

# Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans

## Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning

Eksamenstype: skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PPTPE / PPTFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 20231

Dato for innlevering: **19.05. 2022 kl. 09.00**

## **KREATIVITET I EN MÅLSTYRT SKOLE**

*"We ought to be helping our students discover new seas upon which to sail rather than old ports at which to dock" (Elliot, 2008, s.28)*

## INNHold

<b>Innledning</b> .....	s. 3
<b>Hoveddel</b> .....	s. 4
<b>1.0 Teori</b> .....	s. 4
<b>1.1 Tradisjonisme vs. Progressivisme</b> .....	s. 4
<b>1.2 Målstyringsmodellen</b> .....	s. 7
<b>1.3 Læreplan</b> .....	s. 7
<b>2.0 Drøfting</b> .....	s. 8
<b>3.0 Didaktiske implikasjoner</b> .....	s. 16
<b>Avslutning</b> .....	s. 20
<b>Litteraturliste</b> .....	s. 21

## INNLEDNING

På ungdomsskolen skrev jeg en stil, som handlet om det store spørsmålet i livet for meg på den tiden. *Penger eller lykken* lød tittelen, og det handlet om hvorvidt jeg skulle bli skuespiller eller ingeniør. Det ene utelukker ikke det andre, jeg visste det som femtenåring også, men likevel kjente jeg på en eksistensiell opplevelse av at jeg sto ved et veiskille; valgene jeg tok inn i videregående skulle bli gjeldende for hvordan mitt liv skulle bli. Inni meg nøt kunstneren og akademikeren godt av å kunne utveksle idéer og synspunkter, men der ute i verden kjente jeg på at det var et skille. Jeg måtte velge.

Tankene mine flyr til Aldriland. I Peter Pan sin verden Aldriland kan barn være barn for alltid. Wendy besøker Peter, og i en liten stund får hun dyppe tåen ned i muligheten av å aldri måtte vokse opp og aldri måtte ta ansvar. Selv om kjærligheten til Peter og barndommen er sterk, velger likevel Wendy å reise tilbake. Med seg på reisen får hun med seg hele hurven med de bortkomne guttene; for vi må alle vokse opp en dag. Peter Pan, av J.M.Barrie, er en klassisk fortelling som har blitt lest og tolket i over ett århundre. Tenk på hvor mye vår verden har endret seg på hundre år, likevel fortsetter denne historien å engasjere oss. Kanskje er det fordi den rører ved noe essensielt i det å være et menneske, de store valgene man må ta i livet? Det samme århundret har det rast en debatt om hvordan man best kan undervise i skolen. Hvilken pedagogisk inngang er best for elevene, hva gir best resultat? Skolen vi har i dag er en målstyrt skole, der gode resultater trumfer oppdagende læring. Dette leder meg til problemstillingen min: *Hvordan gjennomføre kreativ undervisning i en målstyrt skole?*

Barn og unge i dag møter et langt mer komplekst samfunn enn det jeg vokste opp i. Ifølge Sir Ken Robinson er utviklingen innenfor teknologi og innovasjon av en slik hastighet, at vi ikke vet hva verden trenger av ressurser om bare noen få år (Robinson, 2018, s.30-31). Professor Cathy Davidson hevder at nærmere to tredjedeler av dagens elever kommer til å jobbe med noe som ikke har blitt funnet opp enda (Resnick, 2017, s.3). Nå mer enn noen gang trenger verden ungdommer som har både det estiske og det akademiske blikket. Inngangen til denne teksten går via en kort historisk innføring av de to hovedretningene innenfor pedagogisk teori, tradisjonalisme og progressivisme. Dette skal jeg knytte opp mot rollen læreplanen har i skoleverket i dag. I drøftingsdelen presenterer jeg hvilke strømninger som er i dagens diskusjoner rundt utdanningssystemet vårt, og til slutt i oppgaven kommer jeg til å gjøre et forsøk på å vise mulighetene for ulike innganger til hvordan vi kan introdusere mer kreativitet i dagens målstyrte skole. Som en middelvei i møte med dagens skole, eller som en begynnelse på en reform. Tiden vil vise.

## HOVEDDEL

### 1.0 Teori

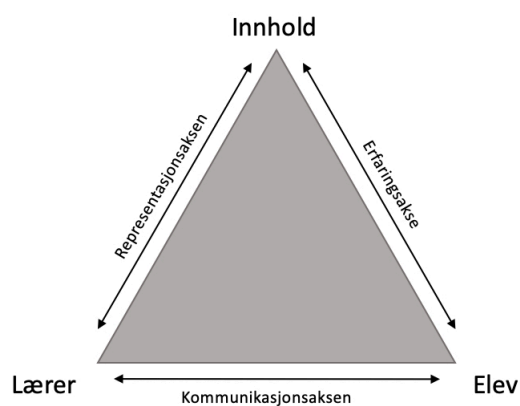
#### 1.1 Tradisjonisme vs. Progressivisme

I 1762 kom boken *Emile eller Om oppdragelse*, skrevet av Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ut i Frankrike. Her presenterte Rousseau idéen om barnet som et selvstendig menneske som må få friheten til å bruke sin egen nysgjerrighet til å utforske verden og oppdage den på egenhånd (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.43). Boken ble bannlyst og brent på bålet, og det ble utstedt arrestordre på Rousseau; ”(...) han ble betraktet som farlig for samfunnet, religionen og livet i sin alminnelighet” (Kolstad, 2010, s.632). For å forstå den voldsomme reaksjonen på Rousseau sine tekster, må vi se nærmere på den tradisjonistiske skolen som fantes i Europa på 1700-tallet. Undervisningen var preget av formidlingslære, faget sto i sentrum, og læreren sin jobb var å overføre dette til elevene. Hensikten var å utdanne elever som kunne gå ut i samfunnet og arbeide, være til nytte. Når Rousseau satte mennesket i sentrum, og hevdet at barnet er et unikt menneske som lærer best ved å bli møtt der de er, var dette ikke bare en revolusjonerende teori, det ble også sett på som provoserende (Imsen, 2011, s.12; Lyngsnes & Rismark, 2020, s.41-45). Når jeg velger å starte i 1762 med Rousseau, er det fordi *Emile eller Om oppdragelse* representerer et veiskille, og har blitt stående som et viktig pedagogisk verk innenfor progressivismen. ”Tross mengden av skrifter som etter sigende har som eneste mål å gavne almenheten, blir det som gavner mest, nemlig kunsten å forme mennesker, fremdeles glemt” (Rousseau, 2010, s.14).

For å kunne forklare de to ulike pedagogiske grunnsynene som har preget diskusjonen rundt skole og undervisning i mange hundre år, skal vi helt tilbake til Athen og Hellas 400 år f.Kr. Filosofen Sokrates (ca.470-399 f.Kr.) og hans elev Platon (427-347 f.Kr.) har blitt stående som symbolet på den grunnleggende forskjellen mellom progressivismen, eleven i sentrum, og tradisjonismen, faget i sentrum. Sokrates så på seg selv som en ”kunnskapsforløser” (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.40). Han var en samtalepartner som stilte spørsmål, der målet var å igangsette en prosess hos eleven der de ble oppmerksomme på at de kanskje allerede satt med svarene selv. Eleven var en aktiv, deltakende part i sin egen læring og Sokrates var en veileder. Sokrates blir i dag sett på som ”den første kjente progressevissten” (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.40). Platon var eleven til Sokrates. Platon skapte skisser for et helt utdanningsløp over tre trinn, der elevene skulle læres opp i ulike emner som kunne kvalifisere dem til videre skoleløp. Platon og eleven Aristoteles (384-322 f.Kr.) ”la (...) grunnlaget for den tradisjonistiske tenkningen. De la stor vekt på disiplinering og at læreren måtte forme

mennesket og overføre kunnskap til en relativt passiv og påvirkelig elev” (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.41). Johann Friedrich Herbart (1776-1841) videreførte tradisjonalismen, og har blitt kjent for det som kalles ”formidlingspedagogikk” (Imsen, 2011, s.19). Han ønsket å finne et vitenskapelig grunnlag for læring, og ønsket en systematisk fremgangsmåte i undervisningen. ”I praksis utartet Herbarts metoder til en autoritær eksersis i klasserommene, preget av streng kateterundervisning og lite rom for elevene til å ha selvstendige meninger” (Imsen, 2011, s.18). I moderne tider er Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) den mest kjente moderne tradisjonalisten. John Dewey (1859-1952) er den som var mest banebrytende for progressivismen og det som skulle bli kalt reformpedagogikken. Skinner mente at sannheten lå i vitenskapen og det observerbare, og at ”mennesket må læres opp i de ferdighetene miljøet forsterker og kontrollerer” (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.44). Dewey introduserer aktivitetspedagogikken som handler om at elevene erfarer gjennom å gjøre oppgaver, og i refleksjonen som følger, vil læring oppstå (Hanken & Johansen, 2013, s.201).

Ved å bruke den didaktiske trekanten, kan vi se nærmere på hva som skiller tradisjonalismen fra progressivismen – og hvilke didaktiske implikasjoner de ulike tilnærmingene fører med seg.



**Figur 1** Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.23)

I tradisjonalismen bærer undervisningen preg av et innhold - lærer perspektiv, og representasjonsaksen er den viktigste. Lærer velger innhold og innholdet formidles til eleven. Eleven er en passiv brikke som skal tilføres kunnskap. Faget er i sentrum. I progressivismen er fokuset på erfaringsaksen, undervisningens mål er å la eleven oppdage innholdet gjennom ulike oppgaver og innganger. Eleven er aktiv og deltakende, og lærer fungerer som en veileder. Eleven er i sentrum.

## 1.2 Målstyringsmodellen

Reformpedagogikken får et godt fotfeste i skolene i Europa og USA utover 1900-tallet. Som en reaksjon på 1800-tallets undervisningsform som ”ble oppfattet som autoritær og lite tilpasset barns tenke- og væremåte” (Hanken & Johansen, 2013, s.199), kommer det en bølge der fokus er på aktivitet og barnas utvikling. Etter flere tiår med reformpedagogikken i skolen kommer forskningsresultatene på effekten av denne type undervisning, og det blir tydelig etterhvert at den elevsentrerte pedagogikken har noen svakheter når det gjelder vurdering av læring; ”undervisningen kunne lett få en uklar struktur og bli lite målrettet, og det kunne være vanskelig å vurdere undervisningens resultater” (Hanken & Johansen, 2013, s.215). Hanken og Johansen skriver videre at som et svar på dette blir mål-middel modellen introdusert i 1949 av Ralph Tyler. ”Tyler ønsket å gi lærere hjelp til å planlegge, gjennomføre og vurdere pedagogisk virksomhet mest mulig rasjonelt og effektivt” (s. 215). Mål blir løftet frem som den viktigste didaktiske kategorien, og en liste på fire punkter beskriver en fremgangsmåte som skal sikre måloppnåelse i undervisningen (Hanken & Johansen, 2013, s.2015). Jeg kommer tilbake til dette senere i oppgaven, men det er verdt å legge merke til at både rasjonaliteten og effektiviteten som Tyler siktet mot, er begge motsatser til kreativitetens frie natur, så her begynner vi å se utfordringene problemstillingen viser til.

Lyngsnes og Rismark skriver om en viktig hendelse i 1957, som rettet søkelyset mot utdanningssystemet i USA nok en gang. Sovjetunionen vinner kappløpet om verdensrommet med satellitten Sputnik, og pekefingeren blir rettet mot mangel på kunnskap og teknologisk nyvinning i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.45). Dette er med på å påvirke at modellen som blir ledende utover 1900-tallet i utdanningssystemet er ”målstyringsmodellen” (Hanken & Johansen, 2013, s.218). Den var opprinnelig fra næringslivet og hadde en inndeling i overordnet mål, hovedmål og delmål og hele denne rekken skulle øke sannsynligheten for å oppnå ønsket resultat. Målstyringsmodellen når de norske læreplanene i R94 og har fått et fotfeste videre gjennom L-97 og K-06, dog i noe ulik grad. Likevel er fokuset på behovet for å kunne vurdere måloppnåelse (Hanken & Johansen, 2013, s.218). Og her ligger sakens kjerne; begrepene mål og målrettet læring, er motpolen til kreativitetens grunnpremiss som handler om å oppdage og utforske, uten fasit og uten et mål der man skal lande.

## 1.3 Læreplan

En læreplan blir utarbeidet av myndighetene, og har som formål å ”påvirke den pedagogiske virksomheten gjennom å angi mål, innhold, organisering, vurderingsformer og annet (...)”

(Hanken & Johansen, 2013, s.140). Når man leser om historien til læreplaner vil man derfor kunne kjenne igjen de rådende behovene til samfunnet på den tiden læreplanen ble skrevet. I følge Engelsen fungerer en formell læreplan ”(...) ikke bare som et styringsdokument, men også som et speilbilde av rådende ideologier” (Hanken & Johansen, 2013, s.141). På begynnelsen av 2000-tallet deltar Norge i flere internasjonale tester som har som formål å måle kompetansen til elever i ulike land i verden. PISA (Program for international students) var en av disse testene, og resultatet viste at Norge scoret lavere på både fagkunnskaper og arbeidsmiljø enn gjennomsnittet. Resultatet av dette var at det i 2006 kom en ny læreplan, kalt Kunnskapsløftet, K-06. Forskning på hvordan skolen i Norge hadde fungert under R94 og L-97 viste at ”tida i skolen ofte ikke ble brukt til systematiske læringsaktiviteter, at det var stor, men ofte lite målrettet aktivitet” (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.155). R94 og L-97 bar preg av et ønske om å bringe aktivitetspedagogikken enda mer inn i skolen, samtidig som målstyringen var sterkt til stede med flere føringer. Forskningsrådet skrev følgende i sin evalueringsrapport i 2003 av Reform 97:

Planen legg vekt på (...) organisering og gjennomføring av læringa ut frå elevens ståstad og erfaringar. Det samsvarar med ideane i aktivitetspedagogikken (...) Samstundes har planen (...) ei nokså rigorøs og detaljert liste over lærestoff og over progresjon (...) dette refererer til et anna syn på læring. (Haug, 2003, s.41)

Med K-06 fikk vi en læreplan der ”grunnleggende ferdigheter” (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 155) ble fokus og hvert fag viste til kompetansemål som fortalte lærerne noe om hva det var forventet at elevene skulle kunne etter skoleåret var omme. Dette satte lista for den målstyrte skolen vi har i dag. Men, noe er i endring. I 2020 ble fagfornyelsen til kunnskapsløftet sluppet, LK20. Kompetansemålene står fremdeles, men de er færre og mer åpne, det er rom for mer tolkning hos lærerne. Begrepene gjøre rede for og drøfte, er byttet ut med refleksjon, kritisk tenkning og dybdelæring. Hvorfor denne endringen, og hva den kan ha å si for framtiden, drøfter jeg i neste kapittel.

## **2.0 Drøfting**

På dramalinjen på en videregående skole fikk jeg muligheten til å jobbe med elevene i Vg1 og Vg3. I begge klassene jobbet jeg med kreative oppgaver, der målet var mer på å utforske og oppdage, enn å finne et rett svar. Den ene oppgaven skulle vurderes, den andre ikke. På begge trinnene hadde jeg forholdsvis like opplevelser av at elevene, som i utgangspunktet er kreative og vant til å skape, valgte å gå for trygge og kjente løsninger de visste ville fungere, framfor å prøve seg på å utforske noe nytt. Møtet med videregående elevene overrasket meg. Dette var



dramaelever, elsker ikke de å få friheten til å skape, utforske og leke? I løpet av de ukene jeg var på skolen og jobbet med elevene, ble det tydelig for meg at dette er mitt møte med den vurderingskulturen og den målstyrte skolen disse elevene har vokst opp i. Hvis alt skal veies og måles, er det klart man ønsker å ha kontroll over hva som blir veid og målt. Det forstår akademikeren i meg. Kunstneren i meg blir urolig.

Hilde Østby skriver i boken *Kreativitet* om en stor undersøkelse som ble utført i USA i 2011. Ved å bruke Torrance Tests of Creative Thinking, en test utviklet for å måle kreativitet, kom forskerne fram til at amerikanske skolebarn hadde blitt mindre kreative. Utdanningsprofessor Kyung Hee Kim ledet undersøkelsen, og gjennom å studere data fra flere tiår tilbake kunne hun fastslå ”at barn har blitt mindre emosjonelt ekspressive, mindre energiske, mindre pratsomme, mindre morsomme, mindre oppfinnsomme (...)” (Østby, 2020, s.182).

Kreativitet kan defineres på mange ulike måter. Ifølge professor i kreativitet Erik Lerdahl, er kreativitet forbundet med ”evnen til å fantasere, forestille seg og utvikle nye ideer” (Stana, 2016, s.2). Barn er naturlig kreative når de leker. I sin søken etter å finne ”the nature of theatre” (Brook, 1995, s.2) fant teaterregissøren Peter Brook inspirasjon i hvordan barn leker; ”There are two worlds, the world of the everyday and the world of imagination. When children play, they pass quite naturally through the two worlds all the time, so that at one moment a child can hold a stick and pretend it’s a sword (...)” (Brook, 1995, s. 176). Ifølge Kunnskapsdepartementet sin strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (2019) har kreativitet verdi; ”Kreative og skapende evner og ferdigheter er en berikelse for den enkelte og for samfunnet. De er grunnelementene i all innovasjon og utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.4). Så hva er det som gjør at skolesystemet ikke klarer å pleie et kreativt sinn, side om side med behovet for mål og resultater? Det er ikke nødvendigvis det at utdanningssystemet vårt er i mot kreativitet, som jeg kommer tilbake til senere i teksten er kreativitet en viktig del av dagens læreplan. Likevel kan en faktor være, at det kan være utfordrende å måle kreativitet, og det går på akkord med behovet for vurdering av læring i den målstyrte skolen. Ifølge Eva Lutnæs, professor ved Oslo Met, fant hun i sin forskning at det ligger en klar utfordring i vurderingen av kreativitet. Her refererer Lutnæs til sin doktorgrad fra 2011:

I mitt doktorgradprosjekt fremtrer kreativitet og originalitet som høyt prioriterte aspekter når kunst- og håndverkslærere skal sette standpunkt karakterer. I intervju strever midlertidig lærerne med å sette ord på hva de legger i disse begrepene.

Kjennetegn og referanserammer for vurdering av kreativitet forblir en ukjent størrelse, en faktor X. (Lutnæs, 2020, s. 2)

Ved å legge til mange vurderingskriterier i en kreativ oppgave, kan man kanskje til en viss grad måle graden av kreativitet, men det kan også gi en problematisk inngang til det kreative arbeidet som skal utføres. Rammer kan være bra for kreativiteten, men blir det for mange knagger en oppgave skal festes på, handler det mer om å løse en oppgave, finne fasit, enn å oppdage noe nytt og utforske. Lerdahl har over tid lagt merke til at studentene tar mindre sjanser enn før; ”Uten evnen til å dumme seg ut og åpne opp for absurde forslag vil man sjelden få spennende resultater. Hvis de er altfor opptatt av å finne en fasit og få skryt, vil resultatet lett bli forutsigelig” (Østby, 2020, s.177).

I den overordnede delen til læreplanverket i Norge, står det at ”opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som nevnt i innledningen så er forskerne enige om at er det én ting vi vet, så er det at vi *ikke* vet hva som kommer til å være nødvendig av kunnskap i samfunnet i nær framtid. Verden er i så rask endring at det en umulig oppgave å forberede dagens unge på den (Robinson, 2018, s.30-31). Det er dette som ligger til grunn for den nye fagfornyelsen til kunnskapsløftet som kom i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kompetansen elevene får på skolen i dag, er ikke nødvendigvis like relevant når de skal begynne sitt yrkesaktive liv. Det blir derfor viktig at elevene lærer seg å anvende kunnskapen de får på ulike måter, og ikke minst på nye måter, slik at de kan dra nytte av den likevel. ”Å lære og lære er vesentlig i de nye læreplanene fordi det gir grunnlag for læring gjennom livet” (Utdanningsdirektoratet, 2021). Markus Lindholm, forsker NIVA og professor ved Steinerhøyskolen påpeker at ”nysgjerrighet er selve grunnfjellet som kunnskapen må bygges på” (Østby, 2020, 179). Derfor står det også i den overordnede delen av læreplanverket at ”Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det legges større vekt på dybdelæring, refleksjon, elevmedvirkning og tverrfaglighet og det legges opp til mer lek i de yngre trinnene. Alt dette skal sammen bidra til å utdanne samfunnsborgere som er trygge på egne valg, mer fleksible, kan se sammenhenger og tenke nytt. Elliot Eisner, professor i kunst og pedagogikk ved Stanford University i USA, trekker linjer fra den kreative, åpne inngangen kunstnere har til sine verk, til hva skolen i dag trenger:

The Arts provide the kind of ideal that I believe American education needs now more than ever. I say now more than ever because our lives increasingly require the ability to deal with conflicting messages, to make judgements in the absence of rule,

to cope with ambiguity, and to frame imaginative solutions to the problems we face.  
(Eisner, 2005, s.15)

Raskt har jeg lyst til å trekke inn ”kunnskapstrappen” (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.95) til psykologen Benjamin Bloom. På 50-tallet utviklet han en modell som viste graden av kunnskapsnivå. Trappen har seks trinn, der de øverste trinnene viser evne til å analysere, anvendelse og nyskaping. I senere tid er denne modellen blitt videreutviklet ”og det øverste nivået representerer nå kreativitet (Anderson & Kratwohl, 2001). Det vil si å sette kunnskap sammen i nye sammenhenger for å utvikle nye helheter, innsikter, forståelser eller produkter” (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.95). Jeg oppfatter dette også som et argument for viktigheten og behovet av kreativitet i skolen, og spiller det inn som et bidrag.

De store linjene hittil i oppgaven handler om kreativitet i en målstyrt skole sett i lys av vurdering og lærerplan. Robinson hevder at det viktigste elementet i skolesystemet blir glemt, nemlig pedagogikken (Robinson, 2018, s.211). Ifølge Robinson baserer utdanningssystemet seg på tre grunnleggende elementer; læreplan, pedagogikk og vurdering, men at i sin iver etter å gjøre endringer ser de aller fleste kun på to av disse elementene; læreplan og vurdering. Tidligere i teksten har det blitt skrevet om hvordan læreplanen utvikler seg med samfunnets behov og utfordringer, og vurdering blir løftet fram som en måte å måle at man får de resultatene man ønsker. Robinson stiller seg kritisk til at undervisningen og pedagogikken ikke blir viet nok oppmerksomhet og stiller spørsmål ved om grunnen er at beslutningstakerne ”ikke ser ut til å forstå hvor fundamental undervisningen er for å heve kvaliteten på skole og utdanning” (Robinson, 2018, s.213)? Robinson argumenterer for at svaret ligger hos dyktige lærere som løfter fram elevenes ferdigheter og fokuserer på lysten til å lære. Lyngsnes og Rismark (2020) trekker fram områder som lærerne opplever som mest givende vs. mest utfordrende; ”Få til tilpasset opplæring” og ”prioritere elevkontakt og relasjonsbygging” (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.164). Senere i teksten skal jeg løfte fram eksempler der akkurat dette blir fremhevet som fordelene ved å jobbe kreativt i skolen. Likevel er det ikke bare, bare, når skolehverdagen og læreplanen har vært sånn den har vært fram til nå, og dette belyser lærer og forfatter Guro Sibeko her:

Å utvikle kreativitet, det er ikke skolen bygd for, selv om enkeltlærere kan prøve. Det viktigste jeg har gjort for de elevene som jeg ser at ønsker å gjøre noe mer, er å oppfordre dem til å gjøre ting hjemme (...) Jeg kan gi dem i lekse å gå tur i skogen, og håpe at noen skal like det og begynne å gjøre det frivillig (...) Sånne ting kan man jo prøve. (Østby, 2020, s.187)

Professor i didaktikk, Erling Lars Dale, har samlet en rekke pedagogiske tekster i boken *Om utdanning*. Her skriver Dewey om hvordan et fag kan sees på fra to sider, ett er med vitenskapsmannens briller og ett med lærerens briller. Der vitenskapsmannen (tradisjonisten) ser en oppskrevet og vedtatt sannhet som kan brukes inn i forskning, kan læreren (progressivisten) se på hvilke erfaringer hen selv har med faget, hvilke elever hen har og hvilken relevans faget kan ha for eleven (Dale, 2001, s.35). Og det er nettopp dette, og her kommer vi tilbake til tradisjonistene og progressivistene; For hvordan lærer man best, og hvordan kan man måle læringen? Eller la oss stille spørsmålet på en annen måte; hvilke verdier setter vi høyest? Skal vi kunne masse, være et leksikon, eller skal vi være lekne og nysgjerrige av natur, og lete oss fram til svarene?

Her er det fristende å trekke inn motivasjonsteori og teori om målorientering. Det skrives i hovedvekt om to type målorienteringer; oppgaveorientering og egoorientering. En oppgaveorientert elev vil være opptatt av selve læringen, en egoorientert elev er opptatt av et godt resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.181). Skaalvik og Skaalvik lister opp egenskaper som forskerne har sett fellestrekk på hos oppgaveorienterte elever, og søken etter utfordringer, evne til fleksibilitet og utholdenhet er noen av punktene som trekkes fram. Hos en egoorientert elev er noen av fellestrekkene at de ”ser på evner som en stabil og lite foranderlig egenskap” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.181), lett gir opp når de møter utfordringer og er redd for å gjøre feil. En skole og en lærer kan påvirke stort hvilke elever de utdanner. ”En skole kan sende signaler til elevene om at det som er viktig, er at elevene lærer, utvikler seg, har fremgang og gjør sitt beste. Motsatt kan skolen sende signaler om at det er resultatene som teller” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 185). Jeg skal ikke dykke ned i dette, men det er verdt å trekke fram, for her ser vi at inn en ukjent framtid, vil en oppgaveorientert samfunnsborger være mer robust i møte med utfordringer og behovet for ny kunnskap. Som vi kan lese fra historien til pedagogikken har det gått i bølger når tradisjonalismen og når progressivismen har stått sterkest, og som jeg skriver i innledningen er ikke dette svart-hvitt. En lærer vil mest sannsynlig kombinere måter å jobbe på som henter fra begge leirer. De aller fleste er enige i at måloppnåelse må vurderes;

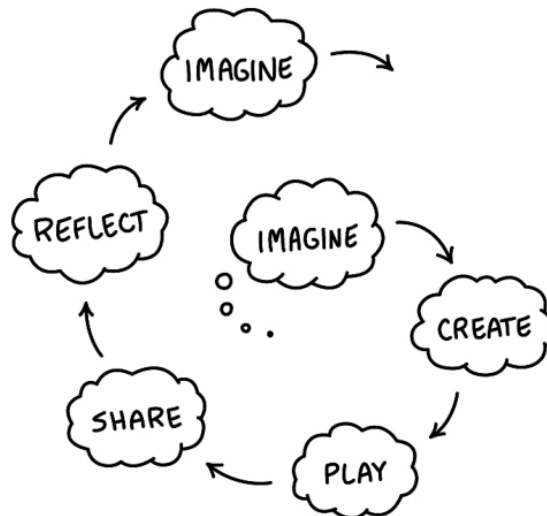
Unigheten om målstyringene dreier seg (...) ikke om hvorvidt man skal ha mål eller ikke. Undervisning er tross alt en intensjonal virksomhet. Den dreier seg først og fremst om hvorvidt målene skal forstås som generelle og *retningsgivende*, eller om de skal forstås som noen som skal *nå* og som skal *styre* undervisningen i detalj. (Hanken & Johansen, 2013, s.221)

Utviklingen de siste årene har gått mer og mer i retning av standardiserte tester. Standardiserte tester gjør det enklere å kunne se hvor skoen trykker, hvilke utfordringer de ulike skolene eller landene har, eller motsatt - hvor de lykkes. Denne informasjonen kan deles på tvers av landegrenser og man kan lære av hverandre. ”Brukt på riktig måte kan standardiserte tester gi viktig informasjon som (...) styrker utdanningen. Problemet er når disse testene blir mer enn bare et verktøy for skolen – når de blir til selve skolens mål og mening” (Robinson, 2018, s.212-213). Det Robinson snakker om her er at disse testene kan bli en sovepute eller en tvangstrøye. Skolen eller læreren kan lene seg på valg av innhold og mål, fordi de vet at dette skal elevene testes i, eller motsatt kan det sette kjepper i hjulene hos en lærer som ønsker å prøve ut ulike måter å undervise et innhold på, fordi hen ikke er trygg på at det vil gi gode resultater på testene. Robinson fortsetter med å argumentere for at ”(...)en av de verste effektene av dette er man undergraver nytenkning og kreativitet, som er nettopp det som skaper trivselen i skolen og for den enkelte elev” (Robinson, 2018, s.211). For hvor trygge kan vi egentlig være på at de standardiserte testene gir et korrekt øyeblikksbilde av skolesystemet? Østby argumenterer for at ”Det er ikke selvsagt at kunnskapen kommer til deg når du behøver den. Stresset i en testsituasjon kan i seg selv gjøre at du glemmer det du egentlig kan. Det er lidenskapen og engasjementet som gjør at du husker og tar med deg kunnskapen, at du kan bruke den kreativt” (Østby, 2020, s.197).

”If you are not prepared to be wrong, you’ll never come up with anything original” (Robinson, 2006, 05:31) sier Ken Robinson i sin TED-talk, *Why Schools kill Creativity*, i 2006. Denne TED-talken ligger på topp av mest sette TED-talk noensinne med 73 millioner visninger (TED, 2022). Og det er interessant, at på en plattform der eksperter på sine felt deler av sin kunnskap på alle mulige temaer fra A-Å, som vitenskap, design og teknologi, så er det skole og kreativitet som ruver på toppen. Kan dette bety at verden er moden for en reform? I boken *Lifelong Kindergarden* forteller forsker i *Learning Research* ved MIT i USA, Mitchel Resnick, om sitt samarbeid med en representant fra reformarbeidet av utdanningssystemet i Kina. Der jobber de med å gå fra det de kaller A-studenter til X-studenter. A-studenter har Kina utdannet i en årrekke, det er dyktige profesjonelle som er eksepsjonelle i sine fag. Nå har Kina sett at A-studentene ikke nødvendigvis har svarene på de utfordringene samfunnet møter i dag (Resnick, 2017, s.2). Derfor har de kommet fram til at de trenger å utdanne det de har valgt å kalle x-studenter; ”X students are willing to take risks and try new things. They’re eager to define their own problems rather than simply solve the ones in the text-book. It’s X students who come up with the most innovative ideas and creative new directions” (Resnick,

2017, s.2). Resnick forsker i og argumenterer for at pedagogikken som brukes i barnehagen, må fortsette inn i skolen. Barnehagepedagogikken har sitt utspring fra Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852). Resnick skriver at Fröbel "(...) understood that young children learn best by interacting with the world around them. So, in setting up the first kindergarten, Froebel shifted from a broadcast model of education to an interactive model" (Resnick, 2017, s.7). Det er interessant at vi finner Fröbel midt mellom Rousseau og Dewey, og at han er en naturlig del av utviklingen til den progressive aksene, likevel nevnes han ikke like ofte i den sammenheng. Resnick hevder at det er nettopp denne åpne, oppdagende og utforskende kreative holdningen til pedagogikken vi trenger inn i det 21-århundret. Lerdahl sier "for å kunne utvikle nye løsninger trenger vi en nysgjerrig holdning, en evne til å skifte perspektiv og en tilnærming der vi kan leke og snu på vedtatte sannheter" (Østby, 2020, s.178). Så hvorfor er det da, at det er så lite rom for det kreative arbeidet i dagens skole, når så mange forskere og pedagoger taler i dens favør? I kunnskapsdepartementets strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* innleder med ordene "gjennom skapende og engasjerende virksomhet, lek og utforskning (...) utvider vi vår forståelse av oss selv og samfunnet lever i. Dette er godt forankret i verdigrunnet i barnehage, skole (...)" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.4) og likevel finner ikke kreativiteten plass i dagens skole.

Resnick lister opp vanlige misforståelser av ordet kreativ, og kanskje treffer han her roten til noe av grunnen til at debatten rundt bruk av kreativitet i skolen aldri får helt fotfeste. Han foreslår at mange forbinder kreativitet med kunstnere; "creativity is about artistic expression" (Resnick, 2017, s.18). Dette er en gjengs oppfatning til tross for at det er mange yrkesgrupper der kreativitet er en viktig ingrediens i arbeidet, Resnick lister opp både leger, politikere og sosialarbeidere som eksempler på yrker der man daglig trenger å være kreativ for å komme fram til gode, unike og tilpassede løsninger. Dersom kreativitet kun blir forbundet med kunstnerisk uttrykk kan det bli undervurdert av både foreldre og fagpersoner. Resnick har derfor kommet fram til at det kan være mer presist å bruke ordet "creative thinking" og at det favner mer. Den andre misforståelsen er at kreativitet kun kommer i et aha-øyeblikk, eller at man må være i en slags flytsone (Resnick, 2017, s.20). Et eksempel er historien vi alle kjenner om Newton som oppdaget gravitasjonsloven, da han satt under et epletre og et eple falt. Ifølge Resnick kommer et sånt aha-øyeblikk kun etter en lang tid i det han kaller den kreative spiralen; "New ideas and insights might seem like they come in a flash, but they usually happen after many cycles of imagining, creating, playing, sharing, and reflecting – that is, after many iterations through the Creative Learning Spiral" (Resnick, 2017, s.20).



**Figur 2** The Creative Learning Spiral, Mitchel Resnick, 2017, s.11

Det er den løpende evalueringen, endringen og refleksjonen som er lærerik. Det å feile, gir rom for å oppdage. Det er prosessen, ikke målet som nødvendigvis er viktigst. Målet er viktig, for vi ønsker å få et produkt, men for at kvaliteten skal være god, må vi ha bevisste prosesser. Dette er en prosess som krever tid. Den er ikke effektiv, og det kan være en utfordring i dagens samfunn. Espen Schaanning, professor i idéhistorie ved UIO har skrevet følgende om kreativitet og tid;

Så barn undervises i kunnskaper og ferdigheter, og måles på disse. Men kreativitet fordrer at du får følge dine interesser over tid og kan holde på så lenge du har lyst til det selv. Holder du på med noe lenge, vil det komme nye ideer. Skoledagen er nå blitt delt opp i små enheter hvor timeplanen hele tiden bestemmer hva som skal gjøres, og læreren måler elevenes prestasjoner etter bestemte krav. (Østby, 2020, s.182)

En viktig stemme i arbeidet med å få kreativitet inn i skolen har vært Elliot Eisner. Jeg starter hele oppgaven med et sitat fra Eisner, og har allerede referert til ham et par ganger i teksten. Der det er de som har argumentert for at hele utdanningssystemet må reformeres, Rousseau, Dewey og Robinson for å nevne noen, går Eisner mer moderat til verks og foreslår løsninger der den målstyrte skolen kan komme den oppdagende pedagogikken i møte. I artikkelen *What Education Can Learn from the Arts* fra 2008, hevder Eisner at dette kan leses mer som et ”paradigm supplement, rather than a paradigm shift” (Eisner, 2008, s.29) og han går videre til å si ”We need schools whose tasks are sufficiently open-ended to allow students to place their

thumbprint upon their work without a sense of redundancy. It's an ambitious aim I am after, but one that I think is critical in the long run for the well-being of the planet" ( s.28).

Eisner viser et mulighetsrom, og gir oss noen andre briller. I flere av tekstene jeg har lest av ham kommer han gjerne med konkrete forslag til nye måter å gjøre undervisningen på som kan ha pedagogiske implikasjoner.

Så langt har vi sett at selv om vi har to ulike pedagogiske retninger, selv om vi har to ulike lærersyn, selv om det ser ut som at det er to motpoler som står og stanger mot hverandre, så er det en felles plattform også. Det er stor enighet om at vi trenger mål for å ha effektiv læring og vi trenger kreativitet for å takle samfunnets raske endring inn i framtiden. Det er dog uenighet om hvordan dette skal oppnås.

På lik linje som Eisner, så har ikke denne oppgaven ambisjoner om å løse denne striden, men heller tilby noen mulige løsninger, som kan være en gylden middelvei framover, som kan tilby didaktiske løsninger som begge sider kan se på som nyttige innspill i en ellers polarisert debatt. "Although I do not think revolution is an option, ideas that inspire new visions, values, and especially new practices are" (Eisner, 2005, s.8).

### **3.0 Didaktiske implikasjoner**

Det finnes skoler, lærere og fagpersoner som jobber bevisst med å utvikle, forske på og bruke kreativitet i skolen hver time, hver dag. De bruker didaktiske verktøy til å knytte mål og innhold, med elevforutsetninger og læringsaktivitet. De snur og vender på kortene de har for hånden, for å hele tiden presentere fagene på en kreativ og overraskende måte.

How can the pursuit of surprise be promoted in the classroom? What kind of classroom culture is needed? How can we help our students view their work as temporary experimental accomplishments (...)? How can we help them work at the edge of incompetence? (Eisner, 2005, s.11)

En av skolene som har tatt utfordringen i egne hender og funnet sine svar på hvordan man kan jobbe kreativt i en målstyrt skole er Grange skole i Nottinghamshire i England (Robinson, 2018, s.219). På denne skolen har de laget et eget lite samfunn, en by de kaller Grangeton. Her har de butikk, avis, museum og ordfører for å nevne noe, og i ulike fag finner de grunner og muligheter til å bruke Grangeton i undervisningen. Et eksempel er matematikk i kassa på butikken. Grange deltar på de nasjonale prøvene i England, og scorer høyt. De har eksamener, men elevene sitt fokus er på egen læring, fremfor å sammenligne seg selv med medelever, "(...) eksamener er en måte å vurdere deres egen utvikling på med det som mål" (Robinson,



2018, s.219). Robinson forteller videre at det britiske skolevesenet sier følgende om Grange; ”Elevene gleder seg til å gå på skolen og snakker entusiastisk om de mange spennende erfaringer de får, og de håndterer dem med pågangsmot, nysgjerrighet og tillit til egne ferdigheter” (s.220). Lysejordet skole i Oslo, har et tilbud som ligner på Grange. De har introdusert rollelek inn i skolehverdagen, som et viktig alternativ i undervisningen (Svåsand, 2022). Lærer Emmy Haugen forteller; ”Skulen her har satsa på dette. Me har dette rommet dedikert til leiken, med hotell og butikk og ei mengd utkledingsklede og rekvisittar. Eg får tid til å halde det ved like, i tillegg til at alle frå småtrinna har timar med rolleleik her” (Svåsand, 2022). I følge Aslaug Andreassen Becher, dosent ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanningen ved Oslo Met, har leken i barnetrinnene blitt borte, og dette har gjort at overgangen fra barnehage til skole har blitt unødvendig krevende. Med kunnskapsløftet i 2020 er fokuset igjen tilbake på lek, og Becher trekker fram hovedelementene i lek som handler om autonomi, det sosiale samspillet og læring gjennom lek og vektlegger at alle disse elementene bør få plass i skolen (Svåsand, 2022).

Samtidig i Oslo foregår det nå et pilotprosjekt ledet av utviklingspsykolog Evalill Bølstad Karevold, som heter Tik i Skolen (TIKiS). Foreløpig er de involvert i noen skoler i Frogner og Grorud Bydel, men søker om å få jobbe videre i 20 skoler i Oslo fra 1-4 trinn. TIKiS er basert på den amerikanske foreldre-barn-programmet som heter *Tuning In To Kids*, og gir lærere opplæring i å møte barna der de er emosjonelt. I følge Karevold vil dette skape ”(...) et læringsmiljø der barn kan utforske og tåle å prøve og feile. Hvis de befinner seg i et trygt læringsmiljø, vil de våge mer og bli mer kreative” (Østby, 2020, s.190).

I regi av PPU på KHIO, gjennomførte jeg et lite forsknings- og utviklingsprosjekt (FOU) i en videregående skole denne våren, der fokuset var på inngang til timen; *Hvordan starte en time som legger opp til undring og tilstedeværelse* var min problemstilling. For å forklare begrepet undring har jeg brukt Oxford Dictionary sin definisjon av det engelske ordet wonder som utgangspunkt. Der står det at wonder er ”a feeling of amazement (...) caused by something beautiful, remarkable or unfamiliar. Desire to know something, feel curious” (Oxford Languages, 2022). Hver time jeg underviste hadde en ny start og inngang, gjerne opplevelsbasert. Elevene ble aktivisert, og ble invitert inn til oppgaver som krevde kreativ tenkning. Hypotesen min var at ved å ha en overraskende inngang til faget, ville dette skape en undring og nysgjerrighet hos elevene som gjorde at de ble engasjert. Dette var et så lite prosjekt at det på ingen måte kan kalles forskning, men det ga likevel noen interessante observasjoner som jeg tar med meg videre. Jeg fikk alles oppmerksomhet med en gang, og det resulterte i en aktiv og pålogget klasse. Når vi jobbet med teori, var den direkte knyttet opp

mot hvordan timen hadde startet, og elevene viste høy grad av refleksjon, kanskje nettopp fordi de hadde gjort seg noen egne erfaringer. Didaktisk var både mål og innhold tydelige og konkrete og førende. Jeg var opptatt av å skape relevante opplevelser og engasjerende oppgaver, så elevforutsetninger var et nøkkelord, og variasjon i arbeidsmåter var viktig for å lokke fram undringen og nysgjerrigheten. Robinson hevder at ”utfordringene i skolen kun kan løses ved å slippe til kreative lærere som brenner for det de holder på med, og ved å dyrke elevenes forestillingsevne og motivasjon” (Robinson, 2018, s.221). Men jeg møtte også på utfordringer, som jeg nevner i forrige kapittel. Når det kom til det punktet i timen der elevene skulle skape noe, så gikk de for kjente løsninger i stedet for å fortsette i den undrende, kreative boblen jeg hadde hatt intensjon om å skape. Det er mange rammefaktorer som spiller inn på hvordan dette prosjektet ble som det ble. Tiden på året og rekkefølge på pensum i studieplanen er to elementer som kan ha vært medvirkende. Likevel er det også fristende å si at elevene er vant til en målstyrt skole, og at for å lykkes med kreative arbeidsmetoder må det inn i et system, det må ilegges verdi fra dag én og det må bli pleiet. Resnick argumenter for at ”you can’t teach creativity” (Resnick, 2017, s.20), ”you can nurture creativity” (Resnick, 2017, s.21). Kreativiteten kan bli oppmuntret og støttet. ”Similarly, you can create a learning environment in which creativity will flourish” (Resnick, 2017, s.21)” Resnick kommer med konkrete forslag til hvordan læreren kan stille spørsmål i klasserommet, som kan være med på å løfte fram kreativ tenking; ”How did you come up with the idea for this project?”, ”What’s been most surprising to you?” og hvis noe feilet; ”What did you want it to do” (Resnick, 2017, s.172)?

Det er heldigvis flere som har forsket på *wonder in the classroom*, og en av disse er Yannis Petros Hadzigeorgiou. I forskningsartikkelen *Fostering a Sense of Wonder in the Science Classroom* skriver Hadzigeorgiou om hvordan to klasser på 9.trinn, på henholdsvis 27 og 30 elever, hadde den samme læreren og ble undervist det samme pensumet i naturfag gjennom et skoleår. I den ene klassen ble pensumet presentert ’with wonder’, og i den andre klassen ble den presentert rett fram, uten noe hokus pokus. Problemstillingen var; ”How could physics foster a sense of wonder?” og videre ”How should we present subject matter in order for it to evoke a sense of wonder” (Hadzigeorgiou, 2011, s. 990)? Et eksempel er hvordan klassen uten wonder fikk presentert at det er mye tomrom mellom all materie i et atom. Klassen med wonder fikk videre eksempler på at hvis man hadde tatt bort alt tomrommet i atomene kroppen er satt sammen av, ville hele kroppen passet inn i en ping pong ball (s. 992). Hadzigeorgiou skriver ”It seems that despite the recognition of the value of wonder by some

(...) educators, explicit references to wonder as a pedagogical tool are very few indeed” (Hadzigeorgiou, 2011, s.986), og dette var en av grunnene til at de satte i gang dette prosjektet. Etter gjennomgang av elevenes frivillige journalskriving, to tester på slutten av året og observasjon var konklusjonen at klassen med wonder hadde en høyere grad av læring. Klassen med wonder viste ”evidence for higher involvement” i journalskrivingen, og de to testene ”provided further evidence that wonder had an effect on student’s ability to remember ’wonder-full’ ideas and also an effect on better understanding (...)” (Hadzigeorgiou, 2011, s.985). Et av hovedelementene som trekkes fram i artikkelen er at undringen må knyttes til bevissthet for at læring skal finne sted. Hadzigeorgiou påpeker at ”(...)awareness of some kind should also be present. This means that wonder has two components; an emotional and a cognitive component” (Hadzigeorgiou, 2011, s.989). Han fortsetter med å si at for at undring skal bli vurdert som et pedagogisk verktøy, må det være tilstede en bevissthet om at kunnskapen man sitter inne med har mangler, eller er feil, at det er mer å lære og at det finnes uventede koblinger mellom fenomener og idéer (s.989). Det eksemplene over viser er at kreativitet og undring i timen, ikke trenger å være en motsetning til en fagorientert, målstyrt skole. Undring er inngangen til temaet, det åpner dører, gir opplevelser og erfaringer, og legger grunnlaget for en pålogget elev og læring.

## AVSLUTNING

Utgangspunktet for denne oppgaven var problemstillingen *hvordan jobbe kreativt i en målstyrt skole?* Gjennom å se på pedagogikkens historie og pedagogikkens rolle i samfunnet i dag, har intensjonen min vært å tegne et bilde av dagens skoleverk, og gi en forklaring til hvorfor den er målstyrt og preget av jakten på de gode resultatene. Videre har jeg snakket om kreativitet på flere måter, både hva som er bra med den, hvorfor vi trenger den, om den er misforstått og om den kan være løsningen på fremtidens skole. I kapitlet *Didaktiske implikasjoner* har jeg samlet et knippe skoler og forskere, som jobber kreativt i den målstyrte skolen allerede i dag, eller tilbyr verktøy de har bevist fungerer. Jeg har samtidig knyttet alt dette til min egen praksis i videregående skolen, og sett på erfaringene mine der i lys av kunnskapen jeg har samlet her. I et forsøk på å svare på problemstillingen har jeg løftet fram ulike praktiske innganger man kan ha til kreativt arbeid i skolen, både de små enkle grepene man kan igangsette med en gang, og de større endringene som en hel skole, eller et helt

samfunn må involveres i for å få til å fungere. Det er oppløftende å se at forskning viser at kreativitet fungerer, og at det er mange som jobber med dette akkurat nå.

Wendy drar tilbake fra Aldriland, men hun tar med seg barndommens undring og nysgjerrigheten. Wendy blir voksen, men fortsetter å bære med seg Aldriland i minnene. Barrie gir henne "the ability to remember Neverland without the necessity of stunted growth; she's also able to experience the joys of adulthood and motherhood" (Fitzpatrick, 2008, s.94). Ja, vi har en målstyrt skole, ja vi må alle bli voksne. Likevel kan vi anvende barndommens undring og kreativitet som briller, som en inngang inn i et materiale. Vi har valget, og det ene trenger ikke å ta noe bort fra det andre. Wendy symboliserer en løsning, vi kan ha rammer og mål, men vi kan jobbe med det gjennom kreative arbeidsmåter. Dette er en løsning femten år gamle meg på ungdomskolen hadde likt, nå må vi bare overbevise resten av verden om det samme.

## LITTERATURLISTE

- Dale, E. L. (2002). *Om utdanning klassiske tekster*. Gyldendal akademisk.
- Eisner, E. (2008). Commentary: What Education Can Learn From the Arts. *LEARNing Landscapes*, 2(1), 23–30. <https://doi.org/10.36510/learnland.v2i1.271>
- Eisner, E. (2005). What can education learn from the arts about the practice of education? . I E. W. Eisner, *Reimagining Schools* (0 utg., s. 213–222). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019078-25>
- Fitzpatrick, T. (2008). *The Girls Who Had to Grow Up: Reflections on Motherhood and Dual Identity in Lewis Carroll's Wonderland and J.M. Barrie's Neverland*. [Masteroppgave, Western Kentucky University]. [https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/scholar?start=10&q=why+does+wendy+leave+neverland&hl=en&as\\_sdt=0,5&httpsredir=1&article=1436&context=theses](https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/scholar?start=10&q=why+does+wendy+leave+neverland&hl=en&as_sdt=0,5&httpsredir=1&article=1436&context=theses)
- Fossbråten, L. A., & Pihlstrøm, J. T. (1995). *Barn leker teater*. Spillerom.
- Hadzigeorgiou, Y. P. (2011). Fostering a Sense of Wonder in the Science Classroom. *Research in Science Education (Australasian Science Education Research Association)*, 42(5), 985–1005. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9225-6>
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2020). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2003) *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd. Hentet 18.mai 2022, fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1108644083551.pdf>
- Hunt, A., & Reeves, G. (1995). *Peter Brook*. Cambridge University Press.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Kolstad, H. (2010) Etterord. I Rousseau, J. J. (2010). *Emile, eller Om oppdragelse*. Vidarforl. (s.627-656)
- Kunnskapsdepartementet. (2019) *Strategi - Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

- Lutnæs, E. (2020, oktober 29). *Kreativ kompetanse i vurderingsskjema*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/kreativ-kompetanse-i-vurderingsskjema/>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal.
- Oxford Languages. *wonder definition - Google Search*. Hentet 16. mai 2022, fra <https://www.google.com/search?q=wonder+definition>
- Rasen, W.B. (2020, 15.januar) *Fagfornyelsen*. Norsk Lektorlag. Hentet 18. mai 2022, fra <https://www.norsklektorlag.no/info/fagfornyelsen/>
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.
- Robinson, S. K., & Aronica, L. (2018). *I sitt rette element: når lidenskap forandrer alt*. Fagbokforl.
- Robinson, S. K. (2006, februar). *Do schools kill creativity?* [Video] TED. [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity)
- Rousseau, J. J. (2010). *Emile, eller Om oppdragelse*. Vidarforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforl.
- Stana, I. (2016, desember 12). *Om kreativitet*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/om-kreativitet/>
- Svåsand, M. P. (2022, mai 8). På Lysejordet skole står rolleleik på timeplanen som eit eige fag. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/lek-og-laering/pa-lysejordet-skole-star-rolleleik-pa-timeplanen-som-eit-eige-fag/321355>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - Formålet med opplæringen*. Hentet 9. mai 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt ved forskrift kongelig resolusjon. Lærerplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 16.mai 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Utdanningsdirektoratet. 2021. *Læreplanverket - Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Hentet 9. mai 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Østby,H. (2020). *KREATIVITET: hjernevitenskapen bak ideene og hvorfor dagdrommerne skal redde verden*. CAPPELEN, DAMM.