Det er noe som er positivt ved det, for jeg tror det hever nivået generelt - at man får sikret den faglige kvaliteten, men jeg føler også at det dreper en del av kreativiteten. Altså, da jeg begynte på denne skolen, så snakket jo vi lærerne sammen, men vi gjorde jo akkurat det vi ville. Vi hadde jo ikke alltid noen årsplan, vi bare møttes av og til og sa sånn; "Ja, hva skal du gjøre?" "Jeg skal gjøre sånn og sånn og sånn..." Det var jo omtrent litt sånn. Men nå er det sånn at vi spikrer årsplaner, at den uken skal vi gjøre det, den uken skal vi gjøre sånn, og så er vi jo to norsklærere i alle klasser. Det gjør jo også at vi må samarbeide, noe som er positivt...men jeg kjenner også at det hemmer min impulsivitet. Man kan jo være kreativ uten å være impulsiv, men min kreativitet er knyttet til impulsivitet. Så da prøver jeg å planlegge litt sånn at **den** økten kan jeg gjøre noe kreativt, men da blir det jo gjerne litt påtvunget... Skjønner du hva jeg mener?

I: Ja, jeg tror det. Ofte er den kreative prosessen i eget hode, og så skal man ikke bare få elevene med seg, men også en annen voksen person. Det krever masse.

A: Ja, og det med tett samarbeid er en ting som gjør at det kan bremse prosessen. Det blir tyngre, tar lengre tid i prosessen til der jeg kommer til det punktet der jeg tenker at "ja, nå har elevene en oppgave der de kan blomstre og utfolde sin kreativitet", og jeg kan tilpasse oppgaven til elevene, men i stedet må jeg legge til "ja, hvis det er greit for deg?" på en måte. Jeg kan av og til savne den fullmakten. Kreativitetens største hinder er jo nettopp for låste rammer.

På bakgrunn av det Anne sier om at tett samarbeid med kolleger kan det foregående svaret hennes om at samarbeidsevner verdsettes og at det som skapes sammen blir verdsatt i høyere grad enn det hun omtaler som "ensom kreativitet", gjøre at det er et misforhold mellom svarene. Mens Anne sier at tett samarbeid kan bremse den impulsive, kreative prosessen, er Birk helt klar på at han er mest kreativ når han samarbeider med andre.

Det tette samarbeidet i team som lærerne har i Norge er ikke typisk for verken Belgia eller USA. I intervjuene med de amerikanske lærerne kom det frem at både Charlie og David mente at de foretrakk å være kreative i samarbeid med andre, men i intervjuet med Charlie kom det også frem *hvordan* morsmåslærerne samarbeider:

Charlie: Normally teachers are isolated and we collaborate but only for an hour every other day or an hour a week, even in the States. The only time we ..we call it co-teaching... It's rare to have that, unless there is a special education teacher or an EOSL- teacher coworking with the general education teacher.. And then the special education teacher comes into the classroom specifically to help certain students. Like, we're coming into somebodyelse's classroom for that one period, so the general education teacher can't rely on that person, the special education teacher, to help them co-teach their other classes. And they don't normally work together to where they develop all the lessons plans together, so it tends to be ...the main teacher, the general education teacher teaches and the other teacher tries to support in an ad-hoc basis, like what can be done at that moment.

I: So the main teacher sort of says: "This is what we're going to do today..." and then the other teacher kind of adapts, or?

C: Yes.

Med andre ord; når Charlie og David sier at de er mest kreative sammen med andre (se sitat under), så kan ikke det samarbeidet de skisserer sammenlignes med norske forhold. Charlie presiserer at det i USA kalles co-teaching, noe som kan oversettes til "med-lærer". "Med-læreren", eksempelvis en spesiallærer, er ikke med på å planlegge mål og timer med hovedlæreren, men er med i undervisningen for å støtte spesifikke elever. Når de amerikanske lærerne får spørsmål om de er mest kreative alene eller ved samarbeid, er det nærliggende å tro at de svarer ut fra sine forutsetninger om hva de tenker at lærersamarbeid er for noe. Det å jobbe tett i team ligger langt fra den virkeligheten de opplever i det amerikanske skolesystemet. Når David får spørsmål om hva han tenker om å samarbeide med en annen lærer i klasserommet, svarer han:

David: For me it's a good thing. You have to find a balance because all personalities are different. I like having another adult in the room, often we can have a kind of "duell" -and that will engage the students; "Look, here are two adults reasoning something out, and they don't have the answers, but they are finding the answers, and maybe we can do that too." So I prefer to work with somebody else.

Samarbeidet han beskriver, at han liker å ha en annen voksen i rommet, blir mer som en sparrepartner enn en tett samarbeidspartner, som i den norske modellen. Det er også interessant å se på hva Charlie sier om egen kreativitet og samarbeid:

Charlie: I think I'm more creative when I work together with others. That could either be virtually, like looking up things, watching videos, doing my own research or when I'm having conversations with other people, and that's not even the intent of the conversation.

Her er det verdt å merke seg at samarbeidet han beskriver blant annet handler om å gjøre egne undersøkelser på nettet, som for eksempel å se på videoer, noe som kan få oss til å stille spørsmål om hvor reell uttalelsen om at han er mest kreativ når han jobber sammen med andre. Han sier også at samtaler med andre personer kan gjøre ham mer kreativ, men dette er ikke planlagte samtaler, som ved norsk teamsamarbeid.

Når det gjelder de belgiske informantene, er det ikke uventet at Estelle, som gjennom hele intervjuet påpeker at kreativiteten kommer innenfra personen, selv ved gruppearbeid, sier at hun er mest kreativ når hun er alene:

Estelle: Alone. Creativity is really a personal process. I need to be in touch with my own emotions.

Svaret til Faye er noe overraskende:

Faye: Yeah, I prefer to work by myself. I like being creative, sitting down and thinking about my projects.

Hun mener altså at elever er mest kreative når de samarbeider, men selv foretrekker hun å være kreativ alene.

5.3.2 Ledelse

Flere av informantene trekker frem ledelsen ved egen skole som en faktor som kan være med på å fremme eller hemme kreativitet i morsmålsundervisningen. Norske Anne mener at dersom ledelsen ikke gir lærerne rom til å være kreative, kan dette føre til at det blir vanskelig å gi rom for elevene til å være kreative:

Anne: Ledelsen kan også ha noe å si for hvilket spillerom man føler man har. Hvis du har en ledelse eller er i en skolekultur der det forventes at du gjør sånn og sånn og sånn, så har læreren lite rom for selv å være kreativ. Har læreren lite rom for å være kreativ, så er det klart at det blir vanskelig å gi elevene rom for å være kreative.

Anne påpeker at hun på sin skole opplever at ledelsen er støttende når det gjelder kreativitet i klasserommet:

Anne: Vi har absolutt rom til å være kreative. Vi blir oppfordret til å være kreative og la elevene være kreative og utforskende. Intensjonen fra ledelsen er veldig tydelig på dette med kreativitet. Vi skal fremelske kreativiteten.

De belgiske lærerne var begge enige i at det å få støtte fra ledelse er en viktig faktor for å fremme kreativitet.

Estelle: I need to get support from our principal, of course, to finance the projects, such as the dance workshop.. You need management that is creative too. We do have a principle that understands us.

Faye: If you don't have your principle's support you cannot do anything. You need to have somebody at the head of the school who is into creativity and who is open to new ideas.

Mens alle de kvinnelige informantene påpekte at det er viktig at skoleledelsen er åpen for å bruke kreativitet i undervisningen og er med på å støtte lærerne i dette, var det ingen av de mannlige lærerne som snakket om ledelsen i sine intervjuer.

5.3.3 Oppgaver

Når det gjelder oppgaver, så var spesielt nordmennene opptatt av at oppgaver som blir gitt til elever bør være åpne oppgaver der elevene har frihet til å arbeide med den på flere måter, og der det ikke nødvendigvis bare finnes ett fasitsvar. Dette mener de kan støtte kreativitet blant elevene i norskfaget. Samtidig trekker Anne frem noe hun anser som problematisk med typiske kreative oppgaver; mangel på rom og elever som ikke tåler løse rammer. Birk vektlegger at elevene skal oppleve valgfrihet:

Birk: Det første jeg tenker på da er valgfrihet overfor arbeid, at elever opplever at de har valgfrihet når det gjelder å løse oppgaver. (...) I norskfaget her på ungdomsskolen vil jeg si at vi jobber på veldig mange forskjellige måter (...) Med dataens inntog i skolen og videoer og telefoner, så er det mange måter å løse ting på, og det bruker vi aktivt i undervisningen (...) det er alt fra podcast til videoinnspilling til dramatisering til digitale bøker som de lager og creaza...

I : Hvordan tror du det påvirker elevenes læring når de selv får velge arbeidsmåte?

B: For det første tror jeg at det gir dem et større eierskap til arbeidet som blir gjort, og det at de får lov til å være med på å bestemme hvordan de vil utarbeide arbeidet sitt, så opplever jeg at ting som i utgangspunktet kan være tungt og vanskelig kan gi en motivasjon for å gjennomføre arbeidet, fordi de kan gjøre det på en kreativ og åpen måte.

Det at elevene får spillerom i form av valgfrihet når det gjelder oppgaveform, er noe som kan fremme kreativitet blant elevene, ifølge Birk. Mens Birk snakker om arbeidsmåter, er Anne opptatt av selve oppgavene som blir gitt. Hun mener at det er viktig at oppgavene er åpne slik at elevene får rom til å tenke utenfor boksen, samtidig som hun trekker frem at for åpne oppgaver kan føre til kaotiske tilstander i klasserommet:

Anne: Altså, mulighet til å faktisk være kreativ, til å kunne tenke utenfor boksen. Det er viktig med åpne oppgaver, ja, la oss kalle det rike oppgaver. (...) For det første må det være åpent nok, for det andre må det være noe inspirasjon eller et eller annet utgangspunkt ... man kan ikke bare gå inn i et klasserom og si "vær kreativ" og se hva som skjer... Eller du kan, men da må henge opp igjen gardinene etterpå. Hvis det blir for åpent, vil ca $\frac{3}{4}$ av elevene i klasserommet ikke vite hva de skal gjøre. Og så må man trene på det, trene på å være kreativ. Det må være en mulighet til å utvikle noe, for eksempel utvikle selvtilliten - til at man kan lage noe selv, gjennom for eksempel å trene på ferdigheter som samarbeid om det er noe som kreves, og det gjør det jo.

Anne er klar på at samtidig som at oppgaver bør være åpne for å fremme kreativitet, så er det viktig at oppgavene ikke blir for åpne, for da vil mange elever ikke vite hva de skal gjøre. Hun påpeker også at det er viktig at man trener på å være kreativ. Hun trekker frem at ved kreative oppgaver kan elevene utvikle både selvtillit og samarbeidsevner. I intervjuet kom det også frem at selv om Anne mener at kreativitet er noe som bør prioriteres i norskfaget, så kan classesammensetningen være en faktor som kan være hemmende med tanke på kreativitet.

Anne: Jeg nedprioriterer det kreative fordi det er så mye skjer, og så har jeg klasser som tåler løse rammer veldig dårlig. Og åpne og kreative oppgaver har en tendens til å fordre litt løsere rammer, og dermed føler jeg at jeg blir litt låst i det selv. Det krever ekstremt mye av meg for å holde tøylene stramt nok til at de ikke dreper hverandre. Det er så mange elever som krever stramme rammer for at det ikke skal gå galt. Det blir vanskelig å åpne opp for de formene for kreativitet som jeg tidligere har brukt i metodikken.

Det at elevene, ifølge Anne, ikke tåler det hun omtaler som løsere rammer, gjør at hun som lærer ikke prioriterer kreative oppgaver i like stor grad som hun gjorde tidligere i lærerkarrieren. Samtidig som at åpne oppgaver kan fremme kreativiteten i norskfaget, mener Anne at elever som ikke tåler løse rammer kan sette en stopper for det spillerommet som trengs ved kreative oppgaver.

De belgiske lærerne kom også inn på dette med oppgaver og kreativitet, men de snakket ikke om åpne oppgaver og metodefrihet. Faye mener at lærere selv må være kreative for at elever

skal kunne være kreative og at læreren må tillate elevene å være kreative i skoleprosjekter, mens Estelle ordla seg på denne måten:

Estelle: If you propose a pennal of different creative activities, the students can find something that they like or they recognize as something they can do. Our job is to propose a variety of activities. The creativity is within the students and the teachers just have to build those roads where they can go on or not.

Estelle sier at lærerens jobb er å legge til rette for elevenes kreativitet ved å tilby elevene “et pennal av ulike kreative aktiviteter” og at kreativiteten er “inni” studentene.

I intervjuet med amerikanske David kom det frem at han synes at det er viktig at oppgavene elevene får gir dem rom til å feile, at det ikke må bli et perfekt resultat. Dette mener han kan fremme kreativitet og læring blant elevene.

David: You have to give them enough room to fail. And I want to do everything in my power so they don't fail. (...) They think everything has to be perfect the first time and that's not when learning happens. Learning happens when you make mistakes. So it's kind of a cathartic release for them to see “oh, I can fail a class and still be an ok person?” So it's a lot of those messages that is part of my teaching. It's not on the standards, but...

5.3.4 Struktur

I tillegg til å si noe om hvor viktig det er å gi elevene nok rom til å feile, er David også opptatt av struktur, nærmere bestemt at strukturen ikke skal bli for ensartet og lite fleksibel, da dette kan bremse kreativiteten i klasserommet. På spørsmål om hva han mente kunne hemme kreativiteten i morsmålsfaget Language Arts, svarte han slik:

David: Structure... Too much structure. Kids need structure, they have to have it, but if you try to structure things too much...one of the first rules about creativity is figure out what rules you can break.

I intervjuet trakk han frem et rotteekseperiment han hadde blitt fortalt om da han studerte. Eksperimentet gikk ut på at en forsker hadde hatt en rotte i hver hånd. Den ene rotten fikk lov til å bevege seg fordi forskerens hånd var åpen, den andre rotten kunne ikke bevege på seg fordi den var inni forskerens lukkede hånd. Da forskeren åpnet den lukkede hånden var rotten så kuet at den ikke rørte på seg, mens den “frie” rotten oppførte seg som normalt. Rotteeksperimentet David skisserte, kan tolkes som et bilde på hva for sterk struktur kan føre

til for elevene; elevene lærer seg å være stille og adlyde - i motsetning til det som kreves for å være kreativ - bygge selvfølelse og lære elever til å stå opp for dem selv.

David: To tell a child to sit down and be quiet is unnatural. Then you just teach people to be quiet. You should be teaching them to speak up and how to be confident. If you constantly beat children down with discipline, you're not going to learn anything. In a philosophy-of-learning class I took, the professor I had described an experiment -and this pretty much guides my thought - where a scientist did two things with rats. Put a rat in their hand, and that was it. (*Løfter den ene hånden opp, hånden er åpen.*) The control group held the rat tightly. (*Løfter den andre hånden opp. Den er lukket, hardt.*) They wouldn't let it move. Eventually they opened their hand and the rat doesn't move. **This** rat (*rister på den åpne hånden som han holder opp*) is productive, happy and interacts. **This** rat (*rister på den hånden som nettopp var lukket, men som nå er åpen*) just sits there. And will starve. So, if you constantly are restricting people, you're not teaching them what you think you're teaching them. What you're teaching them is to give up.



(Illustrasjon 3: *The Rat Experiment. If you are constantly restricting people, you're teaching them to give up.* Av U. Keyser-Amundsen, 2023)

I intervjuet med Charlie kom han inn på lærere og deres spillerom når det gjelder å være med på lage eget pensum og egne læreplaner:

Charlie: As far as promoting creativity in Language Arts... Allowing teachers to develop their own curriculum, giving them more leeway, more freedom. (...) So in other words "I want you to do this and you don't have total freedom on not doing it, you have to do this but **how** you do it is your choice. Letting the LA-teachers do that helps on what promotes creativity.

Svaret til Charlie viser at han mener at en faktor som kan fremme kreativitet er at lærerne bør få nok valgfrihet til å bestemme hva som skal være på læreplanen, samt at han som lærer selv kan bestemme over arbeidsmåtene i faget.

Funnene sier noe om hvordan lærerne forstår kreativitetsbegrepet, samt hvilke faktorer de mener kan støtte eller bremse kreativiteten i morsmålsfaget. I neste kapittel vil jeg analysere hovedfunnene.

6.0 Analyse av funn

I forrige kapittel ble det lagt fram funn som viser hvordan lærerinformantene forstår begrepet kreativitet og hvilke faktorer de mener kan hemme og fremme kreativitet i morsmålsfaget. I dette kapitlet skal jeg analysere denne oppgavens hovedfunn sett i lys av teori og tidligere forskning. På grunn av oppgavens komparative design, vil jeg også sammenligne funnene fra de ulike landene.

6.1 Forståelse av hva kreativitet er

I teorikapitlet beskrev jeg fire ulike måter man kan forstå kreativitet på; romantisk tilnærming, kreativitet som kunst, kreativitet som problemløsning og kreativitet som håndverk. Jeg skrev også om definisjonen som ble brukt i NOU 2015, et plandokument som LK20 bygger på, der kreativitet ble definert som å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert.

Jeg mener at funnene kan vise at alle disse kreativitetsforståelsene finnes blant lærerne i større eller mindre grad. Jeg vil presisere at når jeg nå er i ferd med å kategorisere lærernes forståelse, så blir det gjort med bakgrunn i intervjuer som har vart i 25-90 minutter. Dersom jeg hadde *observert* alle lærerne mens de underviste i morsmålet, kunne resultatet vært et annet. Det å observere egner seg godt for å registrere hva mennesker faktisk *gjør*, ikke hva de *sier* at de gjør. (Jacobsen, 2005, s. 159) Sånn sett kan observasjon og intervju utfylle hverandre som metoder, og kategoriseringen kunne vært mer reliabel.

Den romantiske tilnærmingen til kreativitet finnes i stor grad hos Estelle. Gjennom hele intervjuet er hun opptatt av følelsesaspektet når det er snakk om kreativitet. Inspirasjon, å være i kontakt med egne følelser, samt uttrykke dem er noe som er typisk ved den romantiske tilnærmingen til kreativitet (Bakken, 2016). Funnene viser også at det finnes ”rester” av en romantisk kreativitetsforståelse blant noen av informantene, eksempelvis når Faye omtaler kreative personer som "originale" og at det å være kreativ kan bli sett på som noe negativt, som at personen er litt gal og ikke strukturert eller fungerende. Det var ikke uvanlig å knytte galskap til kreativitet på slutten av 1800-tallet da den romantiske tilnærmingen til kreativitet stod sterkt (Reckwitz, 2017, s. 151). Fayes utsagn kan vitne om “rester” av det romantiske kreativitetssynet på “det gale kunstnergeni”.

Dette med å uttrykke seg er også noe som står sentralt i det sosiokulturelle synet som omhandler kreativitet som kunst. Forskjellen er imidlertid at ved en romantisk tilnærming mener man at kreativitet er egenskaper i mennesket som ikke kan læres, så mener man i kreativitet-som-kunst-synet at kreativitet er ferdigheter som *kan* læres og utvikles (Glâveanu, 2018). Dette kom frem da Anne snakket om at kreativitet handler om å uttrykke seg, samtidig som hun poengterte at kreativitet handler om å trene, og det er derfor nærliggende å tro at hun ikke har en romantisk tilnærming, men heller en kreativitet-som-kunst-tilnærming. Anne, Birk og Faye snakket om skjønnhet (fra estetikken) og det som kan betraktes som estetiske læreprosesser, som drama, rollespill og filmlaging,⁷ noe som kan knytte kreativitetssynet til kunst.

Flere av informantene trekker frem problemløsning når de snakker om kreativitet, i tråd med det moderne synet der kreativitet blir sett på noe som skal gagne samfunnet. Dette kom tydeligst frem hos amerikanske Charlie og David, som flere ganger tok opp problemløsningsaspektet. Også Faye trakk frem at kreativitet kan være samfunnsnyttig med tanke på klimaproblematikk. I kreativitetssynet som handler om problemløsning, er det sentralt at kreativiteten dreier seg om noe som er nyttig for samfunnet, gjerne knyttet til teknologi (Glâveanu, 2018, s. 28; Kaufmann, 2006, s. 16). At David snakker om problemer som kan oppstå i fremtiden, og at det derfor er viktig at dagens elever kan møte fremtidens utfordringer, kan tolkes som at han tenker at kreativitet er noe som er samfunnsnyttig. Det er

⁷ *Estetiske læreprosesser har sin forankring i fagene kunst og håndverk, musikk, dans, drama og media, hvor elevene bearbeider inntrykk og uttrykker seg symbolsk gjennom linjer, form og farge, lyd, bevegelse og/eller roller og spill, i tillegg til tale og skrift. (Sæbø, 2022)*

også interessant at da Charlie ble spurt om en situasjon der han følte at han hadde lykkes ekstra godt med kreativitet i klasserommet, trakk han frem at elevene fikk best testresultat på bakgrunn av hvordan han ba dem om å analysere spørsmål og svar. Dette er med på å forsterke inntrykket av at Charlie har en problemløsningsorientert tilnærming til kreativitet. Analytisk og logisk tenkning er viktig når man ser på kreativitet som problemløsning (Glâveanu, 2018).

Synet der kreativitet blir oppfattet som et håndverk eller som en form for hverdagskreativitet er også representert blant utvalget. I morsmålsfaget kan en slik håndverkskreativitet forstås som et håndverk som læres, men som kan brukes på kreative måter, som eksempelvis retorikk. Fayers uttalelser om grammatikk, Charlies RACE-plakat og Annes uttalelser om at å lære seg saktekstsjangeren kan være en måte elevene kan være kreative på er eksempler på at lærerne knytter kreativitet til håndverk. Når Birk snakker om kreativitet i norskfaget, beskriver han kreativitet som noe som skal være motiverende og hensiktsmessig for elevene. Han mener for eksempel at det er viktig at elevene selv får velge arbeidsmetode. Dette kan tolkes som at han mener at elevenes medbestemmelse er viktig. En undervisningsform der elevene får være med på å bestemme kan anses som demokratisk og dialogisk, i motsetning til en tradisjonell undervisningsform der læreren foreleser og elevene tar notater (Banaji et.al., 2013, s. 10). I teorikapitlet kom det frem at Glâveanu beskriver håndverkskreativitet som tilpasningsdyktige former for kreativitet der kommunikasjon, interaksjon og samarbeid er grunnleggende elementer (Glâveanu, 2018, s. 30). I intervjuene sa de fleste lærerne at samarbeid er noe anser som en faktor som fremmer kreativitet blant elevene, og det er derfor nærliggende å tro at håndverkstilnærmingen til kreativitet er noe som finnes i mer eller mindre grad hos alle informantene i utvalget.

I NOU 2015 ble kreativitet beskrevet som å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert. Det var kun Birk som nevnte en av disse egenskapene i intervjuet. Han sa at "man må nok være nysgjerrig da han snakket om hvilke egenskaper en kreativ person har. Når det er sagt, så brukte Anne ord som finnes i den norske læreplanen når det er snakk om kreativitet. Flere ganger brukte hun ordene *utforske*, *skaperevne* og *skaperglede*, noe som kan gi et inntrykk av at hun er påvirket av LK20 når hun snakker om kreativitet i norskfaget. For øvrig snakket alle lærerne om *samarbeid* i intervjuene, men ettersom dette var spørsmål fra intervjuguiden og ingen tok det opp

uoppfordret, så har jeg ikke tatt med samarbeid som et punkt med tanke på definisjonen som ble brukt i NOU 2015.

6.1.1 Individperspektiv eller sosiokulturell tilnærming til kreativitet?

Alle lærerne, bortsett fra Estelle, uttrykte at de mente at kreativitet er noe som kan læres. Estelle er tydelig på at kreativitet er noe som kommer innenfra, noe som handler om å uttrykke seg, og har en klar og uttalt individforståelse av kreativitet. Blant annet sier hun "Creativity is the ultimate form of intelligence" og "Creativity is really a personal process." I et sosiokulturelt perspektiv anses kreativitet som noe som oppstår i samspill med andre (Dysthe, 2001, s.42). Det at fem av seks lærere mente at kreativitet er noe som kan læres, samt at de anser samarbeid som positivt ved kreativt arbeid kan indikere en sosiokulturell tilnærming til kreativitetsbegrepet. Det kan likevel virke som at flere av informantene mener at personlige egenskaper har noe å si med tanke på kreativitet, noe som kan tyde på innslag av en individuell og kognitiv forståelse av kreativitetsbegrepet. I den kognitive tradisjonen er individets tankeprosesser og personlige egenskaper sentrale (Cropley, 2011, s.1-2). For eksempel sier Anne at det er "personavhengig" om elevene er mest kreative når de jobber sammen med andre og hun trekker frem at kreativiteten hennes er "knyttet til impulsivitet." Faye nevner "somebody who is original" når hun beskriver kreative personer. Både Faye og Anne knytter visse egenskaper til kreativiteten, men gjennom intervjuet kommer det også frem at de mener samarbeid og samspill er viktig når det gjelder kreativitet i klasserommet. Eksempelvis trekker de frem rollespill og drama som kreative arbeidsmetoder. David uttrykker: "If you *are not creative* you are destined to work at McDonald's" og "hopefully if *they* (elevene) *have* creativity they will be able to meet challenges in the future" (mine kursiveringer), noe som kan indikere et individperspektiv da kreativitet uttrykkes som noe som elevene enten har eller ikke har.

Den informanten som jeg vil kategorisere som mest tro mot et sosiokulturelt syn på kreativitet er Birk. Når det gjelder kreativitet i klasserommet er han opptatt av at elevene lytter til hverandre i den kreative prosessen:

Birk: *Man må nok være nysgjerrig, være villig til å diskutere...og litt sånn flåsete, men man må jo også kunne lytte, sant. Man må kunne spille ideer over til hverandre...ja...tror det vil være vanskelig å være kreativ om du ikke har noen du kan utforske og diskutere med.*

Ved spørsmål om elevene er mest kreative alene eller ved samarbeid, svarer Birk:

“Samarbeider med andre elever. Da kan de spille på hverandre og utarbeide ideene sammen.”

Utsagnene stemmer godt overens med teorier om kreativitet som bygger på Vygotsky Bakhtin sine teorier kunnskapsutvikling; kreativitet er avhengig av samspill med andre mennesker, og for at kreativitet skal oppstå må man kunne ta andres perspektiv (Glăveanu, 2015, s. 169; Ness, 2020, s. 135).

6.2 Formelle og fysiske rammer for undervisning

Hovedfunnene innen denne kategorien dreier seg om *økonomi, testregime og hvordan skolesystemene prioriterer kreativitet -ifølge informantene*. Alle lærerne er enige i at god økonomi er en viktig faktor for å fremme kreativitet i morsmålsundervisningen, men de ulike skolesystemene gjør at økonomifaktoren får veldig ulike konsekvenser. De amerikanske og belgiske informantene fortalte at de får det de trenger, både av materiell og tilskudd til skoleturer, noe som kan tolkes som at de har frihet til å ta undervisningen med ut av klasserommet. Å ta elevene med på for eksempel museumsbesøk er noe som er i tråd med det forskningen sier kan være en positiv bidragsyter til det kreative læringsmiljøet på en skole (Harris & de Bruin, 2018, s. 4). De norske lærerne fortalte derimot om en skole med dårlig økonomi, noe som fører til plass- og utstyrsbegrensninger, samt at det er begrenset hvor mye de norske lærerne kan være kreative utenfor klasserommet. Nordmennene vektlegger at de må være kreative med “det de har”. Å ikke ha råd til museumsbesøk o.l. er en faktor som kan være med på å bremse kreativ utfoldelse i morsmålsfaget, og er et punkt der nordmennene skiller seg ut fra de andre lærerinformantene.

En vesentlig forskjell mellom det norske og amerikanske lønssystemet kom frem i intervjuet med Charlie. Han fortalte at i USA kan lærerens lønn bli fastsatt ut fra hvordan elevene gjør det på skoleårets avsluttende tester. Forskning viser at hvis elevene skal bli kreative, så må også læreren gå frem som et godt eksempel og selv være kreativ (Beghetto, 2017). At elevenes testresultater har en såpass stor innvirkning på både lønnsforhøyelse og

forfremmelse i det amerikanske skolesystemet, kan virke inn på *hvordan* lærere underviser. Er hovedmålet gode testresultater, er det klart at det blir mindre tid til kreative oppgaver der det finnes flere svar og flere måter å nå et svar på (Collard & Looney, 2014; Banaji et.al., 2013; Cachia et. al, 2010).

I det belgiske skolesystemet blir skolene vurdert ut fra hvordan elevene gjør det på tester, og i så måte kan testregimet være en faktor som kan virke hemmende på kreativitet i morsmålsfaget. Da jeg besøkte den belgiske skolen før intervjuene med lærerne, fortalte en lærer at de standardiserte testene er svært viktige i det belgiske skolesystemet i Wallonia, ikke bare på grunn av at det er det skolene blir målt etter, men fordi testresultatet betyr mye for hver enkelt elev. Elever som ikke oppnår en viss poengsum på standardiserte tester i slutten av skoleåret må rett og slett gå skoleåret på nytt igjen. Testresultatene er noe som både elevene og foreldrene deres er opptatt av. Det er klart at dette er faktorer som innskrenker lærernes kreative spillerom. Som Faye sier i intervjuet, så har ikke lærerne noe reelt valg, skolen blir målt på testresultatene, ikke på hvor gode og kreative oppgaver elevene får. Fayes uttalelser stemmer godt overens med tidligere forskning som sier at standardiserte tester kan være et hinder når det gjelder kreativitet i undervisningen. På bakgrunn av testenes vesentlige rolle er det mange lærere som har en tradisjonell undervisning basert på forelesning (Banaji et.al.,2013, s. 10).

Det er temmelig stor avstand fra det de belgiske lærerne og det de norske lærerne uttaler om standardiserte tester. Nordmennene mener nemlig at standardiserte tester ikke er noe som hindrer kreativiteten i norskfaget. Anne understreker at lesekunnskapene som blir testet ved nasjonale prøver er viktig i norskfaget, men hun tviler på at det finnes lærere som bare terper på leseferdighetene i norskfaget. Den store forskjellen mellom uttalelsene til de belgiske og de norske lærerne kan gi en pekepinn om at skolesystemet de jobber i spiller en stor rolle for hvilke faktorer de mener kan fremme og hemme kreativiteten i morsmålsfaget. Nordmennene trenger ikke å tenke på at elevenes testresultater har innvirkning på lønnen (som amerikanerne) eller at de kan få sinte foreldre på nakken fordi elever ikke har oppnådd gode nok resultater slik at de må gå samme klassetrinnet på nytt, eller at skolens rykte står på spill, som en belgisk lærer fortalte om. Det skal riktignok sies at resultatene på de norske, nasjonale prøvene blir offentliggjort, og det er ikke umulig at skolene oppfatter offentliggjørelsen som en form for konkurranse om ha de beste resultatene, dog blir ikke hver enkelt lærer holdt

ansvarlig for hvilke resultater hver klasse får. (Svendsen, 2022⁸). Ettersom det norske skolesystemet ikke har så mange obligatoriske og standardiserte tester er det nærliggende å tro at de norske lærerne står litt friere enn de amerikanske og belgiske lærerne. Når Anne og Birk kan tillate elevene å velge arbeidsmetoder selv, så kan det rett og slett ha sammenheng med at de har tid til å gjøre det. De trenger ikke å rase gjennom pensum for at elevene skal kunne klare å svare riktig på en standardisert prøve på slutten av året.

Inntrykket av at skolesystemene er ulike blir ytterligere forsterket når informantene snakker om hvordan de mener kreativitet blir prioritert i sitt lands skolesystem. De norske lærerne mener at kreativitet er noe som blir prioritert i skolesystemet, og at dette kommer frem som en uttalt verdi i læreplanen, samt at de opplever at skoleledelsen ønsker at lærerne skal prioritere kreativitet i undervisningen. Dette står i sterk kontrast til hva både de amerikanske og belgiske lærerne forteller. David mener at kreativitet slett ikke blir prioritert i det amerikanske skolesystemet. Han mener at politikerne kun er opptatt av resultater som kan måles ved hjelp av statistikk, og at emner som drama, kunst, filosofi og litteratur derfor blir sett på som unyttige av politikerne. David mener også at politikerne vil at skolene skal bli drevet som bedrifter. Han nevner spesifikt fengsel som en bedrift skolen skal bli drevet som, noe som gir negative assosiasjoner. Sammenligningen kan tolkes som at det ikke er så mye handlingsrom for lærerne.

De belgiske lærerne var enige i at kreativitet *burde* bli prioritert i skolesystemet, men at det ikke blir det. Faye sier også at det er en uoverensstemmelse hva politikerne vil ha og hva de tillater dem å gjøre når det gjelder kreativ undervisning. De belgiske lærerne omtaler skolesystemet sitt som rigid med masse tester og en læreplan som de ikke kan avvike fra. Det amerikanerne og belgierne tar opp i forskningsintervjuene stemmer godt overens med det tidligere forskning er kommet frem til; på den ene siden er ordet kreativitet populært i utdanningsdiskursen, på den andre siden gir ikke politikerne dem rom for å avvike fra kompetansemålene i læreplanen (Banaji et.al., 2013). Det nordmennene forteller om at kreativitet er noe det legges vekt på i LK20, kan vitne om at den norske læreplanen er på riktig vei når det gjelder å prioritere kreativitet i utdanningen. En læreplan som ikke er overfylt av kompetansemål, men som også gir rom for lek og eksperimentering kan være en fremmede faktor for kreativitet (Banaji et. al., 2013, s. 16). Det er også grunn til å tro at når

⁸ Avisartikkelen "Rektor er kritisk til åpne skolerresultater: –Du føler på en skam." (<https://www.nrk.no/trondelag/rodt-vil-fjerne-offentliggjøring-av-resultater-fra-nasjonale-prover-1.16137241>) er bare ett eksempel på at debatten om nasjonale prøver stadig er aktuell.

de norske lærerne opplever at kreativitet blir prioritert i skolesystemet, så er det stor sannsynlighet for at de også opplever at det er rom for kreativitet i undervisningen.

6.3 Spillerom

Et hovedfunn i denne studien dreier seg om det lærerne sa om samarbeid. Det er en interessant observasjon at alle lærerne mener at samarbeid er bra for elevene når det gjelder kreativitet, men at det ikke nødvendigvis gjelder dem selv. Et eksempel på dette er belgiske Faye som mener at elevene trenger positivt gruppepress for å våge å være kreative, mens hun selv foretrekker å være alene når hun skal være kreativ. Kanskje mener hun at hun som voksen har fått selvtillit nok til å våge å være kreativ alene?

Når det gjelder elevsamarbeid, mente norske Anne og belgiske Estelle at elevene kunne være kreative både alene og i gruppearbeid, mens resten mente at elevene er mest kreative ved samarbeid. Kanskje er oppfatningen om at elevene er mest kreative ved samarbeid forankret i det sosiokulturelle læringssynet som er i dagens skole? Det kan tenkes at mange av lærerne mener at kunnskap blir til gjennom samhandling og interaksjon, at læring ikke handler om individuelle prosesser (Dysthe, 2001, s.42). Sånn sett er det ikke så rart at Estelle, som jeg mener har en romantisk tilnærming til kreativitet, gir litt motstand til at samarbeid nødvendigvis er det beste for å få frem kreativiteten. Gjennom intervjuet var hun gjennomgående tro mot et individperspektiv, der kreativitet blir knyttet til individet og dets tankeprosesser og personlige egenskaper (Cropley, 2011, s.1-2.) Selv om elevene samarbeider, mener hun at kreativiteten “hentes ut” fra individets indre.

Noe som er interessant med Annes svar, er at hun sier at elevsamarbeid er noe som blir høyt verdsatt, og at det som skapes sammen med andre gjerne blir mer høyverdig enn det som blir skapt alene. Utsagnet til Anne kan oppfattes som noe som er i tråd med det jeg oppfatter står sterkt i den norske skolekulturen; samarbeid er viktig i norsk skole, både elevsamarbeid og kollegasamarbeid. Om elevsamarbeid sier Anne: “...felles kreativitet blir jo kanskje enda bedre, det som skapes sammen blir jo gjerne oppfattet som enda bedre enn det kreative i seg selv.” Det modale adverbet “jo” kan tolkes som at samarbeid er noe Anne mener er allment kjent er bedre enn individuelt arbeid. Det kan altså tenkes at hun forsøker å gi det “riktige” svaret, ut fra hva som er forventet med tanke på den norske læreplanen og skolekulturen, uten

at hun nødvendigvis er helt enig i at samarbeid er det beste ved kreativt arbeid. Inntrykket av at Anne muligens har en motvilje mot det hun kaller “felles kreativitet”, forsterkes når hun snakker om kollegasamarbeid.

I funnkapittelet kom det frem at Anne mener det tette teamsamarbeidet hun opplever på skolen kan hemme hennes “impulsive kreativitet”. Hun fortalte at ettersom hun opplever at hennes egen kreativitet er knyttet til impulsivitet, kan det tette samarbeidet “drepe en del av kreativiteten”. Det er et paradoks at samarbeid er noe som teori og tidligere forskning hevder er en positiv faktor med tanke på kreativitet, samtidig som Anne opplever at det tette samarbeidet kan hemme kreativiteten. Som hun selv uttaler; “Kreativitetens største hinder er jo nettopp for låste rammer.” Den andre nordmannen, Birk, er imidlertid fornøyd med samarbeidskulturen på skolen. I tråd med sosiokulturell tilnærming mener han at både elever og han selv er mest kreative når de samarbeider med andre.

Også de amerikanske lærerne sa som Birk, at både de og elevene er mest kreative ved samarbeid. Dog er det interessant at det lærersamarbeidet amerikanerne skisserer er svært annerledes enn det tette teamsamarbeidet som finnes på norske skoler. I intervjuet med Charlie presiserte han at lærersamarbeidet de har ikke kalles “team”, men “co-teaching”, altså “med-lærer”. Det vil si at dersom det er to lærere i et klasserom, så er den ene hovedlæreren som har ansvar for planlegging og undervisning, mens den andre er en hjelpelærer som er til stede for å hjelpe elever som trenger ekstra hjelp. Når David sier at han liker å ha en annen voksen i klasserommet og når Charlie sier at han liker å samtale med andre, så kan det samarbeidet de forteller om rett og slett ikke sammenlignes med den tette samarbeidskulturen som finnes på norske skoler.

Tidligere forskning tyder på at lærere som har en fleksibel tilnærming til pensum kan være en faktor som fremmer kreativitet i undervisningen (Davies, 2012, s. 86, s. 88 ; Harris & de Bruin, 2018, s. 3, s. 10). Når amerikanske David forteller at lek er viktig i undervisningen hans, samt at elevene opplever at det er rom til å gjøre feil, er det sannsynlig at det er med på å støtte kreativiteten i morsmålsundervisningen. Birk og Anne er opptatt av at elevene skal få vist sine kreative uttrykk og vektlegger at oppgaver de gir elevene ikke bare skal ha ett fasitsvar, samt at elevene skal ha en viss valgfrihet når det gjelder metode. Å vektlegge elevenes kreative uttrykk er en faktor som fremmer kreativitet i undervisningsøymed (Beghetto, 2017).

David og Anne trekker frem at for mye struktur er ødeleggende for kreativiteten. David mener at lærere som er for strenge og har for stram struktur gjør at elevene bare lærer seg å være stille og adlyde, i motsetning til det som kreves for å være kreativ; bygge selvfølelse og lære elever til å stå opp for dem selv. Anne opplever imidlertid et spenningsforhold når det gjelder åpne oppgaver og struktur. Hun mener at åpne oppgaver med løsere struktur oppfordrer til kreativitet, men på grunn av classesammensetningen opplever hun at hun må ha en stram struktur fordi hun ikke vil at elevene “skal drepe hverandre”. På den ene siden er hun for åpne oppgaver, på den andre siden mener hun det er vanskelig å få til fordi elevene ikke tåler løse rammer. Elevenes behov for struktur gjør at hun ikke opplever det spillerommet som trengs ved kreative oppgaver. Sånn sett ønsker Anne å gjøre det som tidligere forskning sier kan fremme kreativitet, nemlig åpne oppgaver (Harris & de Bruin, 2018), men classesammensetningen gjør at hun i realiteten må gjøre noe forskningen viser kan svekke kreativiteten; stramme rammer og struktur.

6.4 Læreplan og lærernes kreativetsdefinisjon

Som sagt i forskningskapittelet, så finnes det ikke en presis definisjon på hva kreativitet er i den norske læreplanen, ei heller i de fleste internasjonale læreplaner (Olafsson, 2020, s. 4; Cachia et.al, 2010, s.49). Det er likevel interessant å se på hvordan lærerne definerer begrepet kreativitet. Amerikanske David og Charlie knytter nye ideer, konsepter eller produkter til kreativitet, og deres problemløsningstilnærming til kreativitet kommer dermed tydelig frem. Som nevnt i teorikapittelet var det den amerikanske psykologen Guilford som etter andre verdenskrig var en pådriver for at kreativitet skulle knyttes til problemløsning og i så måte være noe som er samfunnsnyttig (Reckwitz, 2017, s. 143; Cropley, 2011, s. 26). Denne tilnærmingen til kreativitet står seg i samfunnet den dag i dag også, noe vi blant annet kan se i læreplanene i vestlige land (Skytterstad, 2022, s. 79-81), og det er derfor ikke uventet at noen av informantene har denne tilnærmingen til kreativitet.

I læreplanene i mange land er kreativitet også forbundet med kunstfagene (Banaji et.al., 2013; Skytterstad, 2022; Cachia et al., 2010), og det er derfor ikke overraskende at noen av lærerinformantene har et estetisk perspektiv når de definerer kreativitet. Eksempelvis er belgiske Estelle og norske Anne opptatt av at kreativitet handler om å uttrykke seg. Det er også interessant at Anne bruker uttrykk som vi finner igjen i LK20, som “skape” og

“utforske”. I den norske læreplanen heter det blant annet at skolen skal stimulere elevenes “skaperkraft” og at “kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Når Birk definerer kreativitetsbegrepet, trekker han frem at man må være åpen og at det finnes mange måter å løse ting på. Gjennom intervjuet med Birk kom det frem at han mener samarbeid er en viktig faktor for den kreative læreprosessen, i tråd med Bakhtins dialogiske polyfonibegrep, beskrevet i teorikapittelet (Ness, 2020). Demokratiske prosesser og samarbeid er også noe som går igjen i den overordnede delen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Faye skiller seg ut fra de andre når hun skal definere kreativitet. Hun sier at kreativitet handler om noe som er gøy og at kreativitet handler om å “see the bright side of life”. Dette er en definisjon som ikke passer inn i definisjoner fra forskningslitteraturen, og det er lite trolig at den definisjonen er å finne i et lands læreplan. Det er likevel et poeng å ta med Faye sin definisjon, for den sier mye om hvor ulikt kreativitetsbegrepet blir forstått. Når det ikke finnes en klar definisjon på hva kreativitet er i læreplanene, er det klart at læreres personlige oppfatninger av begrepet vil ha noe å si for hvordan og hvor mye de prioriterer kreativitet i undervisningen.

I teorikapittelet ga jeg et historisk overblikk over kreativitetens historie. Det er interessant å se hvordan informantene plasserer seg med tanke på et historisk aspekt. Kreativitet har utviklet seg fra å være noe som ble sett på som forbeholdt Gud, så noen få kunstnergenier og frem til det moderne samfunn der kreativitet blir sett på som noe alle har og alle kan utvikle (Williams, 1976; Tatarkiewicz, 1980). Kreativitetssynet har beveget seg fra et individ- til et sosiokulturelt perspektiv, noe som også viser seg i informantenes uttalelser om kreativitet. 1800-tallets romantiske tilnærming til kreativitet og 1950-tallets syn på kreativitet som problemløsning er representerte blant informantene. Den tilpasningsdyktige og samarbeidende kreativiteten Glâveanu omtaler som håndverkskreativitet er også representert blant informantene. På grunn av den moderne tilnærmingen der samarbeid og samspill er viktig fremstår håndverkskreativitet som et moderne syn, men dette synet på kreativitet har røtter tilbake til antikken.

7.0 Drøfting og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan oppgavens funn og analyse av funn gir svar på problemstillingen: *Hvordan blir kreativitetsbegrepet forstått av et utvalg lærere fra henholdsvis Norge, Belgia og USA, og hvilke faktorer mener lærerne kan fremme og hemme kreativitet i morsmålsfaget (norsk/ Français/ Language Arts)?*

Oppgavens komparative design gjør at jeg ønsker å diskutere de tre landenes skolesystemer både når det gjelder informantenes kreativitetssyn og hva informantene mener er faktorer som er med på å bremse eller støtte kreativitet i morsmålsfaget. Før drøftingen vil jeg oppsummere hva informantene har fortalt kjennetegner skolesystemet de jobber i. Etter drøftingen vil jeg komme med min konklusjon, samt reflektere over forslag til videre forskning.

7.1 Oppsummering av hva som kjennetegner skolesystemene i Norge, Belgia og USA – ifølge informantene.

Før jeg går i gang med oppsummeringen av hva funnene sier om de tre landenes skolesystemer, skal det sies at jeg som mangeårig lærer har opparbeidet meg kunnskap om hvordan det *norske* skolesystemet fungerer, og jeg har også kjennskap til den norske læreplanen. Jeg har lagt vekt på det de norske lærerinformantene fortalte i intervjuet, og har forsøkt å begrense å skrive om det jeg vet fra før. Samtidig er det slik at det alltid vil skje en fortolkningsprosess i forskningen, jamfør den hermeneutiske spiralen som ble nevnt i metodekapittelet (Fuglseth, 2018, s. 260). Det er selvsagt flere aspekter ved skolesystemene enn det som blir tatt opp her, så de følgende punktene tar utgangspunkt i funnene i denne oppgavens kategorier. Oppsummeringen viser likheter og forskjeller mellom de tre landenes skolesystemer, basert på hva som er kommet frem i intervjuene med de seks informantene.

De norske lærerne mener at kreativitet er prioritert i det norske skolesystemet, mens både de amerikanske og belgiske lærerne mener at kreativitet slett ikke er prioritert i sine lands skolesystemer. Ifølge de norske informantene har den norske skolen dårlig økonomi, mens de belgiske og amerikanske informantene fortalte at skolene deres på SHAPE har god økonomi. De får det de trenger av både materiell og penger til utflukter etc. Mens lønnen fastsettes på bakgrunn av utdanning og ansiennitet i Norge og Belgia, kan amerikanske skoler gi lærerne

økonomiske bonuser og forfremmelse basert på hvordan elevene gjør det på standardiserte tester. (Dette gjelder ikke US Middle School på SHAPE.)

Når det gjelder standardiserte tester, så er disse svært viktig i den belgiske skolen. De belgiske informantene fortalte at elever må gå igjen skoleåret om de ikke får høy nok poengsum på skoleårets siste standardiserte test, samt at skolesystemet er målstyrt, de kan ikke avvike fra pensum og læreplan. Den amerikanske skolen har standardiserte tester i hvert fag tre ganger i året. Det er få standardiserte tester i den norske skolen, med nasjonale prøver på 5., 8. og 9. trinn. De norske lærerne har tett teamsamarbeid, det har ikke lærerne på Shape. De amerikanske lærerne har et ukentlig fellesmøte, mens det er uvisst om de belgiske lærerne har fellesmøter. Når det gjelder klasserom, så er det slik at de amerikanske lærere har sitt eget klasserom, og så kommer de forskjellige klassene til dem når de skal ha Language Arts. Det norske systemet er slik at hver klasse har sitt klasserom, mens lærerne bytter rom. Den belgiske skolen på SHAPE har et system der både lærere og klasser forflytter seg fra klasserom til klasserom i løpet av en dag.

7.2 Lærernes tilnærming til kreativitetsbegrepet – sett i lys av skolesystemene.

Første del av oppgavens problemstilling dreier seg om hvordan lærerinformantene forstår kreativitetsbegrepet. I teorikapitlet ble fire kreativitetssyn gjort rede for; den romantiske tilnærmingen, kreativitet som kunst, kreativitet som problemløsning og kreativitet som håndverk. De fleste av lærerinformantene hadde uttalelser som gjør at de ikke bare befinner seg i én gruppe når det gjelder tilnærming til kreativitet, men det er likevel mulig å se noen tendenser. Selv om det vil være umulig å si noe om i hvilken grad skolesystemet har påvirket lærernes kreativitetssyn, kan teori og empiri gi noen indikasjoner. Selv om de amerikanske lærerne Charlie og David hadde utsagn som kunne passe til flere kreativitetskategorier, hadde de hovedsakelig en problemløsningstilnærming til kreativitet, med vekt på innovasjon og teknologi. Norske Anne og Birk kunne også plasseres i flere kategorier, men uttalelsene deres plasserer dem for det meste i kategoriene som dreier seg om kreativitet som håndverk og som kunst. Belgiske Estelle var den eneste som hadde et klart romantisk individperspektiv på kreativitet, mens belgiske Faye var den som sprikte mest i sine uttalelser om kreativitet. Hun var innom alle de fire kreativitetssynene i løpet av intervjuet.

Kan lærernes tilnærming til kreativitetsbegrepet ha sammenheng med skolesystemet de jobber i, og kan skolesystemene ha innvirkning på hva lærerne mener er hemmende og fremmende faktorer i forhold til kreativitet?

Det sosiokulturelle læringssynet er sentralt i dagens skole i Vesten, og tilnærmingen legger vekt på at kunnskap blir til gjennom samhandling med andre, ikke som individuelle prosesser (Dysthe, 2001, s. 42). Forskning viser imidlertid at det belgiske skolesystemet ofte har en tradisjonell undervisningsform der lærerne foreleser og elevene tar notater (Banaji et.al.,2013, s. 10). Denne undervisningsformen var jeg selv vitne til da jeg observerte en av de belgiske lærerne i en undervisningssituasjon. Det kan dermed tenkes at det individuelle og kognitive synet på læring fremdeles står sterkt i det fransktalende skolesystemet i Belgia. At belgiske Estelle har et individuelt fokus når det gjelder kreativitet, kan derfor ha sammenheng med skolesystemet hun jobber i. Funnene viser at de belgiske lærerne ikke opplever at kreativitet er noe som blir prioritert i skolen, og lærerinformantene opplever at de ikke kan avvike fra læreplan og pensum fordi de må forberede elevene til de mange standardiserte prøvene. Når den belgiske skolen er såpass målstyrt er det ikke mye plass til kreativitet i undervisningen, og dette kan påvirke læreres kreativitetssyn. Når Estelle jobber i en skole som er opptatt av å lære elevene “riktige svar” fremfor å finne alternative svar eller ulike måter å gjøre ting på, er det kanskje ikke rart at hun ser på kreativitet som noe som kommer innenfra hver enkelt. For å sette det på spissen; den belgiske skolen skal ikke lære elevene å være kreative, det er noe de får gjøre på fritiden. Dette er i tråd med det romantiske synet på kreativitet; kreativitet dreier seg ikke om vanlig arbeid, men om inspirerte øyeblikk (Burwick, 1996, i Bakken, 2016, s. 36).

Når det er sagt, så står ikke den romantiske tilnærmingen derimot like sterkt hos Faye, den andre belgiske informanten. Hun har selv vært elev i det fransktalende skolesystemet i Belgia, men av sin 25-årige arbeidskarriere som lærer, har hun kun jobbet ett år i belgisk skole, resten på US Middle School på militærbasen SHAPE, og dessuten har hun vært fransklærer på den norske skolen på basen. Det tradisjonelle skolesystemet i Belgia kan spille en viss rolle i lærernes kreativitetssyn, men det er selvsagt andre faktorer som også kan trekkes inn.

De amerikanske lærerinformantene var de som flest ganger knyttet kreativitet til problemløsning, enten det gjaldt utfordringer i samfunnet eller teknologiske oppfinnelser. Resultater er viktig for de amerikanske lærerinformantene, de er opptatt av hvilke faglige mål (“standarder”) Language Arts har og at elevene skal kunne oppnå dem. “Standardene” hang

på veggen i begge de amerikanske klasserommene jeg besøkte. Kunnskap og innsikt er viktig i kreativitetssynet til Charlie og David (Glăveanu, 2018, s. 28). På bakgrunn av informantenes problem- og resultatorientering kan det være grunn til å spørre om amerikanske Guilford, psykologen som etter andre verdenskrig frontet kreativitet som en kognitiv kapasitet for problemløsning (Reckwitz, 2017, s. 143) står sterkt i den amerikanske skolen? For øvrig er det interessant at nordmennene, som ellers svarer i tråd med det som står i LK20 (bruker ord som utforske etc), ikke nevner problemløsning i sine intervjuer. Dette med problemløsning og samfunnsnytte er jo noe som det står noe om i læreplanen, at kreativitet har et nyttaspekt (Storjord, 2021, s. 45). Det er likevel slik at Anne sier at elevene skal kunne lære seg å fungere i samfunnet, men hun knytter ikke kreativitet til problemløsning, men at elevene som samfunnsborgere skal kunne uttrykke seg. Funnene viser at de norske lærerne ser på kreativitet som nyttig for elevene fordi de mener at elevene opplever å få et eierforhold til oppgavene de skal gjøre når de selv får velge fremgangsmåte. At lærerne kan se på kreativitet på denne måten kan ha med skolesystemet å gjøre. Interaksjon, kommunikasjon og samarbeid er nøkkelord der tilnærmingen til kreativitet handler om håndverk (Glăveanu, 2018, s. 30), og de norske lærerne kan rett og slett tillate seg å ha åpne oppgaver der elevene kan velge metode, og oppgavene elevene får kan være mer åpne uten ett fasitsvar.

7.3 Fremmende og hemmende faktorer for kreativitet –sett i lys av skolesystemene

Funnene viser at de ulike skolesystemene også gir utslag for hva informantene mener er hemmende eller fremmende faktorer når det gjelder kreativitet i morsmålsundervisningen, noe som gir svar på den andre delen av problemstillingen min.

En av de største forskjellene mellom Norges og de to andre landenes skolesystemer er hvordan kreativitet – ifølge informantene – blir prioritert. Disse funnene spriker noe med det tidligere forskning er kommet frem til, nemlig at kreativitet på et politisk nivå settes høyt innen den internasjonale utdanningsdiskursen (Banaji et al., 2013, s. 8). Norske Anne og Birk forteller at kreativitet er en uttalt verdi i læreplanen og at skoleledelsen ønsker kreativitet i undervisningen, i tråd med norsk forskning på LK20 (Storjord, 2021). Derimot forteller både de amerikanske og belgiske lærerne om et skolesystem som ikke støtter opp under kreativitet i morsmålsfaget. Amerikanske David mener at politikerne kun er opptatt av målbare

resultater som kan vises frem som statistikk, mens belgiske Faye antyder at politikerne gjerne liker ordet kreativitet, men at de ikke vil gi lærerne rom til å gjøre noe med det.

At de belgiske og amerikanske skolesystemene er resultatorienterte, sees også på vekten de standardiserte prøvene har i skolene. David mener testene er nødvendige, men uttrykker bekymring for at lærernes spillerom skal innskrenkes. Han vil ikke at det samme skal skje i LA som har skjedd i andre fag, som naturfag og historie; der lærerne ikke selv får bestemme hva som skal være pensum. David er også glad for at skolesystemet på SHAPE ikke har gått til det skrittet som de har gjort i noen skoler i amerikanske stater, nemlig gi lærerne manuskripter lærerne skal “fremføre” i undervisningen, manus de ikke kan avvike fra. Det er klart at et slikt skolesystem ikke gir plass til lek og eksperimentering, noe forskning sier er med på å fremme kreativitet (Banaji et al. 2013, s. 16). De norske lærerne uttalte ikke noe opplevd press på at elevene skal gjøre det bra på standardiserte tester, noe som kan bety at de ikke trenger å frykte for jobben eller å få mindre i lønn (som amerikanere) eller få elevenes foreldre på nakken testresultatene ikke er gode (som belgierne), ei heller trenger norske lærer å bekymre seg for at skolen de jobber på skal få et dårlig rykte om de gode resultatene uteblir (Banaji et al., 2013, s. 6), noe både de amerikanske og belgiske informantene fortalte at de måtte tenke over. Sånn sett skiller det norske skolesystemet seg betraktelig fra det forskningen sier er den største faktoren som er med på å hemme kreativitet i undervisningen (Harris & de Bruin, s. 12; Collard & Looney, 2014, s. 355; Banaji et al., 2013, s. 6; Cachia, 2010, s. 50).

Et annet funn som kan drøftes i et skolesystemperspektiv, gjelder økonomi. Alle informantene er enige i at god økonomi er viktig for å fremme kreativitet, noe også forskningen påpeker (Harris & de Bruin, 2018, s. 4). Det interessante er at de ulike skolesystemene gjør at dette med økonomi får veldig ulike konsekvenser. Mens skolene på SHAPE kan ta elevene med på faglige utflukter og får det de trenger av faglig materiell, opplever lærerne fra den norske offentlige skolen at dårlig økonomi er blant hovedfaktorene som er med på å bremse kreativiteten i norskfaget. Den dårlige økonomien gjør at de norske lærerinformantene må være kreative med det de har av ressurser, og på grunn av skolens rommangel må de forsøke å være kreative i klasserommets fire vegger. Kan hende det er en sammenheng med de norske lærernes håndverkssyn på kreativitet og det at de opplever at de ikke har økonomiske ressurser til å dra på faglige utflukter etc? “Det er lett å være kreativ med uendelige midler,” sa norske Birk, men drømmen om å ta en klasse med til Oslo for å se teater og “oppleve Ibsen” må han se langt etter. Da er det enklere å være kreativ på den mer

hverdaglige måten at samarbeidende elever får bestemme hvilke kreative arbeidsmåter de vil bruke for å løse en (åpen) oppgave.

Et funn som viser stor forskjell på de tre ulike skolesystemene dreier seg om lærersamarbeid. Det tette teamsamarbeidet har fått Anne til å lure på om hun er blitt mindre kreativ i norskundervisningen fordi hun mener det kan være med på å drepe den impulsive kreativiteten hennes. Den sosiokulturelle tankegangen står sterkt i den norske skolen, og kreativitet blir gjerne sett på som en dialog (Glâveanu, 2015, s. 169; Ness, 2020, s. 138). Kanskje er det slik at samarbeid på den ene siden kan heve det generelle kreativitetsnivået i en gruppe fordi det oppstår en ny innsikt hos den enkelte eller i gruppen (Ness, 2020, s. 138), mens på den andre siden kan det tette teamsamarbeidet gjøre at noen må legge bånd på seg for å tilpasse seg kolleger?

De amerikanske lærernes oppfatning av lærersamarbeid kan ikke sammenlignes med norske forhold. Hovedlæreren får kanskje besøk av en spesialpedagog som tar seg av elever med særskilte behov, men hovedlæreren har det fulle og hele ansvaret, også for det kreative som skjer i klasserommet. Dermed opplever for eksempel ikke amerikanske David at samarbeidet er med på å hemme kreativitet, han har fritt spillerom for å være kreativ i sitt eget klasserom. Det belgiske skolesystemets testfokus gjør nødvendigvis at skolen har et mer individfokus enn det norske systemet. Sånn sett er det ikke rart at lærerne foretrekker å være alene når de skal være kreative. Så kan man spørre seg om individfokus går på bekostning av fellesskapet – eller omvendt. I USA står individets frihet sterkt. Den amerikanske drømmen handler om at individet skal ha mulighet til å gjøre suksess, og sånn sett kan skolesystemet være med på å fremdyrke talenter. Denne elitistiske tankegangen kan også sees i det belgiske skolesystemet på bakgrunn av testregimet. Samtidig kan det være at det norske skolesystemet, der fellesskapet står sterkt og “alle skal med” være en hemsko for de som er spesielt kreative? Kanskje er den berømte gylne middelvei veien å gå, eller som Anne uttalte om individuelt arbeid eller samarbeid er best når man skal være kreativ; “Ja takk, begge deler.”

7.4 Konklusjon

Gjennom denne studien ønsket jeg å få svar på problemstillingen: *Hvordan blir kreativitetsbegrepet forstått av et utvalg lærere fra henholdsvis Norge, Belgia og USA, og*

hvilke faktorer mener lærerne kan fremme og hemme kreativitet i morsmålsfaget (norsk/ Français/ Language Arts)?

Funn og analyse av funn har vist at fire forskjellige tilnærminger til kreativitetsbegrepet er å finne blant informantene. På bakgrunn av drøftingen mener jeg at de ulike skolesystemene som er i Norge, Belgia og USA påvirker kreativitetssynene og hvilke faktorer lærerinformantene mener hemmer eller fremmer kreativitet i morsmålsundervisningen.

Sett i sammenheng med skolesystemet, er det grunn til å tro at norske lærere opplever et større spillerom når det gjelder å gjøre kreative aktiviteter i klasserommet. Lærerne opplever at kreativitet er prioritert i skolesystemet, både i læreplanen og blant skoleledelsen. Lærerne kan gi elevene åpne oppgaver der elevene selv kan velge fremgangsmåte, uten at lærerne trenger å bekymre seg for om elevene får gode resultater på standardiserte tester. Den faktoren som hemmer kreativiteten mest i norskfaget er skolens dårlige økonomi. Lærerne vil ta elevene ut av klasserommet, enten til flere grupperom sånn at klassen kan deles opp eller på norskfaglige utflukter, men den dårlige økonomien begrenser dette spillerommet. Anne mener også at klassesammensetningen og tett teamsamarbeid med andre lærere kan være en hemmende faktor når det gjelder kreativitet.

I Belgia er det tradisjonelle skolesystemet med et massivt testregime noe som hemmer morsmålslærernes kreative spillerom. Skolene blir målt på bakgrunn av testene, ikke kreative opplegg. Dog har den belgiske skolen på SHAPE råd til å ta med elevene på museer og kunstutstillinger i Français-faget, hvilket passer meget godt med Estelles romantiske tilnærming til kreativitetsbegrepet.

I likhet med den belgiske skolen er de standardiserte testene viktig i det amerikanske skolesystemet, men lærerne har mer spillerom når det gjelder pensum i Language Arts. Denne friheten er noe de amerikanske lærerne mener er med på å fremme kreativitet i morsmålsfaget, og spesielt David mener at elevene bør oppleve lek og ikke for stram struktur for å kunne lære og være kreative.

Det lille utvalget gjør at funnene ikke er generaliserbare, likevel gir undersøkelsen meningsfull informasjon om hvordan et utvalg lærere forstår kreativitetsbegrepet og hvilke faktorer de mener kan være med på å hemme og fremme kreativitet i morsmålsundervisningen. Ikke minst kan undersøkelsen gi en pekepinn om hvor mye skolesystemet lærerne jobber i har å si for deres kreative spillerom i morsmålsundervisningen.

7.5 Veien videre

Denne studien tar for seg hvordan lærere forstår kreativitetsbegrepet og hvilke faktorer de mener hemmer og fremmer kreativitet i morsmålsfaget. Det hadde også vært interessant med elevenes perspektiv og sett på hvilke refleksjoner ungdomsskoleelever gjør seg om kreativitetsbegrepet og kreativ undervisning.

Samarbeid i skolen anses som viktig og riktig, men funnene i denne undersøkelsen viser at informantene ikke nødvendigvis har samme oppfatning av hva for eksempel lærersamarbeid dreier seg om. Det er et tankekors at samtidig som samarbeid er noe som er høyt prioritert i dagens skole, så er det også noe som “dreper kreativiteten” hos en av de norske informantene. Å forske videre på samarbeid, både nasjonalt, internasjonalt og med tanke på den økende digitaliseringen i samfunnet, kunne vært svært interessant.

I teorikapittelet kom jeg med en oversikt over kreativitetens historie, og den viste at forståelsen av kreativitet har forandret seg drastisk gjennom tidene. Et av de store spørsmålene om fremtidig kreativitet i skolen dreier seg kanskje om rollen til kunstig intelligens (KI). På hvilken måte kan menneskelig kreativitet skilles fra kunstig intelligens? Vil KI noen gang bli inkludert i kreativitetsbegrepet? At det er aktuelt å forske mer på kreativitet er i alle fall sikkert.

Litteraturliste

- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. (s. 35-50). Fagbokforlaget.
- Banaji, S., Cranmer, S. & Perrotta, C. (2013) What's stopping us? Barriers to creativity and innovation in schooling across Europe. Chapter 30 in: K. Thomas & J. Chan, (eds.) *Handbook of Research on Creativity* (pp. 450-463). Edward Elgar Publishing.
- Batchelor, K. E. & Bintz, W.P. (2013) Promoting creativity in the middle grades language arts classroom. I *Middle School Journal*, September 2013.
https://www.academia.edu/11440027/Promoting_Creativity_in_the_Middle_Grades_Language_Arts_Classroom?email_work_card=view-paper
- Beghetto, R.A. (2017). Creativity in Teaching. I J.C. Kaufman & V.P. Glaveanu (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity Across Different Domains*. Cambridge University Press.
- Bresler, L. (2021) Forelesning for MACREL-studenter, HVL, Stord
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. (No. JRC62370). Institute for Prospective and Technological Studies, Joint Research Centre. doi:10.2791/52913
- Collard, P. & Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. I *European Journal of Education*. (pp. 348-364). Vol. 49. No. 3.
<https://www.jstor.org/stable/10.2307/26609225>
- Cropley, A. J. (2011). Definitions of creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 511-524). Academic Press.
DOI:[10.1016/B978-0-12-375038-9.00066-2](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00066-2)
- Dalland, C.P. & Thaulé-Hatt, H. (2017) *Kreativitet i skolen*. Fagbokforlaget.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 8, 80-91.
- Dysthe, O. (2001). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I Dysthe (red.) Dialog, samspel og læring. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Iglund, M.A. (2001). *Vygotskij og sosiokulturell teori*. I Dysthe (red.) Dialog, samspel og læring. Abstrakt forlag.
- Education in Belgium (u.å.). Hentet 10. oktober 2022 fra
<https://educationinbelgium.weebly.com/language-divisions-of-education.html>

- Education Structure in Belgium (u.å.). I *Belgium Education*. Hentet 10. oktober 2022 fra <https://www.belgiumeducation.info/education-system/education-structure.html>
- Fuglseth (2018) Vitskapsteori og hermeneutikk. I I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. (2. utg., s. 245-263). Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H. G. (2010). Grunntrekk i en teori om den hermeneutiske erfaringen. I H.G. Gadamer. *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Oversatt av L. Holm-Hansen.) (s. 302-420). Pax forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a sociocultural act. *The Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165-180. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1002/jocb.94>
- Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity?. I *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Harris, A., & De Bruin, L. (2018). An international study of creative pedagogies in practice in secondary schools: Toward a creative ecology. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 15(2), 215-235. <https://doi.org/10.1080/15505170.2018.1457999>
- Howells, K. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Jacobsen, D.I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg.) Høyskoleforlaget.
- Johnsen, G. (2018) Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. (2. utg., s. 197- 211). Cappelen Damm Akademisk.
- Kaufmann, G. (2006) *Hva er kreativitet?* Universitetsforlaget.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1017/9781316979839>.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). *Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner*. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23–61). Universitetsforlaget.
- Keyser-Amundsen, U. (2023). Illustrasjon 1, 2 og 3.
- Kjøll, G. (2018). Morsmål. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 18. mai 2023 fra <https://snl.no/morsm%C3%A5l>

- Kristensen, J. E. (2006). Kreativitetens tidsalder. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 12-22.
- Krogh, T. (2014). Gadammers oppfatning av hermeneutikk. I *Hermeneutikk. Å forstå og fortolke*. 2. Utgave. (s. 38-72). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Leeway. (u.å.). I *Oxford Learner's Dictionaries*. Hentet 18. Mai 2023 fra https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/leeway
- Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278-290. DOI: [10.1080/08957347.2016.1209206](https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206)
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2012). Progression in creativity: Developing new forms of assessment. Background paper for OECD conference “Educating for innovative societies”, 1–27. *Center for Real World Learning. The University of Winchester, England*. <https://www.oecd.org/education/cei/50153675.pdf>
- Mother tongue. (u.å.). I *Cambridge Dictionary*. Hentet 18. mai 2023 fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mother-tongue>
- Ness, I.J. (2020). Polyfoni og kreative vidensprosesser i klasserummet og i videregående utdannelse. I Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O., *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 113-143). Forlaget Klim
- Neteland, R. og Aa, LI (2020). Kvalitative intervjuer i norskfaglige oppgaver. I *Master i norsk. Metodeboka 2*. (s. 51-67). Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=3>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Olafsson, B. (2020). Å støtte kreativitet: Hva som kan påvirke læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 13(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>
- Patston, T. J., Kaufman, J. C., Cropley, A. J., & Marrone, R. (2021). What is creativity in education? A qualitative study of international curricula. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 207-230. <https://doi.org/10.1177/1932202X20978356>
- Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek. (E-bok).

- Reckwitz, A. (2017). *The Invention of Creativity*. Polity Press.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 24(1), 92-96.
- Skytterstad, R. (2022). *Uklarhet til Fravær: Kreativitet i Fagfornyelsen En kvalitativ dokumentanalyse av norske utdanningspolitiske dokumenter som er tilknyttet Fagfornyelsen i perioden 2014-2020*. [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/26195/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Spillerom. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 24. april, 2023 fra <https://naob.no/ordbok/spillerom>
- Standardized test. (2015, 11/12). I *The Glossary of Education Reform*.
<https://www.edglossary.org/standardized-test/>
- Sternberg, R. J., & Karami, S. (2022). An 8P theoretical framework for understanding creativity and theories of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 55-78.
<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1002/jocb.516>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1(3-15). Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511807916.003)
- Storjord, Kristoffer (2021) *Kreativitet i fagfornyelsen En litteraturgjennomgang av kreativitet i utdanning*. [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22436/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Svendsen, M. (2022, 18. oktober). Rektor er kritisk til åpne skoleresultater: –Du føler på en skam. *NRK*.
<https://www.nrk.no/trondelag/rodt-vil-fjerne-offentliggjoring-av-resultater-fra-nasjonale-prover-1.16137241>
- Sæbø, A. B. (2022). Drama og estetiske læreprosesser i alle fag?. *Drama*, (2), 84-88.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/drama.59.2.15>
- Tatarkiewicz, W., & Tatarkiewicz, W. (1980). Creativity: history of the concept. *A History of Six Ideas: An Essay in Aesthetics*, 244-265. Melbourne International Philosophy Series, vol 5. PWN- Polish Scientific Publishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-009-8805-7_9
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A.(2022) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek. (E-bok).

Tjora, A. (2021, 21. mai) *Kvalitative forskningsmetoder. Abduksjon (kap 7.6)*. Youtube. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=esJ_1zU0cPk

Utdanningsdirektoratet (2022) Kva er kartleggingsprøver? <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., ... & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it means in School. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>

Williams, R. (1976). *Keywords. A vocabulary of culture and society*. Flamingo.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg A: Godkjenning fra NSD

Vedlegg B: Intervjuguide på engelsk

Vedlegg C: Intervju med norske Anne

Vedlegg D: Intervju med norske Birk

Vedlegg E: Intervju med amerikanske Charlie

Vedlegg F: Intervju med amerikanske David

Vedlegg G: Intervju med belgiske Estelle

Vedlegg H: Intervju med belgiske Faye

Vedlegg I: Abstract