



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

Navn:	May Lise Igelsrud
Kandidatnr.:	207
HVL-id:	597001@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	28641	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



MASTEROPPGAVE

«De kreatives» kreative erfaringer

- en fenomenologisk studie av dannelsesgrunnlaget for kreativitet og kreative prosesser

The Creatives` creative experiences

- a phenomenological exploration of the foundations of creativity and creative processes

May Lise Igelsrud

Kandidatnummer :207

Master i kreative fag og læreprosesser, kunst og håndverk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Kari Mette Holdhus

1. juni 2023

Forord

For om lag to og et halvt år siden bestemte jeg meg for å gjøre noen endringer i livet. Jeg hadde jobbet som lærer både på Jevnaker og i Oslo og kjente jeg trengte en forandring. Jeg begynte å se på muligheter til å utvikle meg, og jeg søkte på nett etter noe spennende å gjøre. Og sannelig dukket det opp en fantastisk mulighet. Masterprogrammet for kreative fag og læreprosesser på Stord sto for meg som et spennende, men skummelt alternativ for de neste to årene, og jeg kastet meg ut i fulltidstudiet. Jeg sa opp jobben som kontaktlærer i Oslo, flyttet inn på ei hytte i skogen med innlagt strøm som eneste luksus og forberedte meg på to år som fulltidsstudent igjen. Selv om det har vært utfordringer, sitter jeg nå og leverer en masteroppgave som jeg har lagt igjen en stor del av meg selv i og som jeg er veldig stolt av. Takket være dyktige forelesere og fagansvarlige, som har skapt to spennende år for meg som student, er jeg nå klar for å ta med meg de gode erfaringene fra studiet inn i arbeidslivet igjen.

Hovedfokuset det siste året har vært å skrive denne masteren. Her har jeg ikke vært alene om å dra lasset for å få den i land. Fem informanter som har satt av tid til meg, og bydd på sine erfaringer så jeg har fått laget akkurat denne masteroppgaven. Uten deres bidrag hadde det ikke vært noen masteroppgave. Jeg retter en stor takk til min fantastiske og tålmodige veileder, Kari Mette Holdhus. Hadde det ikke vært for henne, hadde jeg nok ikke jeg fått utforsket og jobbet med en tematikk og en mastermetode som jeg virkelig føler passer meg og som jeg er genuint interessert i. Jeg setter virkelig stor pris på den tiden, hjelpen og veiledningen jeg har fått.

Jeg må også vise min takknemlighet til fine medstudenter Renathe Bolstad og Henriette Keyser som jeg har ringt for å få støtte i denne masterbobla. Jeg var også så heldig med ei studievenninne i området jeg bor, som har hjulpet meg å holde intensiteten oppe og som har tatt seg tid ved siden av sitt eget masterstress til å lese korrektur i min. Takk Lillan Ulverud. Ikke minst må jeg takke snilleste Marte Olimb som stiller opp som Coach og korrekturleser av hele greia i den ellefte time. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke foreldrene mine for hundepass og lån av hytte, så jeg har fått studietilværelsen til å gå opp.

Masteren deler jeg med dere alle. Tusen takk.

May Lise Igelsrud 31. mai 2023

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg fem enkeltpersoner som jeg anser som kreative og som jobber innen kreative yrker innen kunst, design og håndverk. Jeg er interessert i deres perspektiver på kreativitet sett i et dannelsesperspektiv. Kreativitet og danning er begreper som en del av det norske skolesystemet i kompetansemål og den overordnede delen av læreplanen, som jeg som lærer må forholde meg til. Likevel virker det som om det mangler forståelse for begrepet kreativitet i en utdanningskontekst, noe jeg ønsker å utforske i denne oppgaven. Derfor undersøker jeg forholdet mellom kreativitet og danning ved å utforske informantenes meninger og erfaringer rundt sin egen kreativitet og kreative prosesser.

Jeg gjennomfører en fenomenologisk studie gjennom kvalitative intervjuer med hver deltaker, i håp om å finne funn relatert til mitt forskningsspørsmål:

Hva erfarer en gruppe kreative enkeltpersoner som jobber med kunst, design eller håndverk, om sin kreativitet og kreative prosesser sett fra et utdannelsesperspektiv?

Det er to grunner til at jeg tar denne tilnærmingen til forskningsspørsmålet. For det første baserer det seg på min personlige erfaring med å være kreativ og min nysgjerrighet om hva som gjør at noen satser og stoler på sine egne kreative ferdigheter inn mot en kreativ yrkeskarriere. For det andre oppfatter jeg det slik at det er en mangel på definisjoner som kan veilede vurderingen og tilretteleggingen av kreative prosesser og strategier for lærere. Det er avgjørende for oss å ha en klar forståelse av hva kreativitet innebærer når vi ønsker å legge til rette for det i undervisningen. Gjennom min egen livsverden gir denne oppgaven meg muligheten til å utforske de kreative aspektene som enkeltpersoner som jobber innen kreativitet verdsetter, og dermed bidra til diskursen om kreativitet.

Viktigheten av å engasjere seg i kreative prosesser blir et betydningsfullt funn. Ved å tillate seg selv å leke, fantasere, utforske og skape erfaringer på egne premisser, utvikler enkeltpersoner sin kreative kompetanse fra et utdannelsesperspektiv. Å forstå verdien av kreative prosesser og deres rolle i personlig og kollektiv berikelse fremmer glede, utforskning og selvforståelse.

Abstract

In this master's thesis, I examine five individuals whom I consider to be creative and who work in creative professions within art, design, and craftsmanship. I am interested in their perspectives on creativity from a formational perspective, their thoughts on their own creativity, and their creative processes. Creativity and the formational perspective are concepts discussed in the Norwegian school system, included in competency goals and the overarching curriculum, which I, as an educator, must have an understanding about the concept. However, it feels like there is a lack of understanding about the concept of creativity in an educational context, which I explore in this thesis. Therefore, I investigate the relationship between creativity and education by exploring the opinions and experiences of these individuals regarding their own creativity and creative processes.

The methodology for this thesis, is a phenomenological study, conducting qualitative interviews with each participant, in search of findings related to my research question:

What does a selection of creative individuals working in art, design, or craftsmanship experience about their creativity and creative processes from a formational perspective?

There are two reasons why I approach this research question in this way. Firstly, it comes from my personal experience of being creative and my curiosity about what drives individuals to pursue careers in art, craftsmanship, and design. I have been interested in understanding what these choices mean to them and what characterizes the development of these abilities. Secondly, there is a lack of clear definitions to guide the assessment and facilitation of creative processes and strategies in the role of an educator. It is crucial for us as teachers to have a clear understanding of what creativity means when we wish to facilitate it in our teaching. Through my own lifeworld, this thesis, allows me to explore the creative aspects that individuals working in the field of creativity value, enabling me to contribute to the discourse on creativity.

The importance of engaging in creative processes stands out as a significant finding. By allowing oneself to play, fantasize, explore, and create experiences on one's own terms, individuals further develop their creative competence from an educational perspective. Understanding the value of creative processes and their role in personal and collective enrichment fosters joy, exploration, and self-understanding.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Innledning.....	8
Forskningsområde.....	9
Tidligere forskning.....	9
Brynjar Olafsson- å støtte kreativitet (2020).....	10
Mine erfaringer	10
Meg og kreativiteten.....	10
Lærerhyllen	12
Kreativitet og danning.....	14
Kreativitet.....	14
Den kreative personligheten	14
The Four C model- en «gradbøying» av kreativiteten.....	15
Kreativitetens sosiokulturelle konstruksjon	16
Prinsipper for fremgang i kreative prosesser	18
Dannelse.....	18
Danningens teoretiske retninger	20
Å danne personligheten og identiteten	21
Dannelse på grunnlag av påvirkning.....	21

Dannelse på grunnlag av lek og fantasi	21
Dannelse i sosiokulturell kontekst.....	22
Dannelse i kontekst av motivasjon	23
Dannelse av estetisk kompetanse	24
Formell og uformell læring av estetiske prosesser	26
Å dannes gjennom erfaring	27
Oppsummering	28
Metoden.....	29
Den fenomenologiske tilnærmingen og metode.....	29
Livsverden.....	30
Livsverdensintervju som metode	30
Førforståelse	31
Forskers rolle med egen livsverden	32
Utvalg og rekruttering av informanter	34
Informant 1: Keramikeren som fokuserer på kreative felleskap.....	36
Informant 2: Illustratøren	37
Informant 3: Den grafiske designeren	37
Informant 4: Den realfagsorienterte kunstneren.....	38
Informant 5: Den prosessorienterte kunstner og kunstpedagogen.....	39
Forskningsetiske refleksjoner	40
Pilotintervju.....	41

Om intervjuguide og gjennomføring av intervjuene	41
Analysen	43
Analysens bakgrunn for struktur	43
Metode for analyse	45
Funn.....	46
Fremstilling av funn i perspektiv av hver enkelt livsverden	46
Keramikerens livsverden	46
Kort drøfting av keramikerens livsverden	51
Illustratørens livsverden	51
Kort drøfting av illustratørens livsverden.....	54
Den grafiske designerens livsverden	54
Kort drøfting av den grafiske designerens livsverden	58
Den realfaglige kunstnerens livsverden	59
Kort drøfting av den realfaglige kunstnerens livsverden	62
Kunstner og kunstpedagogens livsverden.....	63
Kort drøfting av kunstneren og kunstpedagogens livsverden	67
Oppsummering av fremstilling av informantenes livsverden	67
Drøfting	70
Å være i kreative prosesser.....	70
Erfaringer av å være kreativ i ung alder.....	71
Den kreative identitetens danning	72

Merkelapp kreativ	73
Danning av det kreativitet i samspill med andre	73
Der omgivelsenes forhold til vår kreative identitet blir negative erfaringer	74
Fenomenet kreativitet	74
Oppsummering	76
Avslutning	76
Kilder.....	78

Innledning

Vi mennesker kan tenke kreativt, kan være «den kreative personen», vi kan vokse opp i et kreativt miljø og være kreative aktører i gruppesammenheng, i vår kultur og vårt samfunn (Kaufmann, 2006). Men hva er egentlig kreativitet? I store norske leksikon (snl.no), beskrives kreativitet på følgende måte «*Kreativitet betyr skapende evne eller virksomhet, idériksomhet*» (Gundersen, 2021). Denne definisjonen er vel å regne som ganske enkel syns jeg. Hvis jeg fra mitt perspektiv skal beskrive kreativitet, er kreativitet noe jeg ser i hverdagen hos andre og meg selv. Jeg bruker begrepet som en identitetsmarkør, til å beskrive mennesker jeg synes har gode ideer eller som skaper ting. Jeg bruker begrepet til å beskrive ideer som jeg tenker ikke alle hadde kommet på, altså noe originalt. Jeg er nok ikke alene om å se på kreativitetsbegrepet på denne måten, men siden det er så få holdepunkter for begrepet, kan det bli vanskelig å veie, vurdere og legge til rette for det.

I Læreplanene for opplæringen, LK20, brukes kreativitetsbegrepet i sammenheng med undervisvurdering av kompetansemålene for faget kunst og håndverk. Etter 7. trinn i kunst og håndverk skal vi vurdere elevenes evne til «*å bruke kreative strategier*», og den samme formuleringen står i standpunktvurdering etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal også utvikle «*kompetansen sin i kreative prosesser*», noe som skal undervisvurderes etter 7. og 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). I faget kunst og håndverk under «*fagets relevans og sentrale verdier*, står det at faget er sentralt for «*... praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur*», noe som kan tyde på at begrepet har en viktig betydning i utdanningsløpet som skolen legger til rette for (Utdanningsdirektoratet, 2020). Men uansett hvordan jeg søker i læreplanen, har den ingen begrepsforklaring for hva de mener kreative prosesser eller kreative strategier innebærer (Olafsson, 2020). Hva skal kreativiteten da ende opp i og hvor skal den komme fra?

Kreativiteten i oss må komme fra noe. Enten så finnes den i oss allerede fra vi var født, eller så har den blitt dannet i oss igjennom livet. I overordnet del av læreplanen brukes danningsbegrepet i temaet «*Prinsipper for læring, utvikling og danning*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her beskrives opplæringens formål om «*å danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil jo si at vi lærere i kunst og håndverksfaget skal vurdere dannelsen av kreative strategier og at elevene skal ha en kompetanse i kreative prosesser. Da er det interessant å se

på hvordan kreativitet dannes i individer. Derfor har jeg gjennomført en fenomenologisk studie av kreative menneskers erfaringer av danningen av sin kreativitet og sine kreative prosesser fra sitt livsverdensperspektiv.

Forskningsområde

Gjennom den fenomenologiske tilnærmingen, ønsker jeg å se på kreativitet, dannelsen av kreativitet og kreativitet i dannelsen. Dette innebærer at jeg må sette individenes forståelse, opplevelser og mine egne perspektiver i fokus, rett og slett å studere virkeligheten slik mennesker oppfatter kreativitet og danning igjennom sine erfaringer (Van Manen, 2014, s.91). Jeg har på grunnlag av dette valgt å forholde meg til følgende forskningsspørsmål:

Hva erfarer et utvalg kreative mennesker som arbeider med kunst, design eller håndverk om sin kreativitet og sine kreative prosesser i et dannelsesperspektiv?

Jeg har gjennomført fem kvalitative livsverdensintervjuer med mennesker som arbeider i prosesser med kunst, design og håndverk (Kvale og Brinkmann, 2017, s.199). Jeg tar også med meg min livsverden inn for å undersøke om det er forskjell på hvordan jeg ser på kreativitet og danning, og hvordan informantene ser kreativitet og danning. Jeg ønsker å lete i deres erfaringer etter hva som har støttet dem til å finne sin kreativitet og sine prosesser slik de ser og bruker dem i dag. Kanskje jeg kan finne frem til hva vi trenger å gi næring til i de kreative prosessene for at man skal kjenne seg kreativ? Kanskje finner jeg også frem til hvilke elementer som har gjort at de har satset på sitt kreative potensiale? Og kanskje, om jeg er heldig, finner jeg frem til noen sannheter om kreativitet og meg selv.

Jeg bruker semistrukturerte livsverdensintervjuer som grunnlag for å hente ut empirien. Denne formen for intervju kan være nyttig i og med at jeg har som mål å få frem informantens livsverden, samt at den gir meg et grunnlag for å bli kjent med deres erfaringer på deres premisser, før jeg fortolker betydningen av deres erfaringer i forhold til min oppgave (Kvale og Brinkmann, 2009, s.29).

Tidligere forskning

Dette med et individs perspektiv på kreativitet og kreative prosesser er det, ifølge mine søk, lite eller ingen forskning som gjør i et fenomenologisk perspektiv. Jeg har funnet en forskningsartikkel som er inne på hva et utvalg lærere mener og tenker, og som tar for seg hva

som kan støtte eller hemme læreren i fokuset på kreativitet, jeg ser sammenhengen mellom denne ene artikkelen og mitt prosjekt, ved at vi her ser på hva egentlig kreativitet i skolen innebærer.

Brynjar Olafsson- å støtte kreativitet (2020)

Høgskolelektoren Brynjar Olafsson (2020) har kanskje vært nysgjerrig på noen, som meg, da han gjennomførte sitt forskningsprosjekt «å støtte kreativitet» en kvalitativ studie av åtte grunnskolelærere som underviser i kunst og håndverk. I sin studie intervjuer han lærere fra samme kommune i Norge, og ser på hvilke elementer som støtter og hemmer kreativitet. For å finne frem til dette, tar Olafsson for seg forståelsen av hva informantene mener er kreativitet og hvordan vurdering foregår i forhold til dette. Funnene i denne studien viser at disse lærerne uttrykket at kreativitetsbegrepet er komplekst. Mange av informantene slet med å knytte noen fast definisjon til begrepet, men at de så på begrepet som en del av sin undervisning. Dette er noe jeg syntes er interessant og kommer til å bygge videre på i min studie.

Mine erfaringer

Kreativitetsbegrepet er viktig for meg både på et personlig og profesjonelt plan. Jeg bruker derfor de neste avsnittene til å vise hvor min livsverden ligger da jeg startet dette prosjektet. Livsverdenen min skildres her i to utdrag fra tankeskriv som jeg gjorde før jeg startet på forskningen i denne masteren. Det ene handler om meg og mitt personlige forhold til kreativitet og det andre handler om min formening om kreativitet fra et lærerperspektiv. Utdragenes hensikt er å vise til hvilket utgangspunkt denne fenomenologiske tilnærmingen har, og hvilket perspektiv denne masteren har sitt opphav fra.

Meg og kreativiteten

Det å være kreativ er noe som har fulgt meg så lenge jeg kan huske og er noe jeg verdsetter som menneske. Det er noe jeg regner som en del av personligheten min, noe jeg legger merke til det hos venner. Jeg ser det i samfunnet jeg er en del av og kjenner det igjen i jobben jeg har hatt som lærer i mange år. Denne kreative delen av meg bruker jeg i jobb og fritid. Jeg tegner, former, maler, driver med teater, bygger ting og jeg liker å bruke denne siden av meg selv, men det kommer an på tiden jeg har til rådighet. Noen ganger tar jeg meg ikke tid til å bruke det kreative i meg, ikke på samme måte som jeg gjorde før.

Jeg husker at jeg likte å tegne og forme ting da jeg var liten. Og da jeg skulle gjøre det, ville jeg ikke lage noe alle andre lagde. Jeg ville lage noe eget, noe som de andre ikke hadde kommet på, jeg skulle liksom tenke ut og gjøre ting på min egen måte.

Jeg har et minne fra da jeg gikk på barneskolen og klassen skulle ha en utformingskonkurranse om hvordan skolen skulle utsmykke tre betongvegger på skolen som skulle bli til en klatrevegg. Vi tegnet alle egne versjoner på ark hvordan vi ville de tre sidene på bygget skulle se ut. Jeg husker noen av de andre elevene så på hverandres tegninger og kopierte de ideene de likte. Jeg ville ikke gjøre som de andre. Jeg ville ha min egen versjon der hver side hadde hver sin himmelfarge- dag- skumring – kveld. Jeg gjorde ikke som alle andre, og jeg vant konkurransen. Jeg fikk lovord og jeg følte jeg ble sett på som en kreativ elev.

Om jeg alltid har vært kreativ, er ikke noe jeg kan si med sikkerhet. Men jeg har blitt sett på som kreativ i hele oppveksten. Det gav meg glede at noen sa jeg var god på å finne på ting, som å tegne, leke eller bygge. «Nei, nå var du kreativ!» eller «Så kreativt!», sa de rundt meg. Selv om det er lenge siden, er jeg ganske sikker på at det å få den anerkjennelsen, gav meg noe jeg har med meg i dag. For tilbakemeldingene fikk jeg fra lærere, medelever og andre, de var så viktige for meg at jeg bærer med meg minnene den dag i dag. Faget kunst og håndverk har alltid vært et fag som jeg elsket. «Dette var kreativt! Hvorfor valgte du å gjøre det på denne måten?», mener jeg å huske at jeg fikk spørsmål om. Faget inviterte til at vi skulle kunne beskrive og forklare de morsomme ideene vi hadde, og det var rom for det. Et av minnene mine fra ungdomsskolen i kunst og håndverk, var et stort valgfritt prosjekt jeg skulle gjøre. Jeg ville lage en labyrinth. Labyrinten representerte alle valgene vi hadde i livet og jeg husker jeg brukte masse tid på å tenke ut ideen, lage tegninger, ikke minst finne ut hvordan i alle dager jeg skulle bygge en labyrinth. Læreren var veldig støttende husker jeg. Hun hjalp meg med sin kunnskap om materialer til å velge hva jeg skulle lage labyrinthen av. Hun ordnet tykk papp, bestilte inn spraybokser i grønt og gull i flere omganger, så jeg kunne spraye den 1.20x1.20 meter store labyrinthen slik jeg hadde ønske om. Hun lot noen av oss til og med sitte etter skolen å gjøre den ferdig fordi det var så mye arbeid med å feste veggene og lage sømløse overganger i overflatene. Jeg fikk lønn for strevet i form av karakter, og jeg husker også at jeg var veldig fornøyd med resultatet. Jeg hadde hatt en ide og en tanke om hva jeg ville lage, og jeg fikk lage den ferdig takket være den læreren.

Men det var ikke bare kunst og håndverk jeg følte jeg mestret. Jeg likte også samfunnsfag og så var jeg god i idrett, og jeg hadde spilt fotball siden jeg var sju. Jeg likte å spille fotball. Spesielt å være midtbanespiller, forsvarer og lage sjanser i begge endrer av banen, men det var ikke der jeg var best. Selv om jeg ikke likte å være målvakt, så sto jeg mye i mål. Jeg husker jeg ga et ultimatum til treneren, at dersom jeg måtte stå i mål begge omgangene på lagets fotballkamper, så kom jeg til å slutte. Jeg fikk viljen min, og til tross for at jeg bare sto i mål halve kamper havnet jeg på krets laget som målvakt. Så da jeg skulle velge videregående, sto jeg mellom det å ta tegning form og farge, eller å velge idrettslinja. Jeg valgte «fornuften», og tok studieretningen med studiekompetanse i bunnen- idrettslinja. Ikke minst, med kroppspresset som var da jeg gikk i 10. Klasse, kan jeg huske at jeg tenkte at «det å gå på idrettslinja, ville sikre meg fra å bli for tjukk». Jeg sluttet på fotball midtveis første året på idrettslinja. Jeg gjorde det bra i samfunnsfagene på skolen. Det var fag jeg synes det var spennende å jobbe med, men kunne ikke brydd meg mindre om idrettsfagene, som det var flest av. I dag, med de erfaringene jeg sitter med, kan jeg si at jeg virkelig ikke var på riktig hylle og jeg har sittet i mange situasjoner siden og tenkt; Hva om jeg hadde valgt å følge det kreative inni meg selv fremfor å velge en retning som «virket mer fornuftig»? Hva hadde jeg gjort i dag om jeg hadde valgt annerledes?

Lærerhyllen

En av hyllene jeg har havnet på i livet, er «lærerhyllen». Her bruker jeg min kreativitet i faget kunst og håndverk på planlegging og gjennomføring av undervisning. Mitt perspektiv på lærbar kreativitet har etter min erfaring kommet til syne i å skape oppgaver og undervisningsopplegg for elever på mellomtrinn og ungdomsskole. Der har jeg fått utfolde disse evnene, men også lagt til rette for utvikling av disse evnene hos andre. Det som handler om å skape nye spennende ting for elevene å gjøre, det å spille dem gode og å gi dem mange handlingsmuligheter så de lærer nettopp det jeg lærer dem, og at det kan være gøy å skape disse mulighetene. I lærerjobben, som jeg har hatt i drøyt 8 år, ser jeg kreativiteten blomstre hos elevene, men for noen elever er det å forvente at de skal finne på kreative løsninger på oppgaver, veldig utfordrende. Her snakker jeg om de elevene som sjelden våger seg ut i oppgaver der de skal finne på å bestemme selv. Det virker som de er så redd for at det de presterer er feil, at de nesten ikke tør å starte på oppgaver uten å vite at de gjør ting riktig fra start. De må se på hva andre gjør før de setter i gang selv.

Andre elever igjen, fryder seg over å ikke ha rammer å forholde seg til, og de gyver løs på oppgavene. Disse elevene leser ikke retningslinjer, men virker å følge impulsen i seg for å komme i mål. Og noen vil helst aldri at prosessen skal ta slutt.

I tilbakemeldinger og vurderinger av elever på barne- og ungdomstrinnet har jeg brukt begrepet «kreativ» for å rose elevenes evne til å tenke ut ideer og bruke disse til å løse oppgaver. Jeg bruker begrepet med et positivt fortegn. Jeg har også vært i situasjoner der jeg kjenner at elever nesten blir for kreative. Når jeg underviser, forventer jeg at elevene skal følge fremgangsmåtene jeg har planlagt for, slik at de kommer i mål med oppgavene. Så lenge oppgavene har gitte rammer som trykker, med eksempler å følge, klarer de elevene som virker redde for å gjøre feil å skape noe.

Men her kan jeg plutselig havne i situasjoner der hvor enkeltelever følger ideer som fører dem på villspor og de får ikke inn den læringen jeg har lagt til rette for. De gjør sin helt egen greie, kanskje de har fått en ide som de bare må få ut før den blir borte. Det er en vanskelig posisjon å stå i, da jeg føler jeg vet hvordan de har det, siden jeg har vært i den samme situasjonen selv. I noen situasjoner lar jeg elevene følge den kreative veien de er på, mens andre ganger, bryter jeg inn og får de til å følge undervisningen jeg har tilrettelagt for. Jeg må bruke skjønn for å finne ut hvilket alternativ eleven best gir utbytte. Jeg må velge og noen ganger er jeg redd for å velge feil. For å legge til rette for alle elevene, både de som trenger retningslinjer og de som trives med frie rammer, er vanskelig.

Kreativitet og danning

Når jeg skal undersøke livsverdene til et knippe mennesker, er det nettopp hvordan deres kreative ferdigheter og evner ble til, jeg er interessert i å finne ut. Hvordan ble deres kreative jeg dannet? Hva mener de selv er det som har gjort kreativiteten gjeldene i deres prosesser? Med disse spørsmålene i minne, ønsker jeg å se nøye på hva kreativitet innebærer på forskjellige nivåer og hvordan man kan plassere kreativitet i et sosiokulturelt perspektiv. Videre tar jeg tak i hvordan vi som mennesker dannes. Hvordan dannes personligheten vår, hva motiverer oss, påvirker oss og til slutt ser jeg på vår danning igjennom erfaringene vi gjør oss?

Kreativitet

I store norske leksikon, beskrives kreativitet på følgende måte «*Kreativitet betyr skapende evne eller virksomhet, idériksomhet*» (Gundersen,2021). Denne definisjonen er nok treffende for mange, mens andre har strengere kriterier for hva kreativitet er. I følge Kaufmann og Glăveanu finnes det en slags samlet betingelse om begrepet kreativitet som de mener fagmiljøet for forskning på kreativitet har samlet seg rundt (Barron,1955; Guilford,1950; Hennesey & Amabile, 2010; Simonton, 2012, referert av Kaufmann & Glăveanu, 2021, s. 3). Denne betingelsen er at kreativitet er noe som representerer noe nytt og originalt, og at kreativitet er posisjonert i forhold til rollen den skal fylle i sitt domene (Kaufmann og Glăveanu, 2021, s.3). Med domenebestemt mener vi et område eller et arbeidsfelt der vi har sakkunnskaper og myndighet (Falkanger, 2020). Forskjellen på innholdet i disse to definisjonene er små, men betydelige. Begge definisjonene av kreativitet tar for seg det skapende, men i det kreative fagfelleskapet tar vi skaperevnen fra å være nettopp det allmenne og betinger begrepet til at det skal være noe originalt og at det skal ha en intensjon, og det skal være noe domenebestemt.

Den kreative personligheten

Skal vi undersøke menneskers kreativitet i individsperspektiv, er Mihály Csíkszentmihályi (1996) med sin forskning på kreative mennesker gjennom en årrekke viktig å inkludere og få en forståelse av. Csíkszentmihályi (1996, s.51) har kommet frem til at en *kreativ personlighet* representerte ytterpunkter i gjennomføringsevne og personlig energi. For eksempel kan den

kreative personligheten ha ekstremt utførelsevne uten stopp, men samtidig har anlegg til utmattelse og behov for ro ifølge Csíkszentmihályi (1996, s. 55- 73), den kan være både veldig smart og klok, men samtidig ha en naivitet ved seg, og kan drive i uryddige prosesser, men samtidig være veldig disiplinert, for å nevne noen. Han oppsummerer at den kreative personligheten er noe som ligger i oss alle, og at det er en slags drakamp i oss der en av kontrastene vinner, men der vi slipper til og gjør begge sidene tilgjengelig, vil vi kunne uttrykke den kreative personligheten (Csíkszentmihályi, 1996, s. 76).

The Four C model- en «gradbøying» av kreativiteten

Tar vi med oss dette med at kreativitet er noe som vi kan finne i hvem som helst av oss (Csíkszentmihályi,1996) og at skaperglede er ikke slik at enten, er vi det, eller så er vi ikke det, så gir det oss heller muligheten til å være kreativ på flere plan. Som Vygotskij sier, så er det å skape, snarere en regel, enn et unntak (Vygotskij. 1995, s.15). Det, selv om det igjennom kreativitetsforskningshistorien har vært teoretikere som mener at kreative evner er en nådegave som er få forunt (Wallas, 1926, 2015).

Hverdagen er full av opplevelser og erfaringer der vi bruker våre kreative evner for å løse problemer som oppstår. Kreativitet kan oppdages i de små øyeblikkene der vi kan fryde oss med følelsen av å ha vært kreativ. Kreativitet kan også være fantastiske genistreker eller oppfinnelser innenfor forskjellige domener, utviklet av mennesker som Albert Einstein, Leonardo Da Vinci og sir Francis Bacon (Beghetto & Kaufman, 2009). Disse menneskene representerer en annen form for kreativitet som er større enn hverdagskreativiteten. Ronald A. Beghetto og James C. Kaufman (2009) har utviklet en nivåskala i sin modell, *The Four C* som tar for seg forskjellige grader av kreativitet som strekker seg fra de små øyeblikkene til de store forløsende ideene innen et domene. Jeg tenker på det som en gradbøying, litt som når vi bøyer et adjektiv. Skalaen strekker seg fra Mini-c til Big-C, der c- ene står for kreativitet.

Mini C (Beghetto & Kaufman, 2009, s2.-3)-Der vi erfarer å oppdage løsninger som gagnar en selv, men som nødvendigvis ikke har så mye å si for andre.

Little C (Beghetto & Kaufman, 2009, s.3)- Hverdagsinnovasjon og kreativitet, der vi tar med oss erfaringene vi har fra å skape og løse ting i hverdagen og vi deler den med andre. I møtet med verden, får vi impulser som vi tar med videre i eget videre arbeid.

Pro C (Beghetto & Kaufman, 2009, s. 3-4) - Profesjonell ekspertise innen kreativ utfoldelse. I denne kategorien av mennesker finner vi de med utdanning eller erfaring som tilsier at de

utfører en profesjon med trygghet i kvaliteten vi bringer inn i prosessen.

Big C (Beghetto & Kaufman, 2009, s.4) - Eminent kreativitet er kategorien for de genierklærte, de som endrer verden med sine utviklingsideer eller som står for en nyskaping innen sine fagfelt og som vi ikke kan tilsidesette, men som vi må ta hensyn til om vi skal inn i det fagfeltet.

Kreativitetens sosiokulturelle konstruksjon

I en sosiokulturell kontekst skiller vi kreativitetsevnene fra hverandre i forhold til hvilken kontekst eller domene de hører til. Når jeg er i lærerrollen, har jeg et ansvar og kompetanse innen mine fag, og jeg bruker pedagogiske grep for å legge til rette for at elevene skal danne ferdigheter. Det er mitt domene. Vlad Petre Glăveanu (2018) undersøker forskjellige kreative disipliner, eller domener som utdanningen kan legge til rette for danning i. Hver av domene han presenterer har sin egen sosiokulturelle kontekst, og de viser hvordan kreativiteten kan tolkes gjennom samhandlingen som foregår innenfor det spesifikke domene (Glăveanu, 2018, s.25). For min forskning er det derfor interessant å se hvilke domener hver av informantene mine representerer slik at jeg får forståelse av hvilken sosiokulturell kontekst de er en del av, er det *kreativitet som kunst*, *kreativitet som problemløsning*, eller er det *kreativitet som håndverk*?

Kreativitet som kunst- kunstneren

Å se kreativitet som kunst, handler om det å gripe de umiddelbare erfaringene, det originale og divergensen, samt det spredte og motstridende i kunstneriske evner (Glăveanu, 2018, s.26-27). Kunstnere er kreative på den måten at de kan transformere eller skape nye meninger med materialer, konsepter og følelser, gjennom kunstneriske prosesser av forskjellige slag (Glăveanu, 2018, s.26). Det er en slags estetisk kompetanse som hver enkelt kunstner bruker, enten om man driver med scenekunst, historiefortelling, billedkunst, lydkunst, konseptkunst, fotokunst og eller liknende (Austring og Sørensen, 2006; Ross, 1987). Vi kan kanskje si det handler om det en kompetanse i å skille ut og skape muligheter med det *sublime*, beskrivelsen av de dobbelte erfaringene vi har med smaksbildet vårt i møte med sanselig opplevelse (Bale, 2009, s.85). Om velbehaget eller ubehaget med en opplevelse som gir en noe som individ på godt og vondt (Bale, 2009, s.85).

Den estetiske kompetansen gir gjenklang i en sosiokulturell kontekst der deres kunstneriske uttrykk representerer kunstnernes estetiske opplevelser og meninger.

Alle kunstnere har en form for kreative evner (Glăveanu, 2018, s.26-27), men kreativitet er jo ikke bundet til å være en kunstner. Andre kan også være kreative, og kan også ha kreative evner. Allikevel gjør dette fenomenet seg gjeldene i at kontrasten mellom kunstnernes evne til å skape nye ideer, gjør at mennesker som ikke er kunstnere ser sine kreative ferdigheter som små eller ikke-eksiterende. Dette kalles et Art bias- tendensen til å overdrive sammenhengen mellom kreativitet og kunst (Runco, 2007).

Kreativitet som problemløsning- problemløseren

Glăveanu (2018, s.27-28) beskriver menneskene som regnes innenfor problemløserkategorien som mennesker som løser problemer innenfor ingeniørvirksomhet og vitenskap. Det handler om konkrete utfordringer som trenger konkrete løsninger, og fremstår kanskje som en kontrast til det umiddelbare som kunstretningen innenfor kreativitet representerer (Glăveanu, 2018, s.27-28). Allikevel vil nyvinninger og problemløsning i denne kategorien også kreve en divergent tilnærming med et høyt nivå av kunnskap og analytisk forståelse (Glăveanu, 2018, s.27-28). Det er denne formen for kreativitet som løser problemer, og driver samfunnet videre (Glăveanu, 2018, s.27-28). Innenfor denne kategorien finner vi også oppfinnelse, det å skape noe nytt til nytte for samfunnet. I sentrum for denne kreative retningen, finner vi nytteverdien av kreativitet som skal tjene et formål og samfunnet (Glăveanu, 2018, s.27-28). Men det er viktig å tenke på at man innenfor denne kategorien har et ansvar for hva vi bringer til verden. Alt som skapes, er ikke nødvendigvis godt og man må tenke på de estiske forholdene i det som skapes.

Kreativitet som håndverk- håndverkeren

Historisk sett, ser man på å utføre håndverk som en del av kulturen, der man gjennom historien tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som man bruker for å arbeide innenfor sitt domene (Glăveanu, 2018, s.29). En elektromekaniker, en smed, en keramiker eller en vever lærer seg håndverket gjennom opparbeiding av ferdighetene sine over tid, til de etter hvert behersker håndverket på en mesterlig måte (Glăveanu, 2018, s.29). I vår tid kan vi også regne inn digitale yrker inn i kategorien håndverkere er erkjente kreativitetsforskere). Grafiske designere, videoregissører driver også med en form for håndverk som utvikles på grunnlag av

ferdigheter og arbeid over tid (Glăveanu, 2018, s.29). Den hviler på kvaliteten på utførelsen av håndverket. I mindre profesjonelle settinger, er de samme premissene til stede i å opparbeide seg erfaring, men i hverdagen i for eksempel matlaging eller håndarbeid. Men det er forskjell på en håndverker og en kreativ håndverker. For at disse arbeidsoppgavene skal kvalifiseres som mer enn bare håndverk og det å skape noe, handler dette om å bryte ut av de vante rammene for utførelsen og utviklingen av mediene de arbeider med, for å skape en ny variasjon, enten gjennom improvisasjon i arbeidet, nye ideer eller å se nye løsninger på bakgrunn av erfaringene med håndverket (Glăveanu, 2018, s.29). Dette er vel grunnlaget for hva som er kreativt i en håndverkssetting.

Prinsipper for fremgang i kreative prosesser

For å ramme inn gode kreative prosesser, mener Amabile og Kramer (2010) at det foreligger noen forutsetninger man kan sørge for at er til stede for at en kreativ prosess skal bli god. De trekker frem følgende:

- Klare mål som gir mening for arbeiderne
- Autonomi- at det man gjør gir en indre følelse av at det man gjør er riktig
- Tilgang til og tilstrekkelig med ressurser, støtte og hjelp for å gjennomføre oppgavene som skal gjøres
- Et miljø der problemer og seiere, eller suksess er noe man lærer av
- At det er åpent for å uttrykke flommen av ideer man har
- Nok tid til å gjennomføre prosjektene, men ikke for mye tid, da dette utsetter prosessens evne til å opprettholde driv.

Dannelse

Dannelsesbegrepet handler om hvordan vi som mennesker former vår oppførsel, moral og personlighet (Hogstad, 2022). Det vil si at vi tar stilling til hvem vi og andre er i verden, og hvordan vi står i forhold til elementene som verden består av i forhold til de sosiale systemene vi omgir oss med (Hogstad, 2022). Inge Bø (2005, s.17), professor i adferdsforskning, hevder at hvordan vi blir til de individene vi er, handler om at vi også er produkter av kulturen, samfunnet og fortiden, både den kollektive fortiden vi deler, men også vår egen sammensetning av erfaringer og levde liv. Den dannes også i forhold til relasjonene som omverdenen består av. De nære relasjonene som består av venner og familie, også kjent som

primærrelasjonene, innehar mange roller, som ovenfor oss handler om intimitet, inkludering, gjensidig forpliktelse og støtte av individet (Bø,2005, s.28). En *sekundærrelasjon* er relasjoner som har få rollebeskrivelser i livet, som man også har en rollebestemt kontakt med (Bø, 2005, s.28), for eksempel læreren og dens rolle av å være en pedagog med ansvar for utvikling av individet i forhold til kompetanse, evner og faglig danning, er en sekundærrelasjon. Disse relasjonene er derfor viktige elementer i danningen.

Når jeg nå skal ta for meg dannelsesperspektivet videre, må jeg bruke fremtredende forskere innen fenomenologi. Det kan ha noe med at det handler om mye av det samme, menneskets forhold til seg selv hvem man er og hvordan man blir til. På 1800-tallet beskrev Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1999, s. 118) en form for danningstradisjon grunnlagt på menneskets evne til å utvikle seg i forhold til seg selv, omgivelsene og de faktorene som omgivelsene består av. Denne danningstradisjonen er interessant i denne masteren fordi mine informanter ser seg selv i forhold til sin verden og hvordan de blir dannet i den og deler dette med meg. Her kommer Hegels danningstradisjon inn. Danningstradisjonen ble skissert i relasjonen mellom «herren og trelen» (Hegel, 1999 s.118). I relasjonen beskrives to menneskers selvbevissthet hver for seg, men også hvordan den står og blir til i forhold til hverandre. I Hegels eksempel blir herrens egenverdi dannet av relasjonen med trelen, og motsatt. Herren oppfatter sin viktighet gjennom trellens oppførsel og behandling, på samme måte som trelen ser sin verdi i seg selv, i forhold til herrens behandling av han. Dette skjer gjennom det som sies mellom dem, deres følelse av hvem de er i seg selv, men også som en del av den verdenen de lever i, der det er forskjell på verdi på en herre og en trel. Hegel (1999, s.119) danningstradisjon viser til relasjonene mellom individet, språket, kulturen og den historiske konteksten. Det Hegel beskriver her, er en dialektisk prosess (Hogstad, 2022). I møte med andre fremkalles en egenforståelse og man ser sin posisjon i forhold til den verden man står i og sitt eget bilde av seg selv. Den andre har en posisjon i sin verden som står i forhold til andre sin verden igjen (Hogstad,2022). Hegels danningseksempel med herren og trelen kan ses i sammenheng med hvordan mine informanter har et bilde av seg selv og sin danning i forhold til sine omgivelser, sine nære relasjoner og sin kultur. Et perspektiv som kan hjelpe meg til å forstå egen og andres danning og livsverden når jeg ser den mot den fenomenologiske metoden jeg har med meg gjennom denne oppgaven. Også Inger Johanne Næss (2020, s.121) trekker frem dette *handlingsrommet* man får gjennom samhandlingen med andre. Hun hevder at nytten av dette handlingsrommet ikke vil nå sitt potensial, uten de dialogiske prosessene mellom mennesker.

Danningens teoretiske retninger

Ifølge Wolfgang Klafki (1983) sin analyse av dannelsesbegrepet, er det to retninger innen danningsteorier som står frem fra denne perioden. De *materiale* og de *formale danningsteoriene* (Klafki, 1983, s.33). De materiale danningsteoriene beskrives av Klafki som en ureflektert innstilling til danning, der man videreformidler kunnskap som objektive sannheter som skal være en del av utdanningen (Klafki, 1983, s.38). I de formale danningsteoriene mener Klafki (1983s.45) at vi tar utgangspunkt i det individet som skal dannes, og det er de *funksjonelle* og de *metodiske danningene* som får spillerom. Funksjonell danning tar for seg de grunnleggende iboende kreftene eller evner som allerede finnes i individet. Det ligger, ifølge Klafki (1983) syn på formal danning, at det finnes et utløst potensial i oss av evner som ligger latent og at disse danner et mulighetsrom for dannelse. Et eksempel på dette kan være et kreativt potensial, der evnen til å visualisere og interessen for det taktile og det å skape noe, eller det å forstå logikk og sammensetning ligger latent. Disse evnene er kanskje ikke noe man lærer fra bunnen av, men noe man videreutvikler.

Klafkis (1983, s.53-63) egen dannelsesteori, *den kategoriale danning* er en slags dannelsesformel som rommer både elementer fra material og formal danning. Dannelsesprosessen er avhengig av at subjektet(individet) og objektet (innholdet) er i en dialektisk prosess med hverandre (Klafki, 1983, s.61). Dette er det Klafki (1983, s.61) kaller den dobbeltsidige åpning. Slik jeg forstår dette, handler det om at for at vi skal dannes som menneske, må vi ta inn informasjon og bearbeide denne til å passe oss ut fra vårt personlige potensiale. Vi husker og lærer, samtidig utvikler vi vårt kognitive jeg for å ha evnen til å møte nytt innhold. Dette handler om hvordan vi bearbeider de sanselige inntrykkene som vi tar inn. Dette foregår både kognitivt, altså gjennom problemløsning og refleksjon, de sanselige erfaringene, gjennom hukommelse, begrepsdanning, og gjennom den språklige forståelsen (Klafki, 1983, s.54-57).

I min forskning kommer jeg til å fokusere på det som virker iboende hvert av individene jeg har intervjuet, men det må ses i helhet med det de også ser på som påvirkende faktorer til hvorfor de interesserer seg og har satset på det de gjør. Er det noe som er iboende hver enkelt informant hver for seg? Kanskje har intervjuobjektene sitt potensiale blitt utløst i møte med noe eller noen? Og hvilket objekt og på hvilken måte kjente de at de var i en dobbeltsidig åpning med viktige emner i oppveksten som førte dem dit de er nå? Eventuelt hva slags situasjoner er det de beskriver som gjør dette?

Å danne personligheten og identiteten

Personlighet defineres som de mest gjennomgående forskjellene i hvordan vi mennesker, tenker, handler og føler på tvers av situasjoner (Kennair,2018) og er en viktig del av vår danning (Hogstad, 2023). Vi er alle formet av de livsvilkår, samfunnsforhold, den oppdragelsen og de samspillsmønstrene vi er en del av ifølge Inge Bø (2005, s.43). Han sier videre at personligheten består av en utside og en innside. Utsiden viser vår personlighet i den offentlige versjonen, den som vi er komfortable med å dele og som folk ser og bedømmer i hverdagen, mens innsiden er den personen som vi oppfatter oss selv som, og som vi selv bedømmer, når vi bedømmer oss selv (Bø, 2005, s.43). Ifølge Lars Geer Hammershøj (2012, s.54) oppstår oppfatningen vi har om oss selv gjennom de erfaringene vi gjør oss, før vi deretter gjør oss opp en formening om hva disse erfaringene betyr for hvem vi er (Hammershøj, 2012, s.54).

Dannelse på grunnlag av påvirkning

Disse erfaringene dannes i samspill med det Bø (2005, s.144) kaller *informativ og normativ påvirkning*. Den informative påvirkningen handler om våre behov til å være samstemte med virkeligheten slik sansene våre eller hvordan flertallet av oss mener den objektivt er (Bø, 2005, s.144). Den normative påvirkningen skisserer det behovet vi har for å bli akseptert, inkludert og likt i de sosiale kontekstene vi er en del av (Bø, 2005, s.144). Dette fører til at vi tilpasser oss for å lykkes og å passe inn, eller stikker oss ut og skiller oss fra gruppen ifølge Bø (2005, s. 144)

Dannelse på grunnlag av lek og fantasi

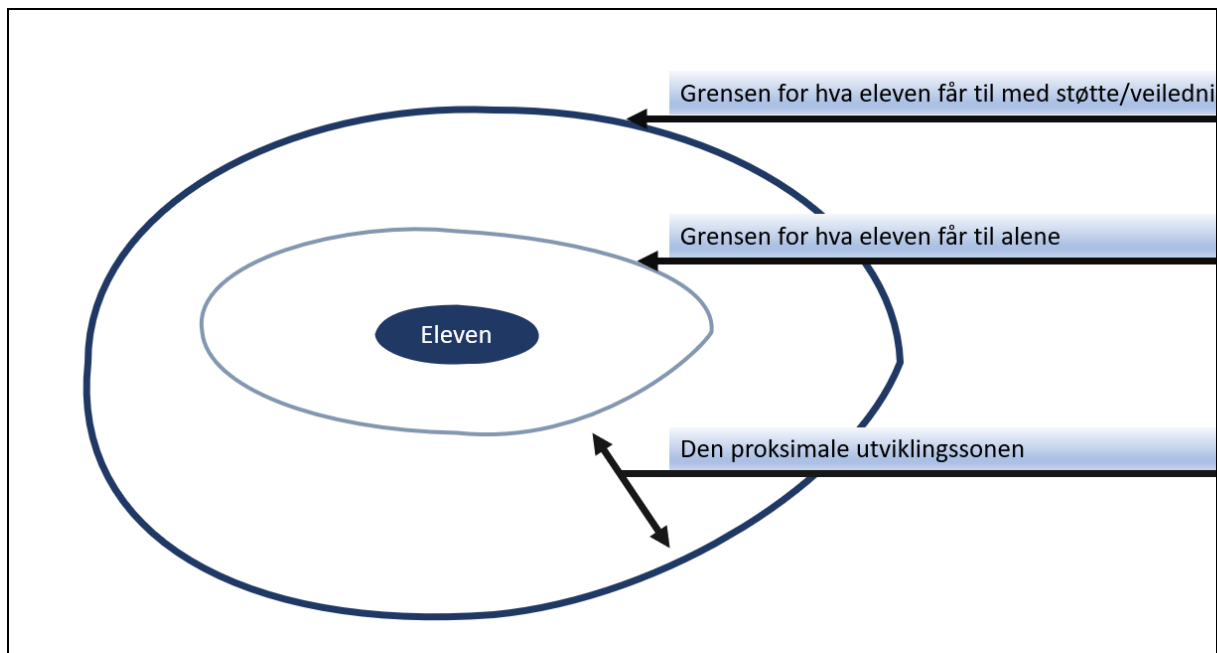
Lek og fantasi spiller en viktig rolle i dannelsen av mennesket, og har vært gjenstand for mange teoretikers dannelsesprinsipper (Hammershøj, 2012, s.147). I kontrast med dannelsesgrunnlaget som formes på grunn av påvirkning er lek og fantasi et mål i seg selv, der den foregår i barnets eget uttrykksmønster uten tvang eller pålagte rammer (Hammershøj, 2012, s.147). Dette sikrer den en frihet i sin egen form, og den er spontan og er lystbetont og har en egenverdi for individet i barnets egenutvikling (Hammershøj, 2012, s 147). Lev Vygotskij (1995) den russiske psykologen og teoretikeren, setter også leken og fantasien som et viktig verktøy for kognitiv utvikling. Dette begrunner han med at vi gjennom lek, får et spillerom til å utøve evnene våre i en lystbetont setting uten at det er påtvinget, men at det gir mening innover fremfor å tjene en ytre faktor. Barns lek fungerer som et ekko av hva det har sett og hørt i sine omgivelser fra relasjonene rundt, og er ifølge Vygotskij, der erfaringene går

igjennom en kreativ bearbeiding (Vygotskij, 1995, s.15). De gir oss også rom for å øve ut erfaringer uten å stikke oss ut fra felleskapet. (Vygotskij, 1995, s.15).

Dannelse i sosiokulturell kontekst

Vygotskij (Imsen,2014, s.187) setter også individets utvikling i en sosial kontekst, der omgivelser og kultur spiller en stor rolle, slik Bø (2005) beskriver i forrige avsnitt. Kjernen av Vygotskij tanker om dannelsesgrunnet for et individ, slik Gunn Imsen tolker han (Imsen,2014, s, 192), handler om hvordan man gjennom dialog og samhandling utvikler seg. I følge Imsen (2014) setter Vygotskij denne formen for utvikling og læring med andre i to forskjellige prosesser.

I den første, ser vi for oss at vi er i møte med noen som har mer kunnskap, og kanskje har en person som deler sin kunnskap og vi tar til oss denne informasjonen (Imsen,2014, s, 192). Den andre formen for læring som Imsen mener Vygotskij står bak, tar for seg at man som individ har et utgangspunkt for læring alene, gjennom erfaringene man møter, men at man gjennom støtte og veiledning, vil kunne strekke denne læringen og utviklingen enda lenger (Imsen,2014, s, 192). Man har et utgangspunkt selv for å lære, men med mennesker som gir støtte og retning på denne utviklingen, vil en kunne oppnå et større potensielt læringsrom. Dette rommet for mer utvikling og læring kalles den *proksimale utviklingssonen* (Imsen,2014, s, 192). Den støttende parten i denne settingen, har mer kunnskap, men jobben er ikke å viderefordre for viderefremidlingen sin del, men som en person som støtter som et stilas utviklingen i en trygg retning, frem til den nyervervede kunnskapen kan stå for seg selv. Denne støtten viser til det Jerome Bruner kaller *scaffolding* (Smidt, 2013, s23). Ifølge Smidts (2013) tolkning av Bruner sitt fokus i forhold til dette prinsippet, var at man må kunne stole på støtte fra en *more experienced other*. For eksempel, så må en lærer være trygg i rollen med å støtte eleven i å nå sitt potensiale, slik jeg fikk støtte til å lage min labyrint i utdraget mitt, meg og kreativiteten.



Figur 1: Modell Vygotskijs proksimale utviklingssone. (Egen gjengivelse av Imsens illustrasjon 2014, s.192)

Dannelse i kontekst av motivasjon

Hva er det som får oss til å ta de valgene vi gjør og som får til å handle som vi gjør? Hva fikk meg til å velge idrett fremfor kunst, håndverk og design, og hva fikk mine informanter til å velge å satse på sine kreative ferdigheter? Er det slik Klafki beskriver det, at det er et spørsmål om potensialet man har i seg selv som må løses ut, eller handler det om motivasjon?

Motivasjon er ifølge Karl Halvor Teigen (2013) en måte å forklare de faktorer som starter og styrer adferden vår. Kaufmann og Kaufmann (1998, s.43) mener motivasjonsbegrepet har en stor rolle i å forklare hvordan mennesket handler, altså årsakene til et menneskes adferd. Innsatsen og utholdenheten for de tingene vi gjør har et startpunkt som styrer energien vår i en eller annen retning (Reeve, 2005). Wormnes og Manger (2005, s. 26) beskriver den indre motivasjonen som at man driver med en form for aktivitet og at den aktiviteten har særegenheter som gjør at det skapes nysgjerrighet, utfordring og glede for den som gjør aktiviteten. Vi bestemmer oss for hvem vi er eller hva vi lærer i mange settinger, men hva som gjør at vi bestemmer oss for hvilken retning vi ser som hensiktsmessig, handler om hva vi bestemmer oss for at er viktig, ifølge Wormnes og Manger (2005, s.26).

Edward Deci og Richard Ryan (2000) syn på motivasjon tar utgangspunkt i det de kaller

mennesket tre grunnleggende behov, selvbestemmelse, mestring og tilhørighet og er kanskje med på å bestemme hva vi mener er viktig. Når de beskriver grunnlaget for mestring, tar de for seg behovet vi har for å kjenne oss kompetente og at vi kjenner mestring i situasjoner vi møter på. Behovet for tilhørighet innebærer, for Deci og Ryan, at de tingene vi foretar oss må kjennes meningsfulle i forhold til konteksten vi foretar oss ting i. Den siste faktoren de tar opp, er selvbestemmelsen, som handler om det behovet vi mennesker har for å kjenne at vi bestemmer over våre valg og muligheter i eget liv. Disse faktorene må være til stede for at man skal kjenne at man kjenner på indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Csikszentmihályi (1990) går videre inn i denne tematikken om indre motivasjon i sin Flow-teori, der han tar for seg disse aktivitetene i sin mest motiverende form. Begrepet «Flow» beskriver de øyeblikkene ser vi kjenner vi er i ett med aktiviteten, at vi er helt til stede i det vi gjør (Csikszentmihalyi ,1990, s.1). Her kan det oppleves en form for harmoni mellom der intensjonen, de indre tankene og følelsene møtes (Csikszentmihalyi ,1990, s,2). Her får man brukt hele sitt potensiale som person og man kjenner på mestringsfølelse i møte med noe som er akkurat utfordrende nok og akkurat utviklende nok til at man får en indre driv og glede av det. (Csikszentmihalyi ,1990, s.1).

Den ytre motivasjonen kommer i følge Wormnes og Manger (2005, s.26) fra faktorer som eksiterer utenfor selve aktiviteten. Disse faktorene kan være status, lønnsomhet for individet i økonomisk forstand, andres forventinger til individet, eller fravær av straff eller uheldige omstendigheter (Reeve, 2005, s,134). Deci og Ryan (2000) deler den ytre motivasjonen i flere former, blant annet *kontrollert og autonom ytre motivasjon*. Den kontrollerte motivasjonen beskrives som en form for motivasjon som innebærer et ytre press eller tvang fra noen eller noe utenfor for at man skal gjennomføre aktiviteten (Deci og Ryan,2000). Den autonome motivasjonen beskriver aktiviteter man gjør som ikke nødvendigvis kjennes morsomme eller tilfredshet i møte med oppgaven, men at aktiviteten kjennes relevant nok til at den føles enten meningsfull eller slik vi startet dette delkapittelet, hva som kjennes så viktig, at vi gjør aktiviteten likevel (Deci og Ryan,2000).

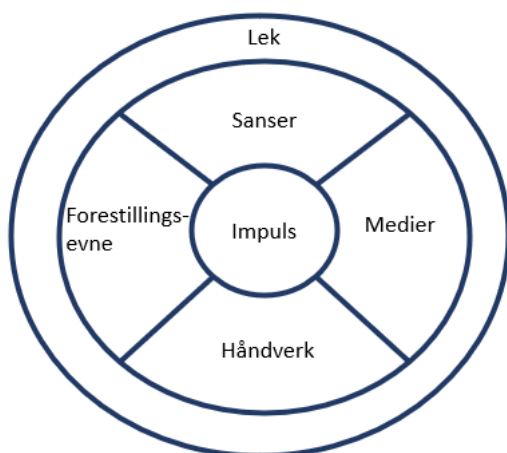
Dannelse av estetisk kompetanse

Estetikkbegrepet stammer fra det greske ordet *aisthetis* og betyr, sansing, fornemmelse eller følelse (Bale, 2009, s. 10). Begrepet har en lang fartstid gjennom historien som strekker seg fra oldtiden og frem til i dag. Estetikk er gjenstand for diskusjon innenfor disipliner som kanskje ikke så overraskende, som kunstvitenskapene, men er også diskutert innenfor filosofi,

psykologi, og pedagogikk (Austring og Sørensen, 2006). Grunnen til at estetikk er et så utbredt begrep, handler kanskje om at den undersøker grunnlaget for kunst og natur, men også at den har en rolle som en bedømmingsform for sansetrykkene våre innen kunst, natur, ting, omgivelser og atmosfære. (Tjønneland,2023). Vi kan kanskje si det handler om det *sublime*, beskrivelsen av de dobbelte erfaringene vi har med smaksbildet vårt i møte med sanselig opplevelse (Bale, 2009, s.85). Om velbehaget eller ubehaget med en opplevelse som gir en noe som individ på godt og vondt (Bale, 2009, s.85).

Dramapedagogen Malcolm Ross (1978) går inn i dannelsessettinger i skolen og tar for seg det som legges til rette av rammer og muligheter for elevene for at de skal utvikle *estetisk kompetanse*. Ross (1978, s. 81) tar for seg utviklingen av det kreative potensialet og evnen til å tilegne seg formspråklige evner om igjen fører til estetisk kompetanse. I sin modell viser Ross til en prosess som starter i en impuls oss mennesker, som får spillerom i en *lekende atmosfære*. En lekende atmosfære gir rom for at eleven kan utvikle seg på egne premisser.

Impulsen er kjernen til alt som foregår i utviklingen, og er på en måte startskuddet som setter i gang behovet man kjenner for å uttrykke noe (Ross, 1987, s.81). Her spiller flere kompetanser inn som sammen bringer frem den estetiske. Disse består av *sansekompetanse*, *fantasikompetanse*, *mediumkompetanse* og *håndverkskompetanse*. Det sanselige, der vi bruker sansene vi har i møte med impulsen. Fantasien får spillerom fra impulsen til å bruke forestillingsevnen vår. For å uttrykke impulsen trenger man et medium å uttrykke impulsen i, som for eksempel leire, tegning, sceneuttrykk eller dans eller en ideprosess. Den siste av kompetansene man trenger håndverk som er det å bygge videre på erfaringer med å jobbe frem noe gjennom håndverkskunnskaper (Ross, 1987, s.81).

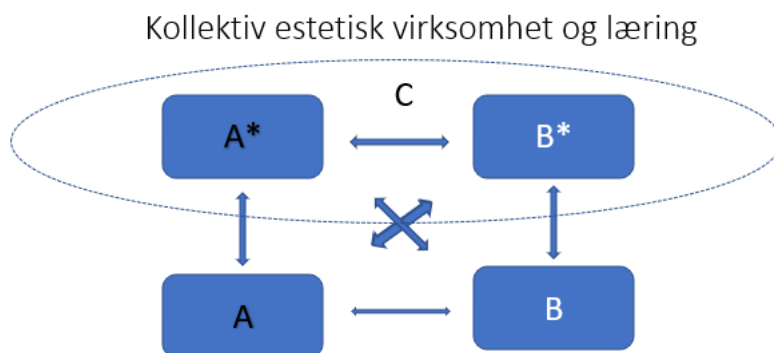


Figur 2: Modell Malcolm Ross sin modell for utvikling av estetisk kompetanse.

(Egen gjengivelse og oversettelse av Ross sin illustrasjon 1978, s.81).

Formell og uformell læring av estetiske prosesser

I vår danning foregår det formelle og uformelle estetiske prosesser som gir grunnlag for utvikling. Der de formelle læringssettingene inneholder rammer og målsetninger, som viser muligheter og veier til læringsutbytte (Austring og Sørensen, 2006, s.171), slik de gir grunnlag for, finnes det også uformelle kontekster for estetiske prosesser. I følge Austring og Sørensen (2006, s. 171) kan ikke de uformelle estetiske læringsprosessene settes innenfor rammer eller målsetninger. Den uformelle prosessen må få rom og tid til å utvikle seg på egne premisser. Kollektiv estetisk virksomhet kan føre til «den estetiske fordoblingen», et uttrykk som dramapedagogen Janek Szatkowski (1985, skrevet om i Austring & Sørensen, 2006, s.173) tar på alvor og modellerer hvordan den estetiske fordoblingen kan foregå:



Figur 3: Szatkowskis modell av estetisk fordobling (Egen gjengivelse av Austring og Sørensen illustrasjon 2006, s.173)

I Szatkowskis modell starter man med to individer som har hver sin uttrykksform. La oss si den ene er snøskulptør A og den andre er keramiker B. Uttrykksformen til A er snøforming, mens den andres uttrykksform er leireforming. Formuttrykkene til snøskulptøren er snøskulpturer A* og keramikerens formuttrykk er leirfigurer B*. Når disse møtes, arbeider sammen eller deler sine erfaringer fra sine uttrykksformer og formuttrykk vil deres kompetanse kunne fordobles fordi de sammen vil høste av hverandres erfaringer og bruke dette inn i sitt eget arbeid og kompetanse, dersom de utnytter dette potensielle rommet. For at

dette skal kunne skje, må begge være enige om at de skal hente erfaringer og kunnskaper fra hverandre, ellers vil ikke prosessen være så fruktbar. Denne enigheten kaller Szatkowski for *fiksjonskontrakten*. Navnet stammer fra dramavirket, der det er viktig at to aktører som er med i samme skuespill, bidrar inn i scenene de er en del av ved å spille ut sine evner. Den kan og ha overføringsverdi inn mot kunst, håndverk og design, der kontrakten innebærer at begge parter er investert i samarbeidet med både formuttrykk og uttrykksform. Nettopp dette med at uttrykksformene og formuttrykkene får påvirke hverandre legger til rette for en atmosfære som er større enn seg selv. Det kan oppstå en dobbelthet i kommunikasjonen som skjer i rommet der man supplerer og komplimenterer hverandre, slik at man kan skape ny innsikt i forhold til egne former og hvordan man ser på prosessene. I modellen, vises dette som C, (Austring og Sørensen, 2006, s. 173). C er et potensielt rom for utvikling, beriking og samarbeid, som hviler på det Szatkowski (1996, referert i Austring og Sørensen, 2006, s.175) kaller å *holde betydningsrommet oppe*.

Å dannes gjennom erfaring

John Dewey (1934) var en forsker som tok erfaringene på alvor, og han tok tak i hvordan erfaringene av den levende verden og omgivelsene er en essensiell del av livsprosessen (Dewey, 1934, s.196). Men en erfaring er ikke bare en erfaring. For at en erfaring skal kjennes fullendt, må den ikke avbrytes. En ufullstendig erfaring som stoppes før den er ferdig på grunn av avbrytelser utenfra eller indre slapphet, gjør at erfaringen ikke holder noen verdi (Dewey,1934, s.196). For Dewey (1934) må erfaringen ha kvaliteter i seg selv som holder den oppe og som gjør den verdifull i livsprosessen, slik at man i ettertid kan se på erfaringen som noe spesielt. Noen erfaringer har også estetiske kvaliteter ifølge Dewey (1934). Når vi erfarer noe vil vi i noen tilfeller sette i gang noen tankeprosesser og tankerekker som avløser hverandre. Dersom disse tankeprosessene og -rekkene blir til en slags samling av impulser fra tanker og følelser som sammen skaper en større verdi i erfaringen, kan denne erfaringen få egne estetiske kvaliteter ifølge Dewey (1934, s.198). Tar vi for eksempel Roland Barthes (Barthes,2001, s. 38) erfaring med å oppdage og se et bilde av sin avdøde mor, strømmer følelser og tanker om situasjonen han er i på, basert det han ser. Dette gjør at erfaringen med å se på bildet blir rikere og mer betydningsfull. Denne erfaringen vil dermed gjøre noe med individet og fremstår som en erfaring som selv om den ikke er udelt god, inneholder noen estetiske kvaliteter.

En annen som tar for seg et beslektet område om erfaringer er James J. Gibson (2015). Han står bak begrepet *Affordance* som handler om å tillegge verdi og mening til miljøet i møte med dem. Hva er det miljøet tilbyr individet som står i det? Gibson beskriver et eksempel der han tar for seg en flate i et miljø og setter inn et individ (Gibson, 2015, s. 115-117). Denne flaten er i Gibsons beskrivelser, et objekt miljøet. Dette objektet vil afford, eller om jeg oversetter betydningen til norsk, tilbyr individet noe. Er objektet et gulv, så kan individet stå på det. Men siden individet kan stå på gulvet, så trekker Gibson frem at individet også kan løpe eller gå på denne flaten. Det vil si dette gulvet i miljøet, tilbyr individet flere affordanser, flere muligheter til handling i møte med miljøet ifølge Gibson (2015, s.117). Det kommer an på om individet ser mulighetene, det er kun individets forestillingsevne for alternativene som stopper bredden på affordansene man kan se. Affordansene er ikke bare begrenset til den objektive verdenen og evnen et individ har i forhold til den. Gibson beskriver at *Affordance* kan opptre i den subjektive verden, i den private verden, og i bevissthetens verden. Ser vi på eksempelet med Roland Barthes igjen med begrepet *Affordance*, vil vi kunne si at når Roland Barthes (2001) persepsjon, møter bildet, som er objektet, er det de mulighetene som bildet gir som utløser følelsene av tap og *punctum*, som for Barthes som er knyttet til hans private verden. Dersom jeg ser dette bildet uten å vite konteksten bildet kommer fra, vil ikke jeg ha den samme affordansen, men den vil kanskje vekke andre følelsesmessige affordanser i meg i min subjektive verden.

Som vi ser i teoriene til Dewey (1934) og Gibson (2015), er det å gjøre erfaringer noe som skjer både med kropp og erfaringer gjennom den. Den franske fenomenologen Maurice Merlau-Ponty setter kroppen som sentrum for perspektivene i det man erfarer. Merlau-Ponty (gjengitt i Duesund, 1995) argumenterer for at kroppen ikke bare er noe vi har, men er den vi er, og at den er senter for alle erfaringene vi gjør. Liv Duesund (1995) beskriver i sammenheng med Merlau-Ponty sin kroppsfilosofi at vår kropp sine egenskaper, er skansen som gir oss mulighet til å oppleve og erfare verden gjennom sansene hørsel, smak, føling, lukt og det vi ser (Duesund, 1995). Kroppen er også den vi bruker på å av reagere og delta i den levde verden. Den er derfor sentral for erfaringene skaffer oss. Våre erfaringer er ikke bare et verktøy som former våre behov innenfra, men er også dannende for en slags bevissthet av hvordan verden viser seg (Nyeng 2017 s. 107).

Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett dannelsesgrunnlaget for menneskenes evner, og sett på hvordan

teorien omtaler kreativitet i individsperspektiv og sosiokulturelt perspektiv. Det er interessant å se at det dannende på lik linje med metodologien jeg beskriver i neste kapittel, og fenomenologien baserer seg på erfaringene vi mennesker har med omgivelsene og hverandre, og hva vi sitter igjen med av disse møtene. Kjernen av den vi dannes til, kommer frem gjennom de dialektiske erfaringene vi gjør, basert på påvirkning og det som er iboende oss, det utløste eller utløste potensialet vi har, i dette tilfellet er det kreative potensialet det som er interessant. Dette potensialet skal ha utløp i et handlingsrom som kreative prosesser og kreativitet kan gi oss, som er nettopp det jeg undersøker i denne masteroppgaven, hva dette innebærer for et knippe mennesker.

Metoden

Det har vært en del av hele prosessen med dette masterprosjektet å arbeide ut ifra et fenomenologisk ståsted, men også å bruke fenomenologisk metode for å innhente og analysere empirien i masteroppgaven. Jeg må som Hegel gjør i «herren og trelen» (Hegel, 1999 s.118), se helheten rundt hva som skaper forståelsen av verden for de jeg undersøker, og jeg må se den i forhold til den de er

Den fenomenologiske tilnærmingen og metode

Fenomenologi er i hovedsak et begrep som refererer til en filosofisk tradisjon og som var grunnlagt av Edmund Husserl (Hovd, 2023). Utgangspunktet for begrepet «fenomenologi» kommer fra antikkens Hellas og baseres på Logos, som betyr «det som lar seg vises» og fenomen som betyr «det som viser seg i seg selv» (Van Manen, 2014, s. 27). I noen tilfeller der man er på jakt etter svar på problemstillinger knyttet til menneskesinnet, er det nødvendig å ta utgangspunkt i erfaringene (Nyeng, 2017, s,107) noe som gjør fenomenologien som metode så hensiktsmessig å bruke. Når man bruker det fenomenologiske som metode, er fenomenologien et verktøy for å finne frem til refleksive erkjennelser av essenser eller fenomener gjennom å undersøke erfaringene. Dette gjør vi gjennom å komme til kjernen av fenomenet ved å reflektere over hvordan disse gjør seg kjent i erfaringene (Hovd, 2023). Her forsøker vi å ta tak strømmen av bevissthet som ligger i oss (Van Manen, 2014, s.91) for å kunne si noe om et fenomen, som i dette tilfellet er det kreative i et danningsperspektiv. Informantenes erfaringer ikke bare et verktøy som former deres behov innenfra, men er også dannende for en slags bevissthet av hvordan verden viser seg for dem (Nyeng 2017 s. 107).

Husserls (1964) fenomenologiske metode har to overordnede reduksjoner som ivaretar fenomenet i erfaringen: Den fenomenologiske reduksjonen og transcendentale reduksjon. I den fenomenologiske reduksjonen trekker man ut kunnskap om hvordan individet erfarer fenomener. Denne rene erfaringen er skilt fra det Husserl kaller «vår naturlige innstilling», eller livsverden. Husserl, trekker frem tiden som eksempel. For et individ, kan man si noe om dette individets erfaring med å forholde seg til tid. Igjen sitter man da med et fokus på verden slik den «gir seg til kjenne» gjennom de rene erfaringene (Husserl, 1964, s.24)

I den transcendentale reduksjonen tar man frem individets egenartede sammensetning av erfaringer, kunnskap og meninger for å erkjenne erfaringen igjen i kontekst, her gis det rom for å se hvordan erfaringen får sin ladning gjennom meningsstrukturens gyldighet (Husserl, 1964, s. 24).

Livsverden

“The term lived experience signifies givenness of internal consciousness, inward preciseness”
(Husserl, 1964, s. 177)

I fenomenologien er det levde liv viktig, og slik Husserl selv skriver det, handler det om en levd erfaring og hvordan vi oppfatter det som skjer oss i vår oppfatningsevne og måte (Husserl, 1964). Livsverden som begrep ble introdusert av Husserl i sammenheng med lanseringen av hans fenomenologiske metode. En livsverden er personlig og formes i 1. persons perspektivet. Og den konstrueres gjennom de sosiale, emosjonelle, kulturelle, historiske, symbolske og materielle elementene et individ påvirker og påvirkes av og har sine egne kriterier for gyldighet og sannhet (Van Manen, 2014). En livsverden trenger ingen vitenskapelig hjemmel for å kunne stå som informasjonsgrunnlag (Zahavi, 2003, s.29, gjengitt i Nyeng,2017, s.56). Det er med på å skape et helhetlig bilde av mennesket og dets erfaringer, samt å se på som forutsetninger som er til stede og grunnlaget for de valgene man tar og hvordan man tenker.

Livsverdentsintervju som metode

Intervju som metode er svært utbredt metode for å samle inn kunnskap om menneskers erfaringer i en forskningssituasjon og det finnes mange ulike former for intervju. For min fenomenologiske master har jeg har valgt å bruke en semistrukturert livsverdensintervju som grunnlag for å hente inn empiri. Kvale og Brinkmann (2009, s.29) beskriver denne formen for intervju som nyttig i situasjoner der vi har som mål å få frem informantenes livsverden, og

den gir et godt grunnlag for å fortolke betydningen av deres erfaringer. Den gir et grunnlag for å innhente fordomsfrie beskrivelser (Kvale og Brinkmann, 2015, s.46). Kunnskapsforståelsen, både for den menneskelige aktiviteten, men også for det vitenskapelige arbeidet man kan gjøre, har livsverden som basis (Thoresen, Rugsteth og Bondevik, 2020, s.34). Fokuset i intervjusammenhengen skal være på det erfarende subjektet, dette for at vi skal kunne hente ut personens perspektiv(Kvale og Brinkmann, 2017, s.157) .

Et semistrukturert intervju innebærer i denne settingen at intervjuets innhold er delvis bestemt, men at det er rom for å kunne ta tak i det som er interessant i intervjuet og spille videre på det(Kvale og Brinkmann, 2017, s.156) . I mine intervjuer er den strukturerte delen av intervjuet tematikkene som jeg forholder meg til, mens spørsmålene er tilpasset den livsverdenen som gir seg til kjenne i intervjuene. Kjernen i denne intervjuformen er å la intervjuobjektene få spillerom til å skildre sine erfaringer fra sitt dagligliv og erindringer i sitt perspektiv i forhold til intervjutematikken. Dette gjør også at intervjuene ikke nødvendigvis har de samme spørsmålene, men utgreier om tematikkene jeg presenterer på informantenes premisser. I ettertid, vil det å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av informantenes livsverden, kunne føre til en avklaring av det man undersøker hos informantene (Kvale og Brinkmann, 2015, s 45).

Førforståelse

Som nevnt innledningsvis i oppgaven, føler jeg ikke at jeg kan regnes som noen tungvekter innenfor fagfeltet kunst og design, men jeg har bakgrunn som grunnskolelærer med kunst og håndverk i fagkretsen. Min bakgrunn bunner også i mine erfaringer fra egen livsverden. Den gir seg til kjenne gjennom mine opplevelser og erfaringer med å, i første omgang, være kreativ, innovativ, og i å veilede andre. Også å være en problemløser i møte med hverdagen og oppgaver jeg har møtt på, men også i forhold til arbeidserfaringen fra å være lærer, i å jobbe på kunstmuseer, samt skapende situasjoner og arbeid på fritiden. Jeg vil allikevel beskrive min førforståelse som begrenset, og jeg har vært avhengig av å orientere meg innenfor faglitteraturen og innenfor kreativitetsteori design- og estetiske prosesser for å virkelig forstå og kunne ta stilling til hva som kommer til syne i intervjuene. Jeg har også lagt en svært personlig presedens for oppgaven, i at jeg utleverer min egen livsverden fordi jeg deler noen av mine ønsker og angerer i livet. Dette gjør jeg for å vise fra hvilket ståsted jeg fortolker andres livsverden.

Det foreligger også en annet element av personlig førforståelse i denne oppgaven som

omhandler informantene. I den personlige tilnærmingen av oppgaven har jeg også brukt dette personlige perspektivet til å hente informantene som intervjues. 4 av 5 informanter er fra mitt eget nettverk og er begrunnet i min forståelse av hvem som kan bidra med interessante perspektiver på kreativitet i forhold til min. Min personlige erfaringsverden da jeg rekrutterte dem, tilsier at disse informantene har perspektiver jeg syntes det er interessant å undersøke i forhold til problemområdet for oppgaven. Jeg sitter da med en forforståelse av informantenes informasjonsgrunnlag som kan farge, og være farget av samtaler jeg har hatt med informantene i forkant, eller min interaksjon med dem i andre sammenhenger. Dette gjør at jeg har et større helhetlig bilde av hvem informantene er, samtidig som det også gir rom for en del forutanelser eller førende indisier i forhold til hva jeg kan forvente å lære i intervjusammenheng. Jeg har allikevel vært veldig bevisst at min forforståelse og tolkning vil farge grunnlaget som denne studien tar for seg, noe som kommer til syne i presentasjonen av informantene under. At jeg lett lever meg inn i livsverdenen til mine informanter, og at jeg setter meg i en fortolkende posisjon der jeg ilegger mine formeninger og erfaringer som grunnlag og fortolkning av det informantene sier. Mitt syn på det å være i skapende estetiske virker, er udelt positivt og noe jeg personlig higer etter. Det er derfor viktig at jeg er bevisst på at jeg må etablere en objektiv stilling i forhold til disse sidene.

Forskers rolle med egen livsverden

I dette masterprosjektet er det to førende informantkilder. Informantene sin livsverden og min livsverden. Informantene som er hentet inn til dette prosjektet har en mening og et livssyn som jeg forvalter for å få frem min oppgave, men allikevel er jeg i en stor maktposisjon i at jeg orkestrerer og bidrar med så mye av meg selv i oppgaven. Jeg reflekterer over disse samtalene med min livsverden og i forhold til mine holdninger i etterkant. Noe som gjør meg til en synlig aktør i oppgaven med min egen fenomenologiske forståelse. Dette prosjektet vil ikke kunne bli gjort igjen og det vil antagelig bli vanskelig å kunne gjenskape prosjektet, da aktørene som deltar, inkludert meg selv antagelig ikke er den samme som da studien ble gjennomført. Jeg søker informasjon fra de jeg intervjuer sitt premiss, og deres premiss kan jo endres med livet som skjer. Jeg har også en egen livsverden som aktivt tilpasser og koder det som informantene uttrykker. Jeg ilegger funnene mine mening med mine holdninger, verdier, oppfatninger og erfaringer i bunnen. Allikevel er dette møtet mellom meg og informantene et grunnlag for en slags estetisk fordobling, eller en fordobling av erkjennelse av det man finner ut (Austring og Sørensen, 2006). En slags estetisk prosess (Ross, 1978). Der alle vil komme ut med noe annet enn det de kom inn med. De perspektivene som informantene uttrykker, er

det ikke sikkert de har ordlagt før, men i møtet med meg og mine spørsmål om tematikken, hentes deres erkjennelser om tematikkene frem gjennom interaksjonen oss imellom som vil kunne bringe frem andre perspektiver enn antatt. Empirien vil også være settingsbasert, og kan i en andre situasjoner uttrykkes og oppfattes på andre måter. Men i den settingen de fremstår, vil de få den meningen som jeg skriver frem, fordi jeg er meg nå, og informantene mine var dem de var da jeg intervjuet dem.

Jeg som forsker på fenomenet kreativitet, har en oppfatning og erfaringsgrunnlag som tilkjenner jeg feltet jeg forsker på. Ifølge Max Van Manen (2014, s. 27) kan man si at fenomenologiske undersøkelser må gjennomføres i en tilstand av undring, noe som gjør at forskningsspørsmålet man bruker en fenomenologisk metode, må være nær og kjent for forskeren. Jeg har gjort et utvalg basert på mine syn på kreativitet og hvem som har noe å bidra med i forhold til dette. Informantene jeg har hentet inn til dette prosjektet har uttrykt sine erfaringer og meninger om det jeg har spurt om, og i denne delen av prosessen har det vært viktig å sett meg selv i parentes, slik at det jeg bidrar med inn i intervjuet gir informantene mulighet til å synliggjøre sine meninger og erfaringer på en måte som jeg forstår. I et fenomenologisk livsverdensintervju vil jeg som forsker kunne komme nær nok og kunne tilpasse meg informantene i prosjektet. Gjennom intervjuene har jeg søkt etter betydningen emnene jeg har tatt opp ovenfor informantene, samt fokuset på det deskriptive i erfaringene til informantene, slik at jeg kan få et så nyansert bilde av beskrivelsene fra deres livsverdens perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s.47) Det vil være jakten på det kvalitative hver enkelt informant erfarer fra sitt perspektiv som skal stå i fokus. I arbeidet med disse livsverdensintervjuene, er det viktig at jeg er bevisst min egen rolle, mitt syn og mine holdninger i møte med informantene, og jeg må være nøye med å sette meg selv i Epoche (Parentes) i intervjusettingen (Van Manen, 2014). Det vil si at jeg holder mine holdninger og personlige preferanser så godt det lar seg gjøre, fra å påvirke informantens uttalelser. Med dette menes det at man skal ikke bygge på allerede eksisterende teorier eller forutinntatte meninger, og man skal ikke utelukke selve ytre verden og forutinntattheten, men å nøytralisere den (Husserl, 1964, s 23-24). Jeg skal beskrive det forutsetningsløst, uten å legge tyngde på eksisterende teorier. Beskrive det så naturlig som mulig hva informantene sier. I personperspektivet skal ivaretas, og deres virkelighet fra deres perspektiv skal erfares og oppleves, samt nedtegnes så godt som mulig av meg som forsker.. Det handler om individets liv og livsverden, der jeg som forsker har et ansvar for å forvalte dette med respekt. Spørsmålene må åpne for informanten og ikke lede. I fasen med å analysere informasjonen,

har jeg lent meg hovedsakelig på Amedeo Giorgi (2017) sin deskriptive analysemetode for å finne en struktur, som jeg senere presenterer i delkapittelet «analysens bakgrunn for struktur» under Analyse.

I mine intervjusettinger, sitter jeg med intensjon om å løfte frem informantenes forhold til kreativitet, dannelsesgrunnlag og i hvilken form den fremstår for dem. Noe som til dels leder intervjuet inn i et spesifikt område som jeg leder informantene til å svare i, men har vært svært bevisst at jeg ikke skal legge til rette for noen førende spørsmål klare på forhånd. Fokuset er at dersom jeg trenger mer informasjon om enkelte temaer, ber jeg informantene utdype eller forklare seg igjen med egne ord. Grunlaget for dette er at informantene har forskjellig utgangspunkt for hvorfor jeg har valgt nettopp den enkelte informanten. De representerer på mange måter hver sin retning innenfor kreativitet som jeg søker innblikk i. Det er likevel overordnede strukturer som er like for å kunne gi grunnlag for sammenlikning i analysefasen av prosjektet.

Utvalg og rekruttering av informanter

I utvalgsfasen og rekrutteringen av informanter til denne oppgaven, har det vært viktig for meg å velge mennesker som har endt opp i en karriere der de bruker sine kreative egenskaper. Og kanskje viktigst av alt, jeg må regne dem som kreative fra mitt perspektiv. Det har derfor vært hensiktsmessig at menneskene jeg har rekruttert er mennesker jeg har kjennskap til fra før og som jeg vet noe om. Et viktig inklusjonskriterie er at informantene representerer kreative yrker, og som utøver dette i sitt arbeidsliv. Videre har utvalget kommet frem i forhold til samtaler jeg har hatt med informantene i forkant, som har kvalifisert dem til å passe til dette prosjektet. Det har ikke vært noen intensjon om at utvalget skal være homogent utover dette. Selv om utvalget består av bare kvinner, er ikke dette noe som er gjort med hensikt eller noe jeg tar stilling til og fortolker informantene opp mot. Informantene i utvalget er yrkesutøvere representerer forskjellige utdanningsgrunnlag, yrkestitler og plasserer enten i en kreativitetsutfoldelse mot designprosesser eller mot estetiske prosesser. I tabell 1 beskrives informantenes utdanning og faglige bakgrunn, samt at tabellen gir tilkjenne informantens tittel videre i analysedelen.

Tabell 1: Informantenes kompetanse

Deltager	Titulert i oppgaven	Relevant Utdanning ifølge informanten	Relevant arbeidserfaring
Informant 1	Keramikeren	Makeupartist og spsjaleffektmaker Leire kunst og design Faglærerutdanning kunst og håndverk Mastergrad i design, kunst og håndverk	6 år som kunst og håndverkslærer 3 år prosjektleder for keramikk i kreative felleskap
Informant 2	Illustratøren	Kunsthøgskole Illustrasjon og grafisk design	Over 30 år som illustratør 2 år som faglærer på videregående skole
Informant 3	Grafiske designeren	Norges kreative fagskole Kunst og designhøgskolen	2 år i identitetsarbeid i forlagsbransjen 1 år i designbyrå rettet mot gründervirksomhet
Informant 4	Realfaglige kunstneren	Artium: Naturfag, kjemi og matematikk etterfulgt av Tegning form farge Fineart- bachelor Kunsthistorie Agronom	Kunstnerkollektiv i to byer Kunstansvarlig i kulturskolen
Informant	Kunstner og	Kunsthøgskole bachelorgrad	Utøvende kunstner

5	kunstpedagogen	Praktisk pedagogisk utdannelse	Pedagogisk leder i kunstbarnehage Lærer ved høyskole
---	----------------	--------------------------------	---

I de neste avsnittene vil jeg begrunne videre inklusjonsgrunnlaget for at nettopp disse informantene er forespurt for å bidra i min masteroppgave. Hver informant står nemlig i en særstilling på grunnlag av hva slags kompetanse jeg hadde formening om at de kunne bidra med for dette prosjektet.

Informant 1: Keramikeren som fokuserer på kreative felleskap

Keramikeren er en utøvende kunstner som tidligere har jobbet som lærer, men som står i startgropen for å begynne å jobbe som kunsthåndverker innen keramikk. Keramikeren er utdannet keramiker, sminkør, og har utdannelse som faglærer i design, kunst og håndverk og driver også med en master i fagfeltet sitt.

Den første gangen jeg møtte Keramikeren, visste jeg at vi hadde mye til felles. Ikke minst slo det meg at denne dama er kreativ og kan skape, både i personligheten, men også i måten hun uttrykte seg på. Mitt første inntrykk av informanten var ikke basert på hva hun gjorde, men hva slags inntrykk hun gjorde på meg. Jeg tenkte nok at hun var veldig kreativ og hun var kunst og håndverkslærer. Jeg fant ikke ut om lidenskapen om keramikk og leire før vi hadde kjent hverandre i noen uker. Jeg mener å huske at en av de første samtalene vi hadde gikk raskt til diskusjoner om kunst og håndverk og hvordan vi på forskjellige måter jobbet med elevene i faget. Det viste seg at vi begge gikk på master, men hun hadde tatt studiet over flere år enn meg. Ikke minst var hun hjelpsom. Jeg satt og fortalte om de første oppgavene jeg skulle ha den høsten på masterstudiet, og keramikeren tilbød seg å hjelpe meg, og stilte til den første observasjon og intervjuoppgaven jeg fikk. Det var interessant å se henne i aksjon. Hun jobbet improviserende med elevene og coachet dem gjennom hvordan de skulle utbedre tegningene sine. Ikke minst fikk jeg etter hvert vite om arbeidet hennes som omhandlet vedbrent keramikk og lidenskapen for dette kunsthåndverket. Keramikeren byr på seg selv ofte i situasjoner der hun kan hjelpe. Jeg tenker at hun er i samme kategori som meg, som er

utdannet lærer, men er også utøver som arbeider i kreative prosesser, med en intensjon og driv til å endre kurs og følge drømmen om å jobbe som kunsthåndverker.

Informant 2: Illustratøren

Illustratøren. Jeg kaller henne illustratøren fordi hun har jobbet i det yrket så lenge. Hun jobber også som lærer, men igjennom en over 20 år lang yrkeskarriere har hun livnæret seg som illustratør og kunstner. Første gang jeg møtte henne, var det ikke illustratør som slo meg, men kanskje at hun var pedagog. Etter hvert ettersom jeg ble kjent med henne, kom det etter hvert frem at hun var en anerkjent illustratør med mange års erfaring med å illustrere bøker og illustrasjoner til bedrifter. Da fant jeg ut hva hun jobbet med, ble jeg både nysgjerrig og imponert. Tenk å være en Illustratør! Hvordan tør man gå en slik retning i livet, og å satse så mye på egne evner, at man blir illustratør? Etter å ha sett på nettsiden hennes der man kunne se arbeidene hun hadde bak seg, forsto jeg at her lå det mange år med opparbeiding av kompetanse innen tegning og digitale ferdigheter, samt mange år med utarbeiding av portfolio og tilknytning til kunder og nettverk. Håndverket, sammen med fantasien som skal til for å skape disse illustrasjonene, sto frem for meg som en sammensatt evne og stort talent. Hun fortalte om ideene som hadde ført til illustrasjonene. Til tross for at hun, etter min mening, har evnen til å tilpasse seg kundene sine, har hun en egen strek, et eget uttrykk. En slags signatur for sine arbeider. Her hadde jeg inntrykk av at hun balanserte mellom kunstner- og designutfoldelse. Det var forundrende for meg å tenke på hvordan man kunne komme frem til disse forskjellige figurene i sin egen strek, samtidig som man skal møte krav, bestillingskriterier og rammer som eventuelle kunder har. I samtalene på forhånd kom det også frem at hun nå jobber på videregående skole i fagene kunst og design. Interessen for å bruke illustratøren som informant i dette prosjektet ble tydelig i en av disse møtene med henne. I motsetning til meg, virker det på meg som at illustratøren har hatt en målbevissthet for å jobbe innenfor sitt fagfelt. Hun har en selvtillit ovenfor egne ferdigheter som jeg er nysgjerrig på hvor kommer fra. En driv jeg var nysgjerrig på da den representerer noe jeg ikke ser i meg selv. Vi har noe av den samme bakgrunn. Komme fra gård begge to, men i motsetning til meg, har illustratøren hatt en gjennomgående linje som har ført henne inn i yrkesfeltet hun representerer. Der jeg ikke har turt å satse, virker det som hun har satset og ikke sett seg tilbake.

Informant 3: Den grafiske designeren

Jeg hadde fått et tips da jeg spurte illustratøren om hun ville stille til intervju. «Datteren min, hun er kreativ! Hun har tatt akkurat samme utdanning som meg, og jobber jo i samme bransje, kanskje hun er en å intervjuer?» Ja, tenkte jeg. Det vil jeg. “det er litt interessant det der, vi er ganske like” sa illustratøren. Etter å ha hørt Illustratøren beskrive datteren sin og hvilke yrke hun representerte, tenkte jeg at det ville være spennende å høre hva datteren til illustratøren hadde å si om sin dannings og sin kreativitet. For meg virker det som om forholdene ble lagt til rette for at nettopp denne informant har valgt en kreativ karrierevei. I samtalen med illustratøren der hun beskriver sin egen datter, får jeg vite at karriereveiene deres også følger samme retninger. Den ene følger i den andres fotspor. Det jeg kjente kunne være spennende å vite i dette intervjuet, er det den grafiske designeren om hvilke faktorer hun selv mener har påvirket henne til å velge en retning i livet som likner på moren sin. Et annet perspektiv med denne informant som er interessant, er at hun er grafisk designer. For meg er det en type jobb som jeg ser for meg er preget av prestasjon, da man jobber i en bransje der man utfører designtjenester som kjøpes av kunder. Dette med en type arbeidsutførelse som krever at det man skaper faktisk skal brukes av andre når det er ferdig, tenker jeg at setter trykk på prosessene og man må se helheten av prosessen fra a til å. Denne informant vil representere en designer og hvordan noen som utøver design i sin yrkesutøvende arbeider og hvordan de forholder seg til sin kreativitet. En annen grunn til at nettopp den grafiske designeren var aktuell var at i hennes tilfelle representerer hun en person som kanskje har arvet egenskaper. Enten biologisk eller gjennom miljøet hun har vokst opp i. Og det er nettopp på bakgrunn av hvordan hun ble opplevd av sin mor «illustratøren», at det ville være interessant å se to individer som beskrives som å ha lik utvikling, men forskjellig utgangspunkt i oppvekst og dannings. Jeg var nysgjerrig på å se hva disse utgangspunktene var.

Informant 4: Den realfagsorienterte kunstneren

I møte med den realfagsorienterte kunstneren, kjente jeg det ganske raskt at tankeprosessenes hennes, var annerledes enn min. "Hun tenker som en kunstner" har jeg tenkt om henne flere ganger. En av forskjellene jeg så i forhold til hvordan vi tenker var at når jeg gjaldt meg og mine kreative prosesser, så unngikk jeg så langt det gikk å tråkke der det er jeg ikke hadde oversikt over hvor jeg skal med det jeg gjør. Selv om jeg liker å være i prosess for prosessen sin skyld, så har jeg nok likt best når jeg faktisk kjenner på følelsen «jeg kan mestre dette».

Det å dvele i en usikkerhet på om jeg «behersker dette» eller der det «lugger», det har jeg ikke vært veldig komfortabel med, men etter å ha møtt den realfagsorienterte kunstneren, har jeg endret litt kurs. Den realfaglige kunstneren oppfattes av meg som en som står i øyeblikket, kjenner virkelig på det som skjer, når det skjer og henter undring ut av det. Jeg har hørt henne si ved flere anledninger «her skjer det noe interessant». Dette er øyeblikk i prosessene der det virker som hun dweler og konkluderer nettopp der det «lugger». Dette stedet virker ikke å plage henne, men i noen sammenhenger være målet. Jeg kjente det godt da jeg samarbeidet med den realfagsorienterte kunstneren i et prosjekt i fjor. Vi samarbeidet i et lite prosjekt der vi skulle skape noe sammen i naturen. Der fikk jeg erfare å stå i det ukjente før det blir kjent. Det å vente på inspirasjonen. Ut fra vårt felles arbeid, visjon, og skapende prosess, dannet vi et uttrykk jeg synes ble veldig flott, som jeg var stolt av. En slags vinge, en arm som skjermet en om man sto og hang over en gren med overkroppen og så på utsikten. Vingen sto ut fra treet som om den var en del av den, som om treet hadde en arm eller vinge. Ting ble til mens man gikk og hun gav meg på en måte tillatelse til å slite litt og ikke få til ting med en gang. Gjennom å si, «her er det noe som er interessant» nettopp fordi det lugget. Jeg har flere erfaringer med den realfaglige informanten som har åpnet øynene for flere måter å se på kreative prosesser, og jeg ønsket derfor å intervjuer henne til denne masteren.

Informant 5: Den prosessorienterte kunstner og kunstpedagogen

Det er ikke ofte man møter på mennesker som utfordrer tankegodset ditt på en måte som gjør at du må sette foten i bakken og virkelig tenke over på nytt hva du egentlig tenker og hva du egentlig står for. Den prosessorienterte kunstner- og kunstpedagogen er en slik person. Jeg satt i en forelesning og hørte på forelesningen om kreativitet. Jeg tror tematikken var handlet om OECD-rapporten som kom i 2020 som fremla tematisk hvilke evner vi som samfunn hadde behov for i fremtiden. Jeg nikket og forsto grunnlaget og tenkte det virket som en lett og logisk metode å forholde seg til for kreativitet, jeg husker også at jeg tenkte at jeg var enig i premissene som de ble lagt frem i også. Jeg som har jobbet i skolen, så at det å jobbe med løsningsforslag og å være i prosess var en evne som måtte dyrkes blant elevene, at de skulle tilegne seg en selvstendighet i å kunne bruke evnene vi lærte dem som videre springbrett til ny kunnskap. Så rakte kunstner og kunstpedagogen hånden i været. Hun satte hele min tanke og mitt fra- a- lære seg en evne- til b ferdig produkt til c- bruk evnen til å skape nye ting i tvil, og jeg kan huske jeg måtte bruke masse tid i etterkant å tenke over det hun sa. Hun uttrykte

seg om at prosessen i seg selv hadde en mening og at den i seg selv var verdifull uten at resultatet i det heletatt måtte være viktig. Det hun uttrykte handlet om å være i det utviklende, ikke for at det skulle gi noe til andre, men at prosessen gav individet noe selv uten at resultatet måtte forsvares. Det gav meg flere interessante tanker i ettertid, og jeg kjente meg utfordret på mine tanker om kreative prosesser og deres mål. I flere samtaler i etterkant, plukket jeg i tankene hennes for å forstå dette ståstedet bedre. Mye for å se det i forhold til mitt eget perspektiv. Så da jeg skulle skrive denne masteren, visste jeg at hennes livsverden ville være interessant å se i forhold til min egen.

Forskningsetiske refleksjoner

For denne masteroppgaven har jeg brukt intervju som grunnlag for å innhente empirisk materiale, så jeg har måttet forholde meg til etiske hensyn i alle fasene av intervjuundersøkelsene (Kvale og Brinkmann, 2017, s.95). Jeg har gått inn og undersøkt noens livsverden. Dette innebærer at jeg har tilgang til et datamateriale jeg må behandle med respekt, da det kan melde seg personlig innhold gjennom synspunkter eller skildringer fra erfaringer mine informanter har delt. Derfor er jeg som forsker pliktet til at innhentingene må foregå innenfor norsk lovverk. Et av de viktigste prinsippene handler om at deltagelsen for informantene er helt frivillig og at informantene har god forståelse for hva å delta innebærer. (Kvale og Brinkmann, 2017, s.213) Med tanke på at de fleste informantene i prosjektet er innhentet fra eget nettverk har det også vært viktig at de virkelig kjenner at de når som helst kan trekke seg. Dette prinsippet om frivillighet har blitt formidlet både muntlig og skriftlig. Senest uken før innlevering har i informantene blitt kontaktet for å sikre at fremdeles er komfortable med å delta. Også informantenes anonymitet er et premiss som har blitt kommunisert ved flere anledninger. I samtale med en av informantene i forkant, ble det også tydelig at, med tanke på at livsverdenene kan gi rom for at innblikk i skapelsesprosessene, men også åndsverkene som informanten hadde skapt, kunne det vært viktig at det også var en mulighet for informanten å kunne identifiseres dersom hun ønsket det i sammenheng med oppgaven. Det forelå derfor rom for dette i samtykkeskjemaet som informantene signerte.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) vært til god hjelp med å utarbeide samtykkeskjemaet for å trygge informantenes rettigheter. (Se Vedlegg 1 Skjema for samtykke). I førsteomgang har intervjuguide og samtykkeskjema blitt utarbeidet, før disse det har blitt godkjent av NSD.

For å ivareta informantenes rettigheter har følgende kriterier vært til stede for deres deltagelse.

- I første omgang har informantenes samtykke blitt innhentet muntlig og informantene har i forkant av intervjuet fått vite om livsverden som intervjuform og hva det vil innebære.
- Når som helst i prosessen har informantene hatt retten til å trekke sin deltagelse og informasjonen som deltagerne har bidratt med til da, ville blitt slettet.
- Informantene har fra intervjusetting blitt titulert som enten informant «nummer» eller gjennom en yrkestittel som er passende for hvilket virke de er utdannet eller har arbeidet med
- I transkripsjoner og lydopptak av informanter har vært beskyttet gjennom to kodede innloggingsfunksjoner, først gjennom pc, og også i låst mappe i skylagring.

I dette prosjektet har jeg hatt en intensjon om at informantenes livsverden skal fortolkes så nært deres oppfatning av egne utsagn som mulig (Kvale og Brinkmann, 2017, s.156-157). Dette er en utfordrende prosess, da jeg også sitter i en fortolkende opposisjon i forhold til innholdet jeg har valgt ut. Det har derfor vært viktig for meg at informantene har fått mulighet til gjennomlesing av skriftlige utgreiinger av deres livsverdener, slik at de har mulighet til å gi tilbakemelding og justere innholdet, dersom jeg har fortolket deres livsverden annerledes enn intensjonen med utsagnene deres var. Dette tilbudet har en av informantene nyttet seg av.

Pilotintervju

I planleggingsfasen av denne studien ble det tidlig bestemt at det ville være hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju. Grunnen til dette er at jeg som forsker ikke har noen erfaring med å intervju noen i semi- eller ustrukturert intervjuform eller livsverdensintervjuer (Kvale og Brinkmann, 2017, s.156-157). Fordelen med pilotintervjuet har vært at jeg har fått en trygghet gjennom å bli kjent med forholdene til tematikken jeg ønsker å løfte frem hos informantene. Det ble tydelig at jeg fant noen spørsmål som åpnet opp for at informantene delte erfaringer fra livet sitt som kreative, noe som gjorde at jeg noterte spørsmålene og hadde dem i bakhånd dersom jeg så at de kunne være hensiktsmessige for å få frem mer informasjon. Utfordringer med opptak og forberedelser med dikteringsfunksjonen i Word gjorde seg gjeldende og kunne justeres.

Om intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden for denne studien har vært semistrukturert med ledende overskrifter fremfor spørsmål (Se vedlegg 2: Intervjuguide). Tematikkene i guiden var ført opp som overskrifter fremfor som spørsmål og hadde en intensjon om å ramme intervjuet innenfor tematikkene jeg søkte informasjon om. Dette gjorde jeg som et bevisst trekk for at samtalene skulle kunne flyte så lett som mulig, samtidig som den gav meg oversikt over tematikkene som jeg ønsket at informantene skulle belyse. Intensjonen med en slik intervjuguide var at informantenes livsverden skal komme organisk frem i intervjusettingen og at spørsmålene jeg stiller informanten, skal bygge på det informanten uttrykker og at de skal kunne bygge opp et rikt bilde på hva de ønsker å si (Kvale og Brinkmann, 2017, s.156-157). Samtalen med informantene skulle ikke ledes, med en intensjon om å skape en flytende samtale basert på erfaringene og meningene som informantene trakk frem. Etersom informanten fortalte, la jeg som intervjuer til rette for at informanten fikk fortalt om seg og sitt kreative virke så helhetlig som mulig. Spørsmål innenfor overordnede temaer ble tilpasset informanten med oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2017, s.171).

Kreativitet er et så bredt fenomen, og jeg som intervjuer har et perspektiv på dette temaet. Og med en så fri ustrukturert fremgangsmåte, har jeg allikevel måttet strukturere noen elementer for å kunne lede spørsmålene jeg hadde inn på det som jeg ville ha informasjon om. Derfor valgte jeg å legge opp intervjuguiden som en tematisk fordeling, noe som gjorde at informantene uttrykket sine erfaringer og livsbilde på tematikkene jeg trakk frem, basert på tematikken jeg ønsket informasjon om i informantenes perspektiv. Et annet strukturert punkt i intervjuet var oppstartstematikken (Kvale og Brinkmann, 2017, s.165). . Oppstartstemaet var informantens bakgrunn, og spørsmålene ble formulert ganske likt i alle intervjuene. I resten av intervjuene formet jeg spørsmål innen hver av overskriftene jeg hadde formulert på forhånd. Der det ble naturlig å bytte til nytt tema, gjorde jeg det. I hoveddelen av intervjuet har fokus på en refleksjonsdel, der informantene deler sine erfaringer og sine tanker rundt egne prosesser og prosjekter som de regner som kreative. Her ønsker jeg at informantene får rom til å nettopp reflektere rundt hvordan de forholder seg til egne prosesser. Det skal også sies at ettersom jeg har gjennomført intervjuene, så har det vist seg at noen spørsmål gjentar seg i intervjusetting fra informant til informant fordi spørsmålene jeg har hatt erfaring med at spørsmålene virket forløsende for å få innblikk i informantenes livsverden. Til slutt i intervjuene la jeg til rette for en avrundingsdel, der informantene kunne utbrodere videre tanker om sine arbeid i kreative prosesser, hva de tar med seg videre fra arbeid de har jobbet med, og hvordan de reflekterte over eget arbeid og erfaringer.

Det dukket opp noen utfordringer da noen av intervjuene ble gjennomført. Jeg hadde ikke forutsett at jeg måtte ha tilgang til internett for å kunne starte transkriberingsfunksjonen i Word, slik at jeg ved oppstart av et av intervjuene, måtte stoppe opp, koble til, før vi kunne fortsette. En annen erfaring jeg merket meg, var at opptaksutstyret og forberedelsene jeg måtte gjøre i forkant, gjorde informantene noe mer stive i talen i starten. Men dette gikk seg til ettersom informantene ble mer komfortable med situasjonen. I retrospekt burde jeg satt kriterier for informantenes valg av intervjusted. Ved to intervjustettinger oppsto det forstyrrende elementer for opptaksutstyret. Den ene settingen som ble bestemt av informant, var på en kafe, der støyen fra andre forstyrret intervjuet, slik at vi måtte flytte oss for å bedre lyden i opptaket. I det andre tilfellet satt vi på en plass der kollegaene til informanten kom inn og forstyrret. Jeg kunne satt kriterier om at stedet de valgte for intervju var stille, og at vi kunne være sikret fra forstyrrelser fra andre.

Analysen

Analysens bakgrunn for struktur

Jeg har hatt et ønske med denne prosessen å analysere intervjuene mine på en måte som ivaretar informantens grunnsyn, og har derfor forholdt meg til fenomenologisk analysemetode. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg vært bevisst at jeg er ukjent med å arbeide med fenomenologisk metode. Derfor var det en trygghet å støtte meg på strukturer som allerede er etablerte innenfor forskning da gikk i gang med å analysere datamaterialet og jeg har vektet to forskjellige analysemetoder for å lage min egen. Den første analysemetoden jeg har jobbet med analysen av materialet med utgangspunkt i er Amedeo Giorgis (2017) deskriptive analysemetode. Denne analysemetoden legger seg nært Husserls beskrivelse av den fenomenologiske metoden, med sin fenomenologiske reduksjon og transcendentale reduksjon, som nevnt i kapittelet om «Den fenomenologiske tilnærmingen». Giorgis (2017) deskriptive analysemetode av data, er en femtrinns analysemodell som tar utgangspunkt i et empirisk datagrunnlag innhentet gjennom intervju, eller en beskrivelse av en kontekst som fenomenet i studien skal forholde seg til, eller oppstår i. Intervjuet eller beskrivelsene skildrer en livsverden, eller livet slik det tegner seg for deltageren/informanten. Jeg har også brukt elementer fra Smith og Osbourn (2007) sin «*interperative phenomenological analysis*», også kjent som IPA, for å utarbeide min modell for analyse, da jeg føler den har en intensjon om å ivareta den personlige og sosiale perspektivene, noe som jeg ser på som viktig i min oppgave.

Første trinn i Giorgis metode, handler om å sette seg inn i det transkriberte materialet ved gjennomlesing, og at utforskeren skal kunne skape seg en forestilling, og en helhet om beskrivelsene.

I andre trinn skal utforskeren inn i en utforskende fase av fenomenet, og innta en posisjon der forskeren kan gjennomføre en fenomenologisk reduksjon av materialet. I denne konteksten ses meningsinnholdet i deltakerens/ informantens perspektiv, også kalt de meningsbærende enhetene. Deltageren/informantens perspektiver skal tolkes av utforskeren så nært deltagerens/informantens oppfatning som mulig.

Når utforskeren kommer frem til det tredje trinnet i Giorgis analysemetode skal man som utforsker ta utgangspunkt i den fenomenologiske reduksjonen og skape identifiserbare meningsbærende enheter. En meningsbærende enhet er funnet når utforskeren gjennomgår de meningsbærende enhetene, og markerer hvor i enhetene det oppstår en signifikant endring i disse. Disse endringene og bestanddelene av transkripsjonen kalles bracketter og skilles fra hverandre med streker i teksten mellom de meningsbærende enhetene. Merkingen har ingen intensjon annet enn at den skal merkes, da hver forskjellig meningsenhet ikke kan eksistere alene, men er en del av analysen som er gjensidig avhengig av hverandre i analysekonteksten.

I det fjerde trinnet skal utforskeren transformere beskrivelsene av informanten sin livsverden, til egne uttrykk som beskriver livsverdenen til informanten. Her er utforskerens rolle å fortolke, og uttrykke sin oppfatning. Man skaper om den meningsbærende enheten i en fri og visuell variasjon som viser fortolkningen til utforskeren, samtidig som man ivaretar meningsgrunnlaget som informanten har uttrykt.

I det femte analysetrinnet viser utforsker til grunnelementene fra beskrivelsene av informanten sine erfaringer og legger de frem som funn eller data (Giorgi, 2017).

I Smith og Osbournes (2007) modell for analyse, IPA, sikter man seg inn på å detaljene for hvordan informantene gir mening til sin personlige og sosiale verden. Også denne analysemetoden gjør seg godt i forskningssammenhenger der man gjennomfører kvalitative intervjuer. I motsetning til Giorgis metode, er Smith og Osbournes metode mer fri og tar tak i hva man kan lære ut fra informantens psykologiske verden og fortolkningen man gjør i møte med informantene. Med utgangspunkt i informantens uttalelser, skal man merke seg hva som står ut, her er det lov å begynne med fortolkningen basert på inntrykket man har som utforsker. Deretter søker man å finne sammenhenger mellom de forskjellige utsagnene og

kobler de sammen innenfor forskjellige temaer. Jeg må i denne prosessen gå tilbake og sjekke at det jeg skriver frem som utforsker, samsvarer med uttalelsene til informantene.

Metode for analyse

Min tolkning av disse metodene består også av trinn, slik Giorgis metode gjør, men jeg tar også utgangspunkt i det som tegner seg i konteksten som oppstår i selve intervjufasen som et element å forholde seg til i analysen., så jeg har derfor en utvidet trinnvis metode. I etterkant av intervjuet, merket jeg meg føringer og temaer som virker viktig i førsteinntrykket når intervjuene har blitt gjennomført. Dette for å sikre den helhetlige erfaringen som jeg får i møte med informantene. Metoden består derfor av følgende trinn:

Trinn 1 Det spontane inntrykket av intervjuene

Her undersøkes mine spontane inntrykk av intervjuet og gjennomhøring av det som lydopptaket fra intervjuet. Det som tegner seg som viktig og interessant fra hvert intervju, skrives ned i et tankekart for å kartlegge det som tegner seg som viktig i den spontane konteksten.

Trinn 2 Å skape en helhetlig beskrivelse av informantens livsverden.

Sammen med det som tegnet seg i trinn 1, skaper man en helhetlig beskrivelse av informantens livsverden der man skiller ut de meningsbærende enhetene gjennom lesing av transkripsjonen, samt gjennomhøring av lydopptaket for å kunne merke i transkripsjonen tonnasjen og de auditivt kommuniserte informasjonen som kommer fra informantene.

Trinn 3 Å gjennomføre en reduksjon av materialet

I dette trinnet foregår det en fenomenologisk reduksjon der de meningsbærende enhetene settes i bracketer og fortolkes i transkripsjonene. Jeg tar for meg meningsbærende enheter og fortolker dem.

Trinn 4 Skille de meningsbærende enhetene fra hverandre

I dette trinnet av analysen, fortolket jeg innholdet gjennom en fenomenologisk reduksjon

Trinn 5 Fortolkning av informantens livsverden

I denne delen skrev jeg frem informantenes livsverden og satte dem kontekstuel opp mot min problemstilling i en fri og visuell variasjon.

Trinn 6 Funn

Sammenfatning av funn og resultatet på tvers av livsverdensintervjuene og analysen av hver enkelt livsverden. Her ønsker jeg å trekke frem elementer som tegner seg som viktige i helheten for oppgaven og hva som kan hentes ut som funn fra analysen som jeg tar med meg inn i en drøfting igjen

Funn

Fremstilling av funn i perspektiv av hver enkelt livsverden

I dette kapittelet presenterer jeg først funn med utgangspunkt i hver enkelt informant sin livsverden. Når jeg skal finne ut hvordan informantenes livsverden er konstruert i lys av kreativitet og danning, velger jeg å tolke og presentere hver livsverden med sine minner og erfaringer i sammenheng med sitt opphav, altså livsverdensintervjuene. Her tar jeg for meg det som stikker seg frem fra hvert av intervjuene med mål om å ta erfaringene på alvor i kategoriene som tegnet seg i analysen. Jeg gjør med andre ord her et forsøk på virkelig å ta tak i informantenes erfaringer og tanker og setter meg selv så godt det lar seg gjøre i Epoche (Van Manen ,2014). Dette gjør jeg fordi hver informant sin livsverden representerer noe eget jeg ikke vil ta ut av konteksten den har oppstått i.

Det er også her jeg presenterer funnene av min fenomenologiske reduksjon og setter den sammen igjen, i forhold til mitt forskningsspørsmål:

Hva erfarer et utvalg kreative mennesker som arbeider med kunst, design eller håndverk om sin kreativitet og sine kreative prosesser i et dannelsesperspektiv?

Keramikerens livsverden

Keramikeren har en lidenskap for keramikk og skapende prosesser i felleskap. Spesielt snakker hun om samholdet i store vedbrenninger av keramikk, der man arbeider sammen i et sosialt og pedagogisk felleskap. Fra barndom og frem til i dag, er den kreative keramikeren opptatt av å skape. Selv om hun uttrykker at hun ikke har hatt en bevissthet rundt det å være

aktiv før, har hun i voksen alder tatt eierskap og anerkjent at hun faktisk er kreativ. Keramikeren har gjennom oppvekst og utdanning blitt trukket mot karriereveier som gir skapermuligheter innenfor et spekter av fagfelt. Helhetlig viser intervjuet at informanten drives av en nysgjerrighet og man kan si hun kjenner seg mer hjemme under betegnelsene «skapende» og «kreativ»..

... det der å skape er selve livsgnisten min, da, så har jeg ikke muligheten til å lage noen ting, og jeg ligger der som en grønnsak og ikke får sagt eller gjort noe heller, da, da er det bare å ta overdosa med en gang..

Dette sitatet var den avsluttende kommentaren for keramikeren i hennes intervju. Det fremstår som et førende sitat for hva man kan lese ut fra keramikeren sin livsverden. Sitatet skildrer en slags «på død og liv» holdning ovenfor virket som hun har valgt å satse på, og kommer som en skarpt personlig beskrivelse av hva det «å skape» betyr for henne..

Funn jf. Kategori 1: Minner og erfaringer med å skape/ være kreativ i ung alder

Så lenge jeg kan huske, så har jeg vært tiltrukket av leire og gjørme. Teksturen, hvordan det føles mellom fingertuppene, at det dannes en farge hvis jeg drar det over et sted, men også en struktur eller en tekstur. Det er noe taktilt ved det som jeg synes er veldig ålreit. Sanseropplevelse med å lukte på den der jorda, den våte jorda, har jeg alltid synes har vært ålreit. Hmmm ... kan jo gi et eksempel da, tidligste bevisste tingen jeg husker angående leire, var da var jeg 4 år gammel og hadde akkurat flyttet til Heieland¹. Mormor og morfar vært på en plass som het Leirstad pensjonat. Leirstad er nedlagt nå, men på strandlinja til Leirstad pensjonat, der var det et gjørmehøl, et leirehøl. Den blåleira jeg fant der, den var jeg så engasjert i, at vi rett og slett tok med en bøtte hjem til Heieland som jeg laget leirfigurer av, også malte jeg dem med akrylmaling. Og så husker jeg at jeg lagde en veldig fin gul banan, den husker jeg veldig godt. Jeg ble litt kremmer, da vet du, for jeg var så stolt av de der små figurene, så dem gikk jeg rundt i nabolaget og prøvde å selge de, så jeg skulle få litt penger til godteri (latter) da var jeg 4-5 år gammel

I sin skildring av oppveksten, beskriver keramikeren at hun har lekt og hatt mye glede med materialet leire. Dragningen mot det plastiske materialet leire og det å oppdage og utforske

¹ Fiktive navn

materialet virket tiltrekkende på keramikeren egentlig gjennom hele livet. Hun trekker frem flere eksempler på 3-dimensjonale måter å utforske materialer på som hun hadde tilgjengelig hjemme. Sand, snø og gytjebad som gav henne mulighet til å gjøre det. Mulighetsrommet til å drive med disse tingene, at hun ikke ble stoppet, men fikk kjenne på egne erfaringer med å skape, og å være så fornøyd at man kunne selge det, at denne kraften, nysgjerrigheten og gleden med å grise med leira, fikk lov å utfolde seg, det har kanskje satt spor. Det som tegner seg om det å arbeide med leire og plastiske materialer for keramikeren, er at det er en dannende erfaring som setter i gang hele kroppen til informantene, og at hun mener denne erfaringen vil ha lik effekt på andre også.

Funn jf. Kategori 2 Identitet og danning

I beskrivelsen av «å være kreativ», og å få merkelappen «kreativ» eller å kalle noen «kreative» så føler keramikeren at det kan fremstå stigmatiserende. Dette forteller hun på bakgrunn av oppvekst og bruken av ordet, kreativ som en merkelapp. Den har ikke nødvendigvis vært positivt ladet i det oppvekstmiljøet som hun hadde, i en mindre bygd og å være annerledes. Hun beskriver at hun på et punkt i livet ikke likte å bli sett på som hun «kreative» fordi den merkelappen var av en karakter der hun ble sett på som sær, rar og den ble til om med knyttet mot fordommer om at slike mennesker kunne drive med ulovlige rusmidler, noe som hun tok avstand fra.

Ved at hun uttrykker at det ikke var greit i oppveksten å kalles kreativ- et stigma og fordomsfulle holdninger- uttrykker at noen kunne fraskrive seg ansvar fordi hun var kreativ, så hun kunne finne opp kontekster selv. Allikevel virker det ikke som hun har blitt preget av dette stigmaet, men søkt seg til mennesker og miljøer som deler samme interessegrunnlag som henne, som kanskje så disse evnene på en annen måte.

Funn jf. Kategori 3 Begrepet kreativitet- hvordan begrepet oppfattes og beskrives

Keramikeren har flere forskjellige nivåer og nyanser å beskrive kreativitet på. I begrepet kreativ, legger keramikeren problemløsning, det å være nyskapende, samt det å kjenne muligheter i fysiske materialer. Hun begrunner dette med en driv for å finne svar på hva hun lurer på og nysgjerrigheten som foreligger i møte med materialene som hun kommer over. Også når keramikeren beskriver rollemodeller, spesielt primærrelasjoner i oppveksten, og at disse ses på som «alltid kreative» og viktige i oppbygningen av hvem hun er, så setter hun det å være kreativ med et positivt fortegn igjen. I sin beskrivelse av familien sin, forteller informantene om hvordan hun alltid har opplevd foreldrene som kreative og at de, gjennom

sine spennende personligheter ikke har vært redd for å skille seg ut og at hun føler hun har fått rom til å utvikle seg fritt slik hun vil. Støtten og anerkjennelsen for hvem hun er, har aldri blitt satt tvil hjemme, slik informanten legger frem sin skildring av foreldrene.

I dag erkjenner keramikeren seg som kreativ og at dette er en merkelapp hun nå trives med, men at merkelappen settes på hennes premisser virker viktig, den skal innebære positive markører av å være positiv, nyskapende og å se muligheter i materialer og omverdenen. Også begrepet problemløsning, ikke bare i estetiske settinger, men også i for eksempel matematikk

“det å være løsningsorientert og finne nye veier for å komme frem til et fasitsvar som du er fornøyd med, det ser jeg på som en kreativ måte å arbeide på”.

Funn jf. Kategori 4 Å være i kreative prosesser

Keramikeren virker opptatt av det å jobbe i, og bli påvirket i de kreative prosessene hun er i. I møte med leire beskriver hun de taktile erfaringene med den personen man er, har påvirkning i hvordan man møter materialet. Hun trekker spesielt frem viktigheten i det mulighetsrommet materialene har:

... altså med en gang du sitter med en klump så får det fingermerker i den klumpen som du kanskje ikke bevisst legger merke til, men som du ubevisst vil agere på en eller annen måte uavhengig av hvem du er og hvordan du er og hvordan du er oppfostret.. se at materiale blir til noe helt nytt da og kanskje ikke helt sånn som jeg har tenkt eller sett for meg, men at det blir til noe som jeg kan få en god magefølelse av og kjenne på at den tingen der! Den har jeg laget, den er bare min, det er ingen andre som har laget den, det er ingen andre som kommer til å lage den heller, fordi jeg har laget den med kroppen med de kroppslige erfaringene jeg har og hmmm den bevisstheten jeg har og det er ingen andre i verden som har den samme bevisstheten eller samme kroppslige erfaringen som det jeg har..

I dette utdraget fra intervjuet, setter keramikeren den kroppslige individuelle erfaringen i sentrum. Som individ, med sin kropp i møte med materialet er grunnlaget for hennes sansende tilnærming til å skape og oppleve sammen med materialet. Dette setter informanten som særs

viktig for sin interesse for fagområdene hun har drevet med i sin karriere både i formelle og uformelle settinger. Hun argumenterer med at det sanselige er noe eget og egenerfart som gir den som opplever det noe helt eget, en egenverdi i møtet med materialet i seg selv.

Keramikeren setter også det å jobbe og å samarbeide med andre som viktige erfaringer og interesser for å drive i kreative prosesser. Keramikeren arbeider i store arbeidslag når hun jobber med brenninger av keramikk:

Jeg henter inspirasjon og kunnskap, fordi når man holder på i et fellesskap, så blir det automatisk til at man reflekterer over de prosessene man har vært i eller som man er i man deler erfaringer og kunnskaper man har bygd seg opp over tid. Ved å ha den samhandlingen mellom det felles kreative i den gruppa, så kan du videreføre de refleksjonene du gjør. I samtalene rundt bålet eller rundt ovnen, så kan vi dra det videre inn i eget virke og faktisk hmmm, få til et mye bedre verk senere enn hvis du vil ha sitte i din egen boble et sted for du får ikke til å lage noen gode gjenstander med mindre du får inspirasjon enn stand ...

Situasjonen med vedfyring av keramikk, beskrives av keramikeren som en form for håndverksutvikling i fellesskap, der de mer erfarne bærer på kunnskap og videreformidler dette til de nye som er med. Her trekker informantene frem at det som skjer i å gjøre oppgaver, som man får beskjed om, kan etterpå reflekteres over. Det som skjer i løpet av dagen og hva som kunne skjedd, diskuteres i de uformelle settingene rundt bålet om kvelden eller måltidene. Keramikeren sier miljøet er et lærende fellesskap som gir alle deltagerne, både erfarne og uerfarne nye impulser i dialogene og i at de lærer fra hverandre. Hun beskriver dette som en kunnskapsoverføring som strekker seg tilbake helt til keramikens vugge. Og jeg har jeg tolket det slik at keramikerenes driv for å utvikle sine kreative evner, har kommet både innenfra, men også i støttet fra miljøet rundt. Som keramiker som har ansvar for store brenninger trekker keramikeren frem samarbeidet og det å skape i en fellesetting som en fremmede faktor for hennes egen kreativitet. I disse situasjonene, beskriver hun samtaler, det å videreformidle kunnskap om materialer og teknikker

Når keramikeren beskriver erfaringene med fremmede og hemmende faktorer i forhold til sine kreative prosesser, trekker hun frem følgende:

... å se andres arbeid og prosess synes jeg er superengasjerende. Hvis det er

noen som har lyst til å lære om materialer eller en teknikk, så gir det er meg et veldig sånn engasjement da, til å lage noe mer. Det er rett og slett den fysiske tilknytningen, altså. Med en gang jeg får tatt til et materiale så er jeg kjempeengasjert med en gang, at jeg ikke trenger å lage noe funksjonelt, jeg behøver ikke å lage noe som har noe betydning, men bare det at de skal ta i den klumpen, gjør at jeg får engasjement til å inspirasjon til å lage noe nytt så, Er litt sånn gæren keramiker (Latter).

Det virker som det å lære vekk og å vekke denne interessen for taktile materialer, er noe som stikker dypt hos keramikeren og at hun ønsker at flere skal ha mulighet til å kjenne på alle disse muligheten som et materiale gir.

Kort drøfting av keramikerens livsverden

Det er tydelig at keramikeren setter pris på skapende prosesser med leire. Hun trekkes mot materialets taktile affordanser (Gibson, 2015). Hun har opplevd å få støtte og anerkjennelse for sin kreativitet i primærrelasjoner, men har også kjent på stigma med å være kreativ. Det å være kreativ for keramikeren, innebærer å være problemløser, nyskaper og å se muligheter i materialene, men også situasjonene hun deltar med skapende prosesser i, ses på som like viktig. Hun inntar derfor flere roller i sine kreative prosesser. Hun er håndverker, problemløser og kunstner (Glăveanu, 2018, s.26-29) Her er det de formelle og uformelle settingene som skaper dannelse av ny kunnskap i forhold til kreative prosesser.

Illustratørens livsverden

Når jeg intervjuet illustratøren, viser det seg en kreativ person som har arbeidet frem ferdigheter og kunnskaper innen bransjen hun virker i, igjennom driv og interesse for arbeidet hun jobber med. I kjernen for illustratørens finner, utfoldelsen gjennom tegning og hvordan hun har utviklet ferdighetene rundt det, for videre å bygge på den kompetansen som trengs for å jobbe som illustratør. Illustratøren har opparbeidet seg denne kompetansen gjennom utdanning og mange timer med terping innenfor håndverket sitt, som er tegning og digital fremstilling, men også gjennom karrieren. Gjennom årene har hun fått støtte fra mennesker rundt seg som har tilgjengeliggjort muligheter og kunnskap til å videreutvikle ferdigheter og å jobbe med noe hun liker å drive med. Dette drivet, sammen med ambisjoner og kompetansen, i samspill med eget potensiale og støtte, virker å ha ført til at hun gjennom mange år har levd av jobben sin som illustratør.

Funn jf. Kategori 1 Minner og erfaringer med å skape/ være kreativ i ung alder

Jeg har jo alltid tegnet. Når jeg var barn så tegnet jeg, ja alle barn tegner, men for meg så var det sånn at det var det jeg liksom var (pause), det jeg kunne utmerke meg på, på en måte. Så jeg var en sånn type barn(pause), jeg var ikke så god i andre fag egentlig. Det ikke så masse oppfølging, sant, sånn leksehjelp og sånn da. Det var det hadde vi ikke på den tiden. Jeg kom jo fra gård og de hjemme var opptatt med sitt og jeg hadde en bra, en bra oppvekst og barndom altså, men, det var liksom at(pause), den gikk litt mer sånn på sjølstyre kanskje? sånn sett. Men tegning, det var jeg veldig god på, og da fikk vi liksom litt sånn kred for det i barneskolen.

Det virker som at i utdraget over at illustratøren fant sitt utløp for iboende evner og sin kreativitet på egne premisser. «Det å være god» i noe gav en selvforsterking i å fortsette med arbeidet, men også det at det faktisk er gøy, viser seg som et viktig element i de kreative prosessene. Motivasjonen til økt kompetanse i illustratørens utøvende kreativitet, altså tegning, sier hun at kommer av å kjenne på følelsen av mestring, som videre har blitt en del av personligheten. Forholdet til eget arbeid og egen kompetanse beskriver hun på en måte som om hun trekker frem at den har blitt forsterket gjennom tilbakemelding og anerkjennelse på det hun gjorde fra personer hun så opp til og som hadde kompetanse på det hun gjorde. I dette tilfellet en lærer, som gjenkjente et talent hos henne som virket verdt å bygge videre på, men også noe som hun selv følte hun mestret.

Funn jf. Kategori 2 Identitet og danning

Det å være kreativ virker sterkt nyttet til personligheten for illustratøren. Og å ha merkelappen kreativ eller å være den som drev med kreative ting beskrives som å være en fin og viktig identitetsmarkør for henne:

Jeg husker ikke sånn konkret, men jeg var jo “den”, slik om «den som kan tegne», sant, ja det gjorde jeg nok, jeg fikk nok sånn tilbakemelding, som gjorde at “dette var kjekt”, ja så veldig sånn selvforsterkende på en måte ...

«Den som tegnet» virker å ha vært en merkelapp som keramikeren satte pris på. Hun beskriver både i dette sitatet og i det forrige, at det var det å tegne som var det hun var god i, og det oppfattes som en identitetsmarkør for henne og det virker som det er en udelt positiv merkelapp. Hun beskriver dette som noe godt, det å ha en kompetanse i et felt, på et nivå som de i samme miljø ikke hadde og som fikk sin anerkjennelse fra mennesker som visste noe om

å kunne tegne. Illustratøren trekker frem i andre deler av intervjuet at medelever og lærere gav henne tilbakemelding om at tegning var noe hun var god på. Dette med tegning kunne hun bygge videre på, siden både hun selv og andre hadde tillitt til hennes evner. I et minne, beskriver keramikeren en spesifikk lærer og hva den læreren har hatt noe å si for henne. Slik hun beskriver det gav han henne anerkjennelse og opplyste om hvordan hun kunne bygge videre på evnene sine. Det at denne evnen og ønsket om å gjøre noe de andre ikke gjør, virker ikke å være en negativ erfaring. Informanten beskriver også i en annen del av intervjuet at det å være kreativ er en del av identiteten, selv om hun ikke sier at hun har beskrevet seg som det. Den delen av henne, er bare der.

Funn jf. Kategori 3 Begrepet kreativitet- hvordan begrepet oppfattes og beskrives

... kreativitet, altså jeg tror det har med, for mitt vedkommende, så er det vevd sammen med personlighet- person. Jeg tror det er ganske vanlig kanskje ... Men det er noe man kan øve seg i, altså man kan lære teknikker, for å løse oppgaver, problem, problemløsning, knytta mot å gjøre en kreativ oppgav da.

Å være kreativ er nevnt av Keramikere at er «en del av henne» og som en identitetsmarkør for henne gjennom hele intervjuet. Hun virker derfor å ha et positivt forhold til å bli kalt kreativ, samt det å velge noe ukonvensjonelt som kunstutdanning. Hun beskriver kreativitetsbegrepet som en evne man kan lære seg, som er knyttet opp mot problemløsning og kreative oppgaver man skal løse. Hun uttrykker også at man må trene opp evnene, eller «drille seg i» det å jobbe i kreative prosesser.

Illustratøren mener samtidig som hun beskriver kreativitet som noe iboende, så er det også en evne som kan pleies og tilrettelegges for, dette ser man igjen fra det første sitatet fra henne også. Som lærer tar hun for seg at man gir elevene et grunnlag gjennom introduksjon av verktøy, ikke bare slike man bruker for å drive med håndverk, men den typen kognitive verktøy som gir en mulighet til å skape noe selv. Dette er en av rollene hun har ovenfor elevene, å gi dem tilgang til disse verktøyene.

Funn jf. Kategori 4 Å være i kreative prosesser

Illustratøren beskriver det å være i kreative prosesser på flere måter. I noen prosesser ser det ut som at det å oppleve og erfare, er det som oppstår på et ark når man tegner. I andre prosesser handler det for illustratøren om å ha et mål om å løse noe i en problemstilling. Her tar hun for seg det som «å jobbe frem noe». Hun trekke frem at det kan oppstå noe, noe som

driver en videre. Hun beskriver også at det oppstår en driv og en vilje for å trekke det man holder på med videre. Selv om dette ikke er noe som hun har forutsett, så er dette viktig. Det å stå i prosessen handler om å være interessert i det som skjer og hva hun kan komme frem til i møte med oppgaven.

Når det gjelder elementer som påvirker illustratørens prosesser, kan det å kjenne mening med oppgaven og det å rett og slett like oppgaven man skal gjøre, være viktig. Hun beskriver hemmende faktorer i prosessen som de tingene i hverdagen som ikke er lystbetont, og som bryter med flowen i arbeidet. Keramikeren beskriver at det er en fin plass å være, der man er så engasjert i det man gjør, at man glemmer tiden. Det virker som denne opplevelsen er noe hun verdsetter og som hun har tatt med seg fra hun var barn og tegnet hester, til i dag i arbeidet med illustrasjoner.

Kort drøfting av illustratørens livsverden

Når jeg samlet ser på illustratørens livsverden opp mot kreativitet og danning, kan jeg se at dette med kreativitet er en sentral del av hennes identitet. Det virker som hun opplever å bli forsterket gjennom de kreative prosessene og anerkjennelsen av sin kreative praksis, først som tegner og nå som illustratør. Men. Jeg vil også si hun tegner seg som kunstner i at hun har utviklet sin egen strek og signatur som hun har med seg. Hun er altså å regne innenfor tre kreativitetskategorier, som håndverker gjennom lang opparbeiding av kompetanse, som kunstner, gjennom å ha utarbeidet sitt eget uttrykk, og som problemløser i forhold til å motta kunders forespørsler og å løse dem (Glăveanu, 2018, s.26-29). Jeg vil si at danningen av hennes kreative kompetanse skjer gjennom støtte fra andre og fordypningene hun gjør i sine prosesser. Hun beskriver selv at hun opplever flow, noe jeg er enig i.

Den grafiske designerens livsverden

Den grafiske designeren fremstår for meg i intervjuet som en relativt ung og ambisiøs, med mange jern i ilden på jobb og på hjemmebane. Hun har gjennom en lang faglig oppbygning og gjennom en variert arbeidserfaring, har skapt seg en portfolio som har til hensikt å bringe henne videre til nye spennende utfordringer i arbeidslivet. I den grafiske designerens nåværende jobb, bruker hun kompetansen sin til å drive med grafisk design mot nyoppstartede grundere, men hun har tidligere ikke skydd å utfordre rollen og kompetansen mot andre bransjer der hennes kompetanse blir brukt på andre måter. I jobben hun har nå, innebærer det å være grafisk designer å hjelpe kundene videre i sitt arbeid med å finne løsninger, å bygge opp merkevaren kundene representer. Det å jobbe med kreativitet inn mot gründervirksomhet

og for å skape løsninger for andre, beskriver den grafiske designeren som noe som gir henne noe på et personlig og profesjonelt grunnlag.

Den grafiske designeren beskriver sitt valg i livet i å satse på en kreativ karriere, som noe utenom det vanlige, men som noe som var naturlig for henne. Hun legger noe av ansvaret for denne retningen i livet, til forholdene til oppveksten som har gitt henne en grobunn for å følge impulsene mot å bli grafisk designer, og kunne å jobbe i den kreative jobben hun har. Hun påpeker at hun har fulgt i sin mors fotspor, og har opplevd å ha et forbilde for å kunne jobbe med kreative prosesser i en karrieresetting som viktig På sammen måte som «illustratøren», beskriver også den grafiske designeren at kreativiteten er en del av henne:

... det er nok sikkert litt det som jeg sa nå om da jeg var liten og hadde det veldig naturlig fra start, men jeg tror nok at jeg alltid har vært sånn barnslig, og har bevart barnet da, det har på en måte gitt energi da, så jeg tror bare ... Det er vanskelig å bare sette fingeren på det, men det har nok mest med at det har alltid vært til stede at det har vært lett å holde på med de kjekke tingene da, de kreative tingene som tegning og maling ...

Den grafiske designeren forteller at hun har kjent på rom til å kunne uttrykke seg gjennom «de kjekke tingene» som her beskrives som tegning og maling gjennom oppveksten. Denne relasjonen og rommet for å uttrykke seg gjennom taktile medier er en av kjerneelementene er noe som gjentas i intervjuet også og virker viktig for henne.

Funn jf. Kategori: 1 Minner og erfaringer med å skape/ være kreativ i ung alder

Når den grafiske designeren blir oppfordret til å fortelle om sine erfaringer fra å være kreativ i ung alder trekker hun frem fantasi og eventyrlyst som tegnende for erfaringene:

... fantasifull og som eventyrlysten kanskje, hvert fall da jeg var liten, da var jeg veldig ... jeg vet ikke om det har noe med at mamma var veldig sånn bevisst på de tingene og liksom lot oss holde på med tegning og sånne kreative, kjekke ting når vi var små, men jeg har, ... Det har kanskje gjort at jeg alltid har holdt på med det på en måte, det har vært en så naturlig ting, det å tegne eller ta bilder, eller gjøre sånne ting da, og så hadde jeg og, eller jeg har ei bestemor som var veldig flink til å legge til rette at vi kunne Asså det var alltid tegnesaker fremme og det var alltid noe maling eller et eller annet. Hun hadde liksom laget sånne oppgaver til oss der hvor vi skulle lage egen bok, der

vi skulle skrive og tegne alt vi gjorde gjennom sommeren når vi var hos henne, og de tingene har jeg jo ... på en måte oppdaget de tingene ganske tidlig så det var så naturlig å holde på med det ...

Dette at «de kjekke tingene» ble lagt til rette for den grafiske designeren i ung alder, virker å være et viktig element for henne i å se hvor hun har havnet i dag. Hun skildrer et miljø med rom for, og tilrettelegging av aktiviteter for å tegne og å drive med kreative ting, så langt at det kjennes «naturlig» for informanten å holde på med disse tingene enda, de har blitt en del av henne. En slags støttende struktur som gjorde det mulig å drive med aktivitetene når man ønsket det i de uformelle settingene.

Funn jf. Kategori : 2 Identitet og danning

Det som er litt særegent med den grafiske designeren som informant, er at hennes relasjon med sin mor går igjen gjennom intervjuet og stikker seg frem som et viktig dannelsesgrunnlag for hvem hun er, men også i forhold til hennes forhold til sin identitet som kreativ.

jeg vet ikke om det har noe med kanskje måten jeg så mor mi da, da jeg var liten. Å tenkte litt sånn at det var.. veldig sånn.. jeg så jo at hun var veldig annerledes fra alle andre foreldre som jobbet med andre ting, og så tenkte jeg at det var litt kult at hun var litt sånn.. gjorde andre ting og at hun var veldig ... jeg merket jo tidlig at hun gjorde ting selv for å få tingene sine ut da, på en måte, så hu var veldig.. sto veldig på, på en måte. Jeg tror jeg tenkte ganske tidlig at, jeg vil ikke være sånn vanlig, men vil og gjøre sånn som er litt annerledes og som folk sier er litt vanskelig å få til, og liksom det er jo veldig vanskelig å få kunne jobbe med dette her, for det er så mange som vil det og det er ikke så mange arbeidsplasser for det, så det er liksom bare den der utfordringen der da som var litt spennende og se om jeg kunne få det til.

Her beskriver den grafiske designeren det med å ha en rollemodell som skilte seg fra andre, og at det var noe positivt for henne. En av tingene som hun skildrer her, er at hun observerte rollebildet sitt i livet og så at hun ikke tok noen lettvin vei til målene sine, noe hun har tatt med seg selv videre når hun skulle satse også. Dette med tiltro til egne evner og ambisjon nok til selv til å følge den kreative karriereveien, ved å se moren ha gått samme veien noen tiår før henne.

Funn jf. Kategori: 3 Begrepet kreativitet- hvordan begrepet oppfattes og beskrives

Den grafiske designeren har med seg det indre barnet også når hun skal beskrive hva kreativitet er for henne.

... det er vel kanskje litt det der med å være i kontakt med sitt indre barn da, på en måte og det er jo mange som lar det gå eller glemmer det ut, men jeg tror det at det er veldig viktig å bevare det, fordi det gjør jo at du, eller i hvert fall jeg, at jeg har det mye mer harmonisk, når jeg kan holde på med de tingene, altså for meg har det alltid vært sånn at jeg må ha et prosjekt, at jeg må gjøre noe, og at uansett om det er på jobb eller hjemme Jeg kan liksom ikke bare sitte i ro, i stua, da må jeg enten male en vegg, eller gjøre ett eller annet greier, litt det der med at jeg må mate det der, det føles som om noe jeg bare må gjøre, hvis du skjønner.

Jeg synes det virker som at den grafiske designeren her sier at det å være kreativ, er noe som forsvinner når man vokser opp. For henne er dette noe viktig som hun ivaretar i seg selv, fordi det har noe med hvordan hun har det i hverdagen og hvordan hun lever livet sitt. Hun er ingen passiv deltager i livet, men en som prioritere å bruke tiden sin på kreative ting i liten og stor skala. Å drive med kreative aktiviteter beskrives av den grafiske designeren som et indre behov som må stemmes, der det handler om å komme til et punkt for indre balanse der man får brukt evner man har så de ikke forsvinner.

Funn jf. Kategori: 4 Å være i kreative prosesser

Den grafiske designeren skildrer at hun jobber i et miljø der ytre faktorer har mye å si i forhold til de prosessene hun er med på å skape og er en del av, gjennom kunders forventninger og basert på oppgavene hun blir tildelt i jobben. Allikevel virker det som at det at rammene som gir rom for retningen, virker betryggende på den grafiske designeren. Det virker som det å være i en sosial kontekst på arbeidsplassen støtter og gir henne rom for å prøve og feile, og at de i arbeidsmiljøet bidrar som et slags sikkerhetsnett for å sikre kvaliteten på det hun gjør. Dette synes jeg kommer frem i en del av intervjuet der hun forklarer om erfaringene med fremmende og hemmende faktorer i jobbsammenheng:

... i begynnelsen var jeg kanskje litt sånn redd for å få tilbakemelding fordi i starten, så tar du det litt personlig, kanskje når det er noe du har laget kanskje, men sånn som der jeg jobber nå, har vi sånne synserom da, om at det er satt av tid der man går inn og ser på andre sine prosjekter, at noen skal presentere det de holder på med og så skal alle mene noe om det, og det gjør jo at du inkluderer folk ganske tidlig i alt det du gjør, sånn at det blir på en måte testet ut før det går til kunden, så det er jo en god trygghet egentlig, å ha, at vi får passet på at vi har testet ut ting og at folk har kommentert og har gitt tilbakemelding om ting som vi kan jobbe videre med det. Vi merker jo veldig at det er bare bra å få noen til å se på det og gi tilbakemeldinger på det om det som kan bli bedre, så du kan jo fort bli sånn at du sitter i din egen skjerm og holder på med noe, og sender det av gårde og det er liksom helt feil for kunden egentlig.

Den grafiske designere beskriver også andre hemmende eller fremmende faktorer i å kunne være kreativ. Her snakker hun om tid nok til å gjennomføre prosjekter, men også å ha friggitt tid i hverdagen til å være kreativ og å kunne bli i prosessen og oppgavene uten å bli avbrutt. Hun beskriver at hun har et behov for å få utløp for kreativiteten i hjemmet også for seg selv, i å enten ha hobbyprosjekter som hun kan gjøre for å glede seg selv. Dersom dagene blir for preget av rutiner og praktisk gjennomføring av dagene for å få småbarnsforeldrerollen til å gå opp uten rom for kreativ utfoldelse, beskriver den grafiske designeren at hun ikke blir så harmonisk. Det skildres som den kreative utfoldelsen i egen private sfære bidrar for ro og harmoni i livet generelt for den grafiske designeren.

Kort drøfting av den grafiske designerens livsverden

For den grafiske designeren virker det som om det å velge en kreativ karriere, har vært naturlig, selv om den er noe utenom det vanlige. Det virker som det skyldes at hun har fått de kreative erfaringene og redskapene fra hun var barn. Hun virker inspirert av morens kreative veivalg. Kreativiteten er en viktig del av livet hennes, da hun bruker den i jobben, men også som en del av hennes identitet, da den opprettholder nærheten til sitt indre barn, og dette gir henne indre balanse. Hun er en aktiv som håndverker, gjennom bruken av de tekniske tingene i jobben som man må lære som et håndverk. Hun er også problemløser i møte med kundene sine, på lik linje som moren, i å tilby løsninger på det kunder henvender seg for (Glăveanu, 2018, s.26-29)

Den realfaglige kunstnerens livsverden

Bakgrunnen til den realfaglige kunstneren er variert, med to interessefelt, realfagsretning og en estetisk retning. I sin beskrivelse av seg selv, beskriver den realfaglige kunstneren sin vei til sin kunstneriske virksomhet gjennom både kunstfaglig retning og gjennom en realfagsretning som går inn mot matematikk og naturvitenskap, samt økologisk landbruk. Hun beskriver en utdanningsreise der hun starter i realfagene med naturfag, kjemi og matematikk, før hun deretter velger en kunstner og estetisk retning. Vekselsvis gjennom livet til den realfaglige kunstneren har disse interessene fått og tatt sin plass i livet hennes. Fra kjemi, til kunst og håndverk, fra grafisk trykk og kunst, til økologi. Interessen for utforskning, de rene formlene og det estetiske som oppstår i møte med materialer og det som kan skje og oppstå ser man går igjen i det å utforske estetiske prosesser, så vel som en vakker matematikkformel for den realfaglige kunstneren. Hun beskriver også det nærmest estetiske med matematiske formler. Ikke minst hvordan ting henger sammen og hva slags ansvar man har i det kreative virke man begir seg ut på. Slik er det med den kreative realfaglige kunstneren. En prosess handler om selve prosessen. Det handler om det å oppleve og erfare. Er man heldig vil disse føre til en erkjennelse. Denne informanten jobber også ved siden av sin egen kunstneriske praksis, med opplæring i kulturskolen.

Funn jf. Kategori: 1 Minner og erfaringer med å skape/ være kreativ i ung alder

Den realfaglige kunstneren har flere minner fra barndommen der hun beskriver å ha erfart å være kreativ:

Ja, jeg har kanskje 2 minner fra da jeg var barn og det ene var med søsteren min hvor jeg tegnet noe. Så sa hun liksom at jeg hadde min egen måte å tenke på og det er kanskje det hadde jeg nok... når jeg tegnet og kanskje også i matematikk, at når jeg regnet med ting så gjorde jeg det litt på min egen måte, sånn at det tror jeg min søster kommenterte, og så husker jeg at kusinen min med en gang sa at jeg hadde laget noe i keramikk som jeg synes var helt ok, men ikke sånn kjempebra og som hun var sånn vilt begeistret for det, og hun hadde laget noen sånne keramikk ting til meg, for hun er også en del eldre enn meg som jeg hadde fått i julegave sånn og jeg synes hun var så flink, så når hun sa det til meg så ble jeg litt sånn overrasket over...

Jeg husker et bilde som jeg har hatt siden (pause) jeg var veldig, veldig liten.

Når jeg tenkte på lykke, så fikk jeg et sånt helt konkret bilde av at jeg løp ned en skogsti med sånne brune barnåler på bakken og så med noen trerøtter som stakk litt opp langs denne stien, og så løp jeg barbeint ned den stien (pause). Det var liksom da en fullkommen lykke, liksom da, da var verden i laget og jeg har mange sånne opplevelser som er styrende for den jeg er i dag ...

Den realfaglige kunstneren reflekterer over flere minner fra oppveksten som hun kjenner som dannende for den hun er. Selv om det siste eksempelet ikke nødvendigvis kan beskrives som kreativ, så trekkes det frem som en viktig komponent i dannelsen av hennes kreative jeg. Fellesnevnerne for disse minnene er møtet med naturen og de sanselige opplevelsene. Møtet med naturen og den gjenklagen den gav henne, skildrer hun som viktige for henne, da de virker elementære for hennes videre utvikling. Det å undersøke, kjenne etter og sanse er gjentakende elementer som dukker opp i intervjuet. Disse øyeblikkene, innebærer opplysning for informanten og en kontakt mellom seg selv og verden utenfor seg selv. Det å stå i en situasjon der inntrykkene kommer inn og gjør noe med individet står frem som viktig.

Funn jf. Kategori : 2 Identitet og danning

Den real faglige kunstneren tar opp at kreativitet, eller kanskje heller det estetiske perspektivet, gjennomsyrrer henne sammen med realfagsgrunnlaget. Det danner en slags analytisk tilnærming som informanten viser i sine refleksjoner. Disse byggesteinene er en del av hvordan hun snakker, skaper og hvordan hun ser på verden.

Identitet som kunstner er en ting, mens det å vise sin identitet i det hun skaper, er noe helt annet og fremstår som lite viktig for den realfaglige kunstneren. Identiteten som kunstner og skapende person virker å ha blitt skapt gjennom erfaringer med å oppleve sin måte å gjøre ting på som er annerledes, og den realfaglige bakgrunnen virker å være med på å skape det analytiske synet på det som skjer uten å sette merkelapper på det.

I dannelsesprosessen beskriver informanten at det har vært en grunnleggende interesse som trengte vekst og stimuli innenfor det kreative feltet. Hun har vekslet mellom interessen for estetisk faglig utvikling og realfagsinteressen, da det var den måten det var mulig å løse å utvikle a begge interessene på. Dette beskriver hun som gjennomtenkte valg i livet.

Informanten beskriver også et møte med en annen kultur, der hun har blitt stigmatisert på grunn av kjønn og nasjonalitet, og har måttet takle det en slik «ripe» i selvtilliten har å si. Men et tydelig i å påpeke at det ikke har påvirket egenverdien hennes som kunstner. Det har vært

noe å komme over, men har ikke vært erfart som noe som har dyttet informanten ut av kurs. Hun forklarer det heller som at det kanskje har tatt vekk noe av tryggheten man kan føle om egne ferdigheter.

Funn jf. Kategori: 3 Begrepet kreativitet- hvordan begrepet oppfattes og beskrives

For den realfaglige kunstneren, er det å være kreativ, en honnørbetegning. Kreativitet er en betegnelse som står sammen med innovasjon ifølge informanten. Den realfaglige kunstneren skildrer at i miljøet om hun har virket i, så er det «å være kreativ» en betegnelse man skal være takknemlig for å få. Kreativiteten og den skapende evnen virker å komme innenfra informanten, og er bunnet i nysgjerrigheten for å oppleve, og å lage noe ut fra sin egen tenkemåte i det hun forklarer. Det å sette sammen ting som ikke har blitt satt sammen før, arbeid med materialer alene, eller å la elever i kulturskolen gjøre det trekker hun frem som viktig. Den realfaglige kunstneren har også en ettertanke om kreativitetsbegrepet. Hun mener kreativitet blir for lett brukt, og at det må ilegges et ansvar. Dette fordi all kreativitet ikke er god kreativitet, dersom den brukes for å skade eller ikke er i tråd med bærekraftige prinsipper.

Kreativitet har også noe med en kollektiv erfaring å gjøre, og det skjer, ifølge den realfaglige kunstneren, i møte med andre og med impulser fra omverdenen og kan bunne i evnen til å tre ut av seg selv. For kunstneren er kunst et selvfølgelig uttrykk som henger sammen med kreativitet og har en fremstilling i et spesifikt perspektiv for henne. Kunsten er sett på som en disiplin der man er utforsker med friere rammer enn den realfaglige, men de likner på hverandre. Subjektiviteten i kunsten gjør at det fremstår som et område der man kan utforske uten å måtte tenke på om man skal lykkes eller at svarene må være de samme, men står frem som noe eget for individet i den kunstneriske prosessen. Kunsten er, for henne, subjektiv og gjenstand for utforsking.

Funn jf. tematikk 4: Å være i kreative prosesser

I en av delene av intervjuet, kommer vi inn i det som fremstår som kreative prosesser for den realfaglige kunstneren. For henne er det slik at prosessen står for seg selv utenfor informanten, nesten slik et forsøk gjøres i naturfag. Prosessen står for seg selv og blir bare undersøkt av informanten. Hun beskriver det slik:

... hverken eller, på en måte, det handler egentlig forbausende lite om meg. På et vis egentlig, så opplever jeg at det prøver på er å tre ut av meg selv, når jeg går inn i

prosesser, hvor materiale og jeg møtes, prøver jeg å gjøre mitt avtrykk på materialet minst mulig (pause), i både teknologisk og etisk perspektiv, samtidig som jeg skal få lov til å gi et avtrykk, men det handler liksom om igjen den respekten og likeverdigheten og det handler på ingen måte om meg..

Den realfaglige kunstneren har ikke et egosentrisk perspektiv på prosessene sine. Hun forklarer at skal tre ut av seg selv, men allikevel skal man oppleve prosessene og man erfarer å samhandle med dem. Videre beskriver hun at prosessen handler ikke om individet, men det prosessen og individet i prosessen skaper sammen. Det handler mer om uttrykk og mindre om avtrykket til personen i prosessen for denne informant. Det tegner seg i tre nivåer for informanten. Å kunne oppleve, erfare og erkjenne. Den realfaglige kunstneren forklarer at disse erkjennelsene er det færrest av, men de er viktige fordi de skjer på et dypere nivå for henne. Prosessene i møte med andre handler om et gjensidig, likeverdig premiss i prosessen. Materialets egenart og egenverdi beskrives som sentrum for noen prosesser. Informanten har også et bærekraftperspektiv i sentrum for prosessene sine og ser prosessen i kontekst med ansvar og etiske premisser å ta hensyn til som hun trekker frem at det er viktig å påpeke.

Under intervjuet tok informanten frem en plante som hun hadde dekonstruert i en del av en kreativ prosess hun var i. Her skildret hun et møte mellom seg selv og materialet. Hvordan dette å utforske hva materialet hadde å by på innebar. Selv om hun kunne bruke dette til noe, var det ikke det som var målet med undersøkelsen. Det handlet om for den realfaglige kunstneren å se materialet og dets egenskaper og hvordan det viste seg for henne gjennom prosessen ved å undersøke det. Når hun beskrev dette virket det på meg som om det naturvitenskapelige blikket til informanten ble med inn, mens de sanselige erfaringene virket som estetiske opplevelser som hun fikk i møte med materialet. Erkjennelsen av hva dette ble og hva det kunne være i seg selv sto i fokus der og da, nettopp i den prosessen hun hadde hatt med å utforske det.

Når informanten får spørsmålet om det finnes fremmende eller hemmende faktorer med å gå inn i kreative prosesser, trekker hun frem at det som fremme prosessene og gjør de gode, er å kunne fokusere på det utforskende og skapende arbeidet, fremfor å måtte ta hensyn til hverdagens sysler og at prosessene brytes av dem.

Kort drøfting av den realfaglige kunstnerens livsverden

Jeg synes det kommer frem i den realfaglige kunstnerens beskrivelser, at hun gjennom sin

bakgrunn og interesse for både realfagene og estetikken, har utviklet en analytisk tilnærming til sin kunstneriske praksis. Når hun beskriver sine opplevelser fra barndommen, knyttet til elementer fra naturen, ser jeg sammenhengen mellom disse og hennes kreative identitet, der hun utforsker estetiske prosesser og ser parallellene mellom kunsten og formlene i matematikken. Kreativitetsbegrepet som jeg syns hun står bak, handler om innovasjon og det å sette sammen igjen elementer på nye måter, men at dette plikter til å ivareta de kreative prosessene i et bærekraftperspektiv, der det man skaper og det man lager har respekt for omverdenen. Det er noe med hybridene av utforsker og kunstner som er veldig interessant med henne, og som kommer frem i mange lag (Glăveanu, 2018, s.26-29)

Kunstner og kunstpedagogens livsverden

Altså det med å skape, det var jo og alltid interessant, jeg tror liksom at det var (pause), jeg hadde liksom så mange ideer, og det var liksom ikke nødvendigvis sånn at jeg måtte skape de ut, sant, men det var fantasifullt og jeg hadde liksom tanker som gikk veldig kjapt, og så fikk jeg et inntrykk, så assosierte jeg kjapt, da, og så fikk jeg et inntrykk, så assosierte jeg kjapt igjen, det var veldig spennende

I møte med denne kunstneren og kunstpedagogen sin livsverden sitter jeg igjen med et inntrykk som kan beskrives godt av sitatet ovenfor. Denne personen drives av en indre iverkdom som utløses av impulser fra omverdenen og hun har valgt å ikke bare følge impulsen, men også å skape rom for andre til å kjenne på den. Her handler det om å gi mulighet til at ideene i seg selv og å erfare de spontane inntrykkene som oppstår i møte med verden. Den kreative kunstneren og kunstpedagogen gir inntrykk av å være en person som brenner for nettopp prosess og videreformidling, da hun gjennom sin arbeidspraksis har jobbet med kunsterfaringer og opplevelser rettet mot barn. Hun beskriver seg ikke selv som noen kunsthåndverker, men som en ideutvikler som setter erfaringene i møtene mellom verk og barn som viktig. Gjentatt i intervjuet skildres det en driv og en uendelig flyt av ideer og idemaking for prosessen sin skyld og hva vi kan lære gjennom den. Denne flyten er ikke slik flow beskrives av Csíkszentmihályi (1990), men en flyt av ideer som utløses av situasjonene, personene og problemene som hun må samarbeide eller samhandle med. Hun spesifiserer dette i intervjuet. Til tross for at kunstneren og kunstpedagogen har en bakgrunn fra kunstutdanning innen keramikk selv, mener hun selv at hun ikke interesserer seg for dybden i keramikk som fagfelt, men med erfaringene og prosessene og deres egenverdi for individet

innenfor kunstvirksomhet generelt.

Funn jf. Kategori: 1 Minner og erfaringer med å skape/ være kreativ i ung alder

ja ... sant ... altså jeg tror egentlig at følte meg kreativ ... på å finne løsninger på fotballbanen, altså egentlig i sporten, der følte jeg at jeg så løsninger kjapt da, som jeg mener er en del av å være kreativ.

Det å føle seg kreativ virker det ikke som om informanten har reflektert over når jeg stiller spørsmålene, men det første som kommer frem fra informanten, handler om konkrete situasjoner, som på fotballbanene eller i et klasserom. Fellesnevnerne for eksemplene handler om å komme med andre løsninger som passet informanten bedre enn alternativene som for eksempel situasjonen eller en lærer gav henne. Hun beskriver at fotballbanen handlet det om det å se muligheter i spillsituasjon. Altså de umiddelbare løsningene som hun fikk for seg i den gitte situasjonen for å skape rom for spill eller målskåring. I et tilfelle beskriver hun at hun står i opposisjon mot rammene som er satt for undervisning av lærer, og hun kommer med andre alternativer på oppfordring av læreren. Hun beskriver også her en situasjon der hennes ideer som kan skape et spillerom, eller et alternativ som passer henne i den gitte situasjonen bedre. Ved flere anledninger i intervjuet til denne informanten beskriver hun en evne til å improvisere seg frem til det løsninger som passer situasjonene som oppstår..

Funn jf. Kategori : 2 Identitet og danning

Den evnen til å se løsninger som denne kunstneren og kunstpedagogen har, beskriver hun som en evne som hun alltid har hatt, men at den gjennom utdanningen til å bli kunstner hadde blitt mer formet til å gå i konstruktive retninger. I informantens beskrivelse av sine evner der kreativitet er en del av henne, trekker hun først og fremst frem den evnen som består av de umiddelbare løsningsforslagene og ideutviklingen som oppstår i møte med forskjellige situasjoner. Selv om hun kan skape ferdige produkter med sin bakgrunn, er det ikke interessen hennes å fordype seg og bli ekspert i noe fagfelt. Hun skildrer at for henne handler ikke om å bli god, men å ha det gøy. Allikevel skal man ikke undervurdere kompetansen man får gjennom utdanning mot å bli kunstner eller andre slike profesjoner ifølge informanten, fordi det innebærer en verdi og en kompetanse til å kanalisere og nytte erfaringene mot å gagne prosessen eller formidlingen av prosessen på en annen måte enn uten. For eksempel det å se egenverdien i prosessene og å oppleve kunst, krever kompetanse for å utløse.

Hun sier:

.. jeg er jo i utgangspunktet kunstner, men det er jo ikke (pause) altså det er jo en grunn til at jeg ikke vil være en skapende kunstner sant, og det er jo fordi at jeg hele tiden har lyst til å gå videre med ideer der jeg ikke er opptatt av produktet da. Sant, og for å overleve som kunstner må du være opptatt av produktet, men at jeg brenner så for at den prosessen må på en måte andre få lov til å være i, og så jeg føler det er så givende å være interessert i kunst og å skjønne den måten å være på, og det å se ting, og assosiere, og det vil jeg at alle også skal få oppleve i sitt liv da. Og det er sikkert derfor jeg brenner så for det kunstpedagogiske istedenfor.

Kunstneren og kunstpedagogen beskriver primærrelasjonene som foreldre og søsken som kreative mennesker som fikser ting som blir ødelagt, og at deres utløp for kreativitet handlet om håndverksmessige sysler. Informanten beskriver at hennes driv i sine kreative utfoldelser var annerledes enn deres, der de fordypet seg i sine ting, ville hun søke nye impulser og ideer. Hun beskriver at det å oppdage kunsten, var noe som kom gjennom henne selv, noe hun oppdaget på egenhånd og som ble en katalysator for de kreative evnene hennes og interessen for å skape i henne.

Funn jf. Kategori: 3 Begrepet kreativitet- hvordan begrepet oppfattes og beskrives

For kunstner- og kunstpedagogen skildres det at det er prosessen i kreativitet som er viktig. Hun påpeker at det står frem at selve produktet ikke er så sentralt, eller det å gå i dybden i et håndverk for å beherske det, men at det med å erfare egenverdien i selve prosessen og at denne gir et vekstgrunnlag for nye ideer og uendelige muligheter, ved at man er en del av den.

«det handler om å tenke nye tanker, assosiere, bli inspirert av inntrykk du får da, og være både impulsiv, improvisere, for det kreative ligger jo veldig i det å finne, for meg, kjappe løsninger, det er jo personligheten det å finne løsningene ...»

Evnen til improvisasjon og impuls innenfor kreativitetsbegrepet er også noe informanten verdsetter. Hun ilegger et premissløst møte med prosessen, den kreative skapende prosessen skal kunne oppstå uten at man må prestere noe, eller å skape et ferdig produkt. Det handler for kunstneren og kunstpedagogen, slik hun beskriver det, om at man kan ha evne til egenlæring og utvikling som man kan få ut av prosessen selv, altså egenverdien. For henne skal denne

prosessen fremdeles inneholde leken i det å skape noe. Hun beskriver et eksempel på dette på følgende måte i et eksempel om å ta for seg materialet leire:

... det er så mye du kan gjøre med leire som ikke handler om å lære seg plateteknikk, eller pølseteknikk- vær så god, her er det leire! Kjevle, skjær, sett sammen, ja for all del det er teknikker å jobbe med keramikk, sant, og det blir jo et produkt til slutt, og det er ovenfra sagt at det er viktig, men (pause) det er det å lære med leira. For hvor viktig er det ikke å kunne smelle den leira i veggene og se hva som skjer, eller hva skjer om du smeller den i et hjørne? Trykker den ned i et hjørne, eller hva skjer når du lager såpas store ting at leida ikke tåler det lenger, hvor går grensa, hvor høyt kan du komme nå, liksom? materialutforsking som handler om at det ikke skal bli noe til slutt, men du skal få lærdom av å samarbeide om å lage en skulptur, men noen teknikker som bare handler om å utforske materialiteten da

I eksempelet ovenfor viser hun til denne erfaringsinteressen hun setter høyt

Funn jf. Kategori: 4 Å være i kreative prosesser

Når kunstneren og kunstpedagogen beskriver å være i kreative prosesser, trekker hun frem evnene for improvisasjon og impuls som viktige. Selv om hun har gjennom utdanningen fått verktøy og retning til å fullføre ideene, holder hun fremdeles på at egenverdien i selve prosessen er viktig. Der skildrer hun at mestringen man kan kjenne i det skapende arbeidet har evnene til å gi mestringsfølelse, rom for å bruke fantasien, lekenheten og det å ha det gøy ikke nødvendigvis må knyttes mot et ferdig produkt. Det med å «prestere» kan tas vekk fra ligningen, slik at egenverdien av prosessen står igjen og gir individet noe i seg selv.

I informantens fortelling viser det seg et ønske om å formidle hvor stor egenverdien til nettopp det å stå i prosess er for mennesker, og at dette ikke er synlig nok for andre. Det kommer frem i flere bracketer. Dette med å stå i prosessens egenverdi er en evne som kanskje er mer synlig for henne, da hun har den faglige bakgrunnen hun har som kunstner. Den kommer også frem i skildringen av hva som faktisk interesserer henne.

Kunstneren og kunstpedagogen uttrykker en iderikdom som kommer gjennom en improvisasjon og samhandling med andre. Det beskrives av informanten at hun føler at de kreative felleskapene der man jobber sammen og kan reagere og avreagere på hverandres uttrykk og ideer, er der informanten føler seg i sitt ess og kan benytte denne iderikdommen for

å utvikle noe sammen. Dersom disse samhandlingene har mennesker som bremser og stopper de umiddelbare ideene som kan komme, så føler informanten at dette er en demper på prosessen.

Kort drøfting av kunstneren og kunstpedagogens livsverden

Kunstneren og kunstpedagogen beskriver en livsverden som er preget av en strøm med ideer og impulser som kommer frem i møte med omverdenen. For henne er det de kreative prosessene og erfaringene i prosessene som vektlegges. Disse erfaringene er hun en forkjemper for at flere skal ta stilling til og se verdien av. Det virker som hun mener at skaperprosessenes egenverdi er viktigere enn det man skaper, fordi det gir individet noe, nettopp i sin egenverdi av å være en prosess. For henne, er ikke det å lage ferdige produkter så viktig og hun har heller ikke det fokuset i sin egen praksis. Hun verdsetter heller det impulsive, improvisasjonen og lekenheten som man kan erfare ved å være i kreative prosesser. Hun har den kunstneriske sansen og et aktivt forhold til det sublime gjennom interessen for kunst som erfaring (Bale, 2009, s.85), så hun er kunstner, også gjennom utdanningen og kompetansen hun sitter på. Men hun tegner seg i intervjuet først og fremst som en problemløser, med sine impulser for å komme med kjappe ideer (Glăveanu, 2018, s.26-29).

Oppsummering av fremstilling av informantenes livsverden

Målet med dette kapittelet har vært å finne frem til en helhetlig beskrivelse av informantenes livsverden og så langt det lar gjøre, ved å være tro mot min metode for fremstilling av funn. Dette gjordet jeg ved å gjennomgå hver enkelt livsverden hver for seg. Fra denne fremstillingen tar jeg med meg informantenes helhetlige livsverden og hvordan den har presentert seg for meg. I tabell 2, vises en oversikt over informantenes ståsted i forhold til forskjellige elementer jeg føler er talende for å kartlegge deres tanker om kreativitet og kreative prosesser. Noen av elementene fra denne, tar jeg med meg inn i hoveddrøftingen i neste kapittel.

Tabell 2 Oversikt over kategoriserte funn

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5
Identitet og kreativitet	Nysgjerrighet	Ferdighet	Lekenhet	Sanse	Leke

	Lek Stolthet over skapte verk Sanser materialer	Dybdekunnskap Flyt Driv for skapende arbeid	Fantasifull Eventyrlysten Barnslig energi	Erfare Erkjenne Utforske Nysgjerrig	Fantasifull Assosiativ Kjappe tanker og ideer Finne nye løsninger
Merkelapp «kreativ»	Stigmatiserende Fordommer om hva et kreativt menneske er «du er jo sånn» Kunstnertypen i bås Nyskapende Problemløsning Nye veier til mål Ingen begrensning	Problemløsning Personlighet/person Kan øves opp Ligger i ryggmargen Gjennomsyrrer tilværelsen Er typen man er «stikke seg ut» Gøy! Hadde man ikke vært kreativ, så kjedelig det hadde vore kjedelig	Ha kontakt med sitt indre barn Har det harmonisk i møte med prosjekter Mate et behov i seg selv for å skape/ være kreativ	Honnørbetegnning I tospann med innovativ Plikter til bærekraftig tilnærming Tørre å stå i feil og mislykkes Høres lett ut, men burde ses på som viktig	Assosiering Bli inspirert Impulsiv Finne løsninger
Fokus i kreative settinger	Prosess og produkt likestilt Lære med og av andre	Prosess og produkt likestilt Flow Noe er ikke ferdig før det har fått sitt publikum	Prosess og produkt Sette seg inn i målgruppe Bevare idefasen Være her og nå i prosessen Riktige rammevilkår for å lykkes	Prosess i fokus Utforsker og utfordrer De taktile og nærheten itl materialene Oppleve, Erfare, Erkjenne Kreativitet med ansvar	Proessen har en egenverdi. Lære med og av andre Kreativitet modnes i felleskap

Mulig faktorer i danning	Nysgjerrighet Møte med leire- lek, grise, skape glede Støttende foreldre	Anerkjennelse for noe man var god på Utøve tegning og bli god Videre satsing og tillitt til egen utvikling	Sterkt forbilde Støtte og anerkjennelse tilrettelegging av aktiviteter der man kunne leke og skape. En naturlig del av hverdagen	Øyeblikk i møte med natur, tekstur Møter med likesinnede	I relasjon til skapende mennesker Kontekster der informanten fant løsningsforslag i flere settinger Å erfare seg selv som en
Fremmende Faktorer for kreativitet	Å se andres arbeider Å føle at noen vil lære Fysisk tilnærming til materialene Inspirere andre	God følelse i kroppen av det som oppstår Å jobbe frem noe	Forstå og lykkes med å skape noe i prosess Bevare idefasen Være her og nå i prosessen Riktige og trygge rammevilkår for å lykkes Støtte fra kollegaer	Ha tid til å stå i erfaringene når de skjer Kunne få bli fanget i øyeblikkene og ikke bryte	Kunne «spille ball» om ideer med andre, utvikle noe i felleskap
Hemmende faktorer for kreativitet	At noen ikke verdsetter prosessen og tiden som legges ned i produkter man lager Krysspress fra andre ting man jobber med Sykdom og kroppens begrensninger	Stress, sånn utenforstående stress som kan ødelegge flyten Ferdigstille noe som ikke er lystbetont	Begrensning i økonomi Dårlig tid Forventning og press Prestasjonsfokus	Hverdagen Tidspress Avbrudd i prosess pga andre ting	Ja, men folk.. For mange restriksjoner De tekniske og organisatoriske faktorene som ikke er lystbetont som skal til for å realisere produkt
Grad av kreativitet	Pro C	Pro C	Pro C	Pro C	Pro C
I spørsmål	Iboende, men	Iboende, men	Iboende, men	Iboende, men	Iboende, men

om sin dannelse av kreative evner	kan læres og legges til rette for	kan læres og legges til rette for	kan læres og formes	kan læres og formes	kan lærer og formes
--	-----------------------------------	-----------------------------------	---------------------	---------------------	---------------------

Drøfting

Å være i kreative prosesser

Som jeg skildrer i tankeskrivene mine, er jeg glad i kreative prosesser i mange forskjellige former. Det er mine informanter også, men det er noen forskjeller på dem og meg. Som jeg skriver innledningsvis, er jeg lærer og det forventes at jeg må forholde meg til vurdering av elevenes utdanning, for det vi gjør i klasserommet, skal jo gi elevene noe de kan bygge videre på. Og dette må vi se gjøres på måter som viser oss at det har skjedd læring. Det skal kunne vurderes slik at vi kan se om elevene har fått fremgang i faget. Rammene som Amabile og Kramer (2010) beskriver for å få fremgang i kreative prosesser, virker veldig relevante for å skape gode prosesser som elevene kan ha nytte av. For meg er det godt for elevene som ikke klarer å finne på noe selv, at de får mål å forholde seg til, at de kjenner på følelsen av at det de gjør er riktig, at de får støtte og hjelp til å komme i mål (Amabile & Kramer, 2010)

Mine informanter skildrer også et forhold til å være i kreative prosesser, men for tre av dem, ja, kanskje ekstra mye for en av dem, så ser de på min og mange læreres forhold til kreative prosesser, som et feil fokus. Gjennom mine møter med disse informantene, kan jeg si at dette perspektivet er noe vi trenger å ta hensyn til i deler av undervisningen. Det er i første omgang Kunstneren og kunstpedagogen som har utfordret meg på dette punktet. Hun er en forkjemper for egenverdien i selve prosessen. Den består, ifølge kunstneren og kunstpedagogen, av fri tilgang til opplevelsen. Det å ta vekk dette med prestasjon, vil kunne gjøre erfaringene åpne for fantasi, lekenhet og gleden i å være med, fremfor å være bundet til å gjøre det bra nok. Det er flere informanter som ser på prosessen som sentrum av erfaringen. Den realfaglige kunstneren har også dette perspektivet, med noen modifikasjoner. I de kreative prosessene løfter hun fokuset vekk fra individet som står i prosessen og fokuserer på uttrykket og avtrykket man får. Erfaringen man kan få i møte med prosessen er fremdeles i sentrum, men ikke på grunnlag av den som erfarer det, men på erfaringens premiss. Det er vekt på respekten for materialet, og likevekten mellom individet og materialet i prosessen som gjelder.

Prosesen står for seg selv og blir undersøkt. For flere av informantene er det dette med å oppdage og erfare i en lekende atmosfære som er viktig, spesielt den grafiske designeren velger å la denne gjennomsyre hele tilværelsen, slik at hun får det mer harmonisk med seg selv, dette kan gjenkjennes i Ross (1987, s.81) sin modell for estetisk kompetanse.

I flere av intervjuene tok jeg opp hva informantene kunne tenke at var ødeleggende eller styrkende for de kreative prosessene og erfaringene deres og det kom frem elementer for begge kategoriene hos informantene. Flere informanter trakk frem at positive erfaringer kunne være den egenverdien et materiale gir fra seg til den som jobber med det. Flere setter pris på og føler at det å være kreativ i felleskap med andre er viktig. Der man kan dele erfaringer og kunnskap, vil gi alle involverte en estetisk fordobling (Szatkowski viderefremidlet av Austrang & Sørensen, 2006, s.172) som handler om å supplere og koble hverandres kunnskap og utførelse sammen og skape ny læring.

Erfaringer av å være kreativ i ung alder

Erfaringene med å være kreativ i ung alder knyttes til improvisasjon, naturopplevelser, sanseopplevelser, oppmuntring og stolthet i mine informanternes livsverden. En av informantene opplevde kreativitet gjennom å finne løsninger gjennom improvisasjon, to av informantene har minner og erfaringer med å sanse naturen, to trekker frem minner knyttet til visualisering gjennom tegning, på samme måte som meg. Felles for de fleste informantene er at disse minnene assosieres med lek eller utforskning og har blitt sterke dannende erfaringer.

Det er dette Dewey (1934) sine teorier om erfaringer snakker om. Disse erfaringene virker å ha vært veldig verdifulle i livsprosessene til noen av informantene, da flere av dem viser til evner eller tanker som de bruker i dag. Det kan være rimelig å tenke at informantenes erfaringer her har hatt estetiske kvaliteter (Dewey,1934), siden erfaringen har blitt sett på som så verdifull for dem at de har reflektert over de i ettertid. Et annet argument for at disse erfaringene er estetiske av karakter, er at flere av de er undersøkende av kunst, natur, ting eller omgivelser som er sanselige.

Erfaringene virker og oppleves som både sanselige og kroppslige av informantene, der de bruker kroppen aktivt. De reflekterer over det de ser, kjenner eller lukter i erfaringene sine (Duesund, 1995).

Erfaringene til informantene virker også lekende og spontane. Det kommer frem i måten de snakker om erfaringene sine. De har egne erfaringer om opplevelser der de oppdager omverdenen selv, uten påvirkning av andre. Erfaringene er deres syn, og fra deres perspektiv. Ifølge Hammershøjs (2012) teori om lek og fantasi sin rolle i dannelsen av mennesket, er slike erfaringer der individene har full frihet og egenbestemmelse, viktige i egenutviklingen. Det kan se ut som at disse kreative erfaringene fra barndommen har vært dannende for informantenes kognitive utvikling (Vygotskij, 1995).

I disse erfaringene som informantene deler fra barndommen, syns jeg at de er selvutforskende eller selvrealiserende fordi informantene kjenner mestring i forhold til den estetiske opplevelsen, eller det kreative de gjør. Det kan se ut som at aktivitetene som skjer i erfaringene kan være næret av indre motivasjon. Om vi ser til Deci og Ryan (2000) sine teorier om indre og ytre motivasjon, tar de opp nettopp elementene som selvbestemmelse, mestring og motivasjon. Jeg vil også tørre å påstå at alle, unntatt kunstner og kunstpedagogens erfaring, skjer i en tilstand av flow (Csikszentmihalyi, 2005). Det virker også som at disse minnene setter noen rammer for hvordan de oppfatter seg selv og hvem de var da erfaringene oppsto (Hammershøj,2012). Jeg våger meg på en påstand om at erfaringene kan ses på som frempek mot hvordan de er kreative i dag, i sine virker (Hammershøj, 2012). Keramikerens erfaring med leire, illustratørens iherdige interesse for å tegne hest, den grafiske designerens interesse for å drive med de kjekke tingene som tegning eller maling, de sanselige opplevelsene i møte med naturen og materialene mot kroppen til den realfaglige kunstneren og de løsningsorienterte kjappe løsningene på fotballbanen for kunstner og kunstpedagogen. Alle erfaringene har elementer som informantene tar med seg videre i livet. Kanskje er det i disse erfaringene de fikk utløst sitt utløste potensiale av evner som lå latent for dem, altså at erfaringen gav dem et mulighetsrom for å utfolde sine evner som allerede var iboende og en naturlig del av deres formale danning (Klafki,1983)?

Den kreative identitetens danning

I teorikapittelet tar jeg for meg danningen av personligheten som handler om hvordan vi tenker, føler og handler på tvers av situasjoner (Kennair, 2018), men når jeg skal snakke om identitet og danning av kreativitet, tør jeg å mene at det også handler om hva vi tenker i forhold til oss selv, omgivelsene og de faktorene omgivelsene består av, men også omgivelsenes forhold til oss (Hegel, 1999). I perspektiv av identitet og danning, viser det seg

at mine informanter har forskjellig opphav og ulike grunnlag for identitet. Med et rikt materiale fra fem informanter velger jeg å ta tak i noen av informantenes erfaringer som stikker seg ut som særegne og ser disse i lys av teorien.

Merkelapp kreativ

Når det gjelder å bli kalt kreativ eller å bli identifisert på grunnlag av ferdigheter av kreativ art, kan det se ut som at det på det ytre plan påvirkes av primærrelasjoner og sekundærrelasjoner, og omgivelsene de har vokst opp i (Bø, 2005, s.43). Denne ytre «jeg» som Bø (2005, s.43) sier vi er komfortable med å dele blir påvirket av hvordan omgivelsene bedømmer oss. I tilfellet med keramikeren har nok det negative stigmaet og det som representerer omgivelsene gjort at hun følte ubehag da hun i ung alder fikk merke at det fulgte med et stigma med å bli identifisert som kreativ. Den «objektive» oppfatningen ifølge Bø (2005, s.144) som handler om det flertallet i hennes oppvekstmiljø, virker å ha hatt en formening om at det å være kreativ var noe negativt, noe som hun til en viss grad aksepterte i sin normative oppfatning. For informanter som Illustratøren, den grafiske designeren og den realfaglige kunstneren, har de blitt møtt og gjenkjent med en annen «objektiv» oppfatning som har hatt positive fortegn (Bø, 2005, s.144). Det å få ros, få tilbakemelding om at det man skaper er noe fint og bra, er noe som det virker som disse har erfart.

Danning av det kreativitet i samspill med andre

I intervjuene kommer det tydelig frem at informantenes danning er avhengig av relasjonene de har møtt på i sin utvikling og danning. I innerste sirkel av relasjoner, foresatte, søsken og besteforeldre, har disse hatt påvirkning på informantenes danning. Alle informantene beskriver hvordan noen innenfor denne innerste sirkelen har vært forbilder gjennom sin hverdagskreativitet, Little C (Beghetto & Kaufman, 2009), og har lagt til rette for at informantene skal komme lenger med sine kreative evner, på linje med Vygotskijs proksimale utviklingszone (Vygotskij referert i Imsen, 2014, s.192). En av informantene har hatt forbilder i den innerste sirkelen som representerer Pro C (Beghetto & Kaufman, 2009). en av informantene har hentet inspirasjon fra en med kompetanse innenfor det hun ønsket å satse på fra en more experienced other (Bruner, referert av Smidt, 2013). Alle disse menneskene som støtter informantene, er kanskje å regne som stillaser som støtter informantene så de kan utvikle evnene sine selv. (Bruner, referert av Smidt, 2013)

Selv om informantene ikke har valgt å snakke om utdanningens rolle i sin danning, er det en kjensgjerning at alle informantene sitter på utdanning som har vært med på å danne deres kompetanse og erfaring. Men noen lærere og fagpersoner trekkes fram i enkelte erfaringer der det handler om å få erkjennelse og bil sett for de ferdighetene man har, ikke minst at de får nyttet faggrunnlaget til, til en more experienced other for å få støtte og veiledning til å videreutvikle seg selv. Flere av informantene trekker frem at det å jobbe med andre, er det som trekker frem deres kreative evner best, da det å sparre og skape ideer sammen gir et større utbytte i den kreative prosessen. Szatkowski (referert i Austring & Sørensen, 2006) sin modell for estetisk fordobling skisserer dette utbyttet som man får sammen med andre. Denne modellen regnes å være mest egnet for estetiske prosesser, jeg mener den passer for å beskrive samarbeidsutbytte man får i kreativ utvikling i sammen med andre på et mer generelt nivå, uavhengig av hva du tar med deg inn som uttrykksform eller foravtrykk.

Der omgivelsenes forhold til vår kreative identitet blir negative erfaringer

Hva vi tenker i forhold til oss selv, omgivelsene og de faktorene omgivelsene består av, men også omgivelsenes forhold til oss (Hegel, 1999) vil jeg påstå har å si for oss som individet og vår danning. Flere av mine informanter synes det er fint å bli regnet som kreativ av omverdenen, ser på det som en honnørbetegning og erkjenner seg selv som kreative også. De har et forhold til hvordan de oppfattes av andre. De har et forhold til hva som forventes av dem gjennom den kreative retningen de representerer, enten de er kunstnere, problemløsere, håndverkere, eller en blanding (Glăveanu, 2018, s. 26-29). For de fleste er denne erfaringen positiv, men hos en av informantene har dette i en periode i livet kjentes som et stigma knyttet til en utsvevende kultur, et slags Art Bias (Runco, 2007) En annen beskriver at til tross for egen erkjennelse av å være kompetent innenfor sin kreative utvikling, så har andres meninger påvirket hennes trygghet i egne ferdigheter negativt, som det har tatt tid å gjenopprette.

Fenomenet kreativitet

Ord som mine informanter beskriver kreativitet med, er mange. Å være eventyrlysten, fantasifull, leken, utforsker, opplevende, erfarende og erkjennende, har tilgang til kjerneideer, å ha evne til å improvisere, være assosiativ, ha det gøy, indre trang til å lage ting. Alle disse er evner som egentlig ville kvalifisert dem til å beskrives som kreative ut fra min standard. Mange av disse beskrivelsene av deres perspektiv, er for meg knyttet til lek, fantasi og utforsking, som er det Hammershøj (2012) sier spiller en viktig rolle for danningen av individet. Som jeg sa innledningsvis i denne oppgaven, synes jeg det fremstår en begrensning

av begrepet, det at oppslagsverk som store norske leksikon (Gundersen, 2021) og kreativitetsforskere har så innsnevrede formeninger om hva som kvalifiserer for begrepet kreativitet (Kaufmann & Glăveanu, 2021, s.3). Jeg vil nok si at jeg heller da støtter meg på The Four C model (Beghetto & Kaufmann,2009) som gradbøyer kreativitet i sin modell, slik at kreativitetsbegrepet blir mer tilgjengelig og å inneholde flere dimensjoner

Ser jeg på begrepet kreativitet for å gjenkjenne andre mennesker som kreative, slik jeg mener mine informanter er, kan jeg gjenkjenne at de har det som Csikszentmihalyi (1996, s.51) mener er egenskaper for å være et kreativt menneske. Nemlig det å ha gjennomføringsevne og personlig energi til de kreative prosessene. Grunlaget mitt for å si at mine informanter har gjennomføringsevne og energi i tråd med å være kreativ, handler om at de bruker disse i arbeidssituasjonene sine, men også i personlige settinger. Også det med gjennomføringsevnen forankrer jeg med at de faktisk har satset og lykkes med å gjøre det de liker best, nemlig å utføre yrkene sine innenfor premissene av kreativitet som passer dem best. Jeg forbinder også den personlige energien de klarer å opparbeide til selvforståelsen, til tilliten jeg erfarer at mine informanter har til seg selv. Den de bruker til å klare å stå et slikt løp ut, i et samfunn som er så fullt av rammer og strukturer for hva som er «det fornuftige valget» i min livsverden. Det foreligger så mange ytre faktorer som kan påvirke dem til å velge mer strømlinjeformede valg som flere i samfunnet velger, på bakgrunn at trygghet i økonomi, fremtidsaspekter og praktiske forhold, men de fleste av mine informanter lar ikke dette styre dem (Bø,2005, s. 17).

Jeg kjenner meg også igjen i betegnelsen til Csikszentmihalyi (1996, s.51), men jeg opererer mer på hvert ytterpunkt for den. I noen settinger i mindre viktige prosjekter i livet som omfatter kreativitet i for eksempel graden av little-C eller mini- c(Beghetto & Kaufman, 2009, s.2-3) har jeg selv tilliten til å kjøre på med mine kreative ferdigheter, mens i andre, så dømmer jeg mine kreative ferdigheter til ikke å være bra nok å satse på, slik jeg gjorde på videregående. Kontrasten mellom mine informanter og meg, er at de virker å ha valgt å stole på de kreative evnene de har, noe som samtidig har ført til at de har videreutviklet seg. De har valgt å drive med aktivitetene de synes er gøy så mye som mulig, vil jo kunne heve ferdighetene deres innen deres domener. Der de har latt seg styre av indre motivasjon (Deci og Ryan, 2000) som har arbeidet dem mot å bruke impulsene, har jeg kanskje latt meg styre av en autonom ytre motivasjon (Deci og Ryan, 2000) basert på de informative påvirkningene som min livsverden oppfattet. Det virker som informantene spiller på lag med det iboende kreative som de har i seg og tar dem på alvor, mens jeg bagatelliserer dem hos meg. De har utløst den funksjonelle danningen i seg (Klafki,1983, s.45) og gjennom danning, så oppstår

det en slags dobbeltsidig åpning hos dem (Klafki, 1983, s.61), der de som mennesker, spiller på lag med det de tar inn. Eller kanskje den spiller på lag gjennom utvikling av den estetiske sansen (Ross,1978, s.81), der informantene i en lyst- og lekbetont atmosfære skaper samspill mellom sansene, materialet, ferdighetene og forestillingsevnen deres, som igjen kan gir et hav av affordanser (Gibson, 2015, s.115). For å komme hit, må man ha gjennomføringsevnen og troen på seg selv.

Oppsummering

Det som fremstår som en viktig erkjennelse i denne masteren, er verdien av å være i kreative prosesser for informantene mine, men også for meg selv. Ut fra prosessene henter vi erfaringer som blir viktige for oss i vår videre danning. Det føles litt som å leke og fantasere, det å komme inn i kreative prosesser. Vi kan kjenne på at press og prestasjon letter fordi vi gjør noe som er nyttig for oss. For kreative prosesser trenger ikke å komme til nytte for andre eller vurderes. Den frie formen som kreative prosesser kan representere i noen former, er basert på mulighetene, affordansene som viser seg for oss. Jo mer vi gjør disse kjekke tingene, jo flere muligheter viser seg. Kanskje vi kan se på det som noe som å trenes opp? Dette å slippe kontrollen og se hva som skjer i møte med utfordringer som skal løses, materialer som skal formes, ideer som skal klekkes. Det er litt som med selvtilliten. Skaper vi rom for kreativiteten i oss selv, vil vi senere kunne dele den og berike andre med den. Det er noe jeg og mange av elevene mine burde kjenne mer på fremfor å vurdere oss selv og det vi får til opp mot andre hele tiden. Bare sanke erfaringene av det vi opplever og de erkjennelsene vi får.

Igjennom denne drøftingen har jeg funnet frem til at kreativitet kan være en kilde til dannelse, fordi man gjennom å utforske seg selv og sitt kreative potensiale i kreative prosesser, kan finne frem til erkjennelser om seg selv i verden og hvordan man skal opptre i den. De kreative prosessene kan få oss til å oppdage nye sider med oss selv på eget grunnlag, fremfor at «jeg»-et skal påvirkes og kontrolleres av ytre faktorer.

Dannelsesaspektet innebærer hva vi lærer oss og på hvilken måte, og står som en slags ramme for de kreative prosessene vi går inn i med våre kreative impulser. Dannelsen blir her da grenser vi kan og bør sette for det vi gjør i estisk og kunnskapsmessig retning. Dannelsen, dersom den blir satt i riktig kontekst.

Avslutning

Når jeg nå skal avslutte denne masteroppgaven. Vil jeg avslutte med å se på forskerspørsmålet jeg startet hele oppgaven med:

Hva erfarer et utvalg kreative mennesker som arbeider med kunst, design eller håndverk om sin kreativitet og sine kreative prosesser i et dannelsesperspektiv?

Skal man ha et svar på dette, må man nesten se på hele oppgaven og hva kreativitet innebærer for dem gjennom skildringene de har delt i dette prosjektet. De jeg kan si, er at møtet med disse informantene har ført til en ny forståelse for meg om hva kreativitet innebærer for meg selv, men også for andre. Jeg har også fått grep om noen elementer som jeg tar med meg videre på et personlig plan. Jeg kan jeg si at jeg har kjent på en endring i meg selv i forhold til min egen kreativitet og mine egne kreative prosesser gjennom å jobbe med denne oppgaven. Jeg har stilt meg undrende i møtet med erfaringene om hva kreativitet er for andre. Sakte, men sikkert har det begynt å påvirke mine tanker om kreativitet. Jeg har blitt kjent med fenomenet kreativitet i et dannelsesperspektiv på en måte som jeg tror få er heldige nok til å oppleve. Det å få erkjennelser om kreativitet, hva det handler om og komme til kjernen av fenomenet. Disse erkjennelsene handler om kreativitetserfaringenes egenverdi. Selv om jeg fremdeles ser en hensikt med mål og rammer for å støtte frem fremgang i elevenes utdanning, ser jeg at det burde være plass til en annen form for danning av kreative erfaringer som virker like verdifull om ikke mer, som strekker seg over kreativitetens sosiokulturelle konstruksjon og inn i alle domener (Glăveanu, 2018, s.25), men også i alle grader av kreativitet (Beghetto & Kaufman, 2009). Det å finne frem til de frie prosessene på elevenes eget utforskernivå, er arenaer som jeg føler det blir stadig mindre av, og det bør være rom for disse i skolen. Jeg vil faktisk påstå at skal vi bygge kompetanse for kreative prosesser og strategier, må disse bygges på en solid grunnbase av dannende kreative erfaringer som de kan ta med seg inn i fremtiden, slik jeg og mine informanter gjør med våre.

Jeg tar med meg erfaringene fra møtene med informantene og gjør et skifte i forhold til min egen kreativitet. Jeg kan kanskje ikke finne ut hvor jeg hadde vært om jeg hadde valgt annereledes for så mange år siden, men jeg kan gjøre valgene for å implimentere kreativitetns egenart i mitt virke og livsverden for fremtiden. Et skifte fra å rushe kreative prosesser til ferdig produkt, til å kjenne på verdien som det å stå i erfaringene vi får i prosessene vi begir oss inn i, som jeg kan bygge videre erfaringer på. Jeg skal prøve å la meg selv og prosessen være det som vurderer verdien på det som gjøres uten å ta inn hva jeg tror andres formening om det jeg gjør, så lenge jeg forholder meg til et bærekraftsgrunnlag. Kanskje prøve å stole

mer på egne evner, og lykkes, klundre og feile. Det handler om å ha kontrollen over egen skjebne. Dette gjør jeg nå fordi jeg kanskje har funnet frem til hva kreativitetens verdi egentlig består av gjennom denne studien. Jeg vil bruke ord som nyvinning, ikke bare i det vi skaper, men nyvinning i grunnlaget vi legger for å utvikle oss selv når jeg nå skal beskrive kreativitet.

Kilder

Amabile, & Kramer, S. (2011). *The progress principle: using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work*. Harvard Business Review Press.

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. Reitzel.

Bale, K. (2009). *Estetik: en innføring*. Pax.

Barthes, R., & Stene-Johansen, K. (2001). *Det lyse rommet: tanker om fotografiet: Vol. nr 6* (p. 176). Pax

Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll: om hvordan vi former hverandre* (p. 399). Fagbokforlaget

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow- the psychology of optimal experience*. Harper Collins Publishers.

https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) *Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. *American Psychologist* 55, 68-78

Dewey, J. (2008). *Å gjøre en erfaring: fra Art as experience (1934)*. In *Estetisk teori: en antologi* (pp. 196–213)

Drotner, K. (1995) *At skabe sig selv- ungdom, æstetik, pædagogik*. Gyldendal

Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (Vol. 18, p. 168). Universitetsforlaget.

Dysthe, O., & Ness, I. J. (2020). Polyfoni og kreative vidensprosesser i klasserummet og i videregående utdannelse. In O. Dysthe, I. J. Ness, P. O. Kirkegaard, C. H. Rickmann, & L. Rindholt (Eds.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (1. udgave ed., pp. 113-141). Klim.

Falkanger, T. (2020, 30.juni). Domene. i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 1. mai 2023 fra <https://snl.no/domene>

Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press

Giorgi, A. (2012). *The Descriptive Phenomenological Psychological Method*. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>

Gundersen, D. (2021, 19. April). Kreativitet. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 15. mai 2023 fra <https://snl.no/kreativitet>

Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet: et spørsmål om dannelse* (p. 236). Hans Reitzels forlag

Hegel, G. W. F., Østerberg, D., & Elster, J. (1999). *Åndens fenomenologi*. Pax.

Hogstad, K. (2022, 13. desember). Dannelse. i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 30. mai 2023 fra <https://snl.no/dannelse>

Hovd, S. (2023, 16. mai) Fenomenologi i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17.mai 2023 fra <https://snl.no/fenomenologi>

Husserl, E., Heidegger, M., Churchill, J. S., & Schrag, C. O. (1964). *The phenomenology of internal time-consciousness*. Indiana University Press.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg., p. 528). Universitetsforlaget

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

Kaufman, J. & Glăveanu, V. P. (2021). *An Overview of Creativity Theories*.

10.1017/9781108776721.003.

<https://www.researchgate.net/publication/351033093> An Overview of Creativity Theories

Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Kennair, L. (2018, 29.november) Personlighet i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 31. mai 2023 fra <https://snl.no/personlighet>

Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler* (p. 258). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., p. 266). Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., p. 344). Gyldendal akademisk.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk

Mathisen, G. E. & Kaufmann, G (2006). *Hva er kreativitet*. Tidsskrift for Norsk psykologforening (trykt utg.), Vol. 43, nr 11 (2006), 1217.

Nyeng, F. (2019). *Hva annet er også sant?: en innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.

Nasjonalt senter for forskningsdata (2023). Om NSD. Hentet 30.mai 2023 fra <https://www.nsd.no/index.html>

Olafsson, B. (2020). *Å støtte kreativitet*. Formakademisk, 13(3).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>

Reeve, J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. 4. utg. Phoenix: Malloy Lothographing

Ross, M., & Bradnack, B. (1978). *The creative arts*. Heinemann Educational Books.
<https://archive.org/details/creativearts0000ross/page/n5/mode/2up>

Runco, M. A. (2014). *Creativity: theories and themes : research, development, and practice* (Second edition.). Academic Press

Smidt, S. (2013). *Introducing Bruner*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203829639>

Smith, J. & Osborn, M. (2007) *Interpretative Phenomenological Analysis*. Sagepub.

https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/17418_04_Smith_2e_Ch_04.pdf

Teigen, K H. (2022, 31. august). Motivasjon. i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 18. mai 2023 fra <http://snl.no/motivasjon>

Tjønneland, E. (2021,30. november). Estetikk. I *store norske leksikon* på snl.no. Hentet 30. april 2023 fra <https://snl.no/estetikk>

Thoresen, L., Rugseth, G., & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet.(2020) . *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv158>

Utdanningsdirektoratet.(2020) . *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv159>

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. (2nd ed.). Taylor & Francis Group.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (p. 111). Daidalos.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt, Brace and Company.

Wormnes, B. og Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

