

Aalborg Universitet



**AALBORG
UNIVERSITY**

Den Kreative Platform: Antologi - Praksisanvendelse af Den Kreative Platform i uddannelse, læring og undervisning

Byrge, Christian; Hansen, Søren

Publication date:
2011

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Byrge, C., & Hansen, S. (red.) (2011). *Den Kreative Platform: Antologi - Praksisanvendelse af Den Kreative Platform i uddannelse, læring og undervisning*. Udvind Vækst.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Den Kreative Platform

Antologi

PRAKSISANVENDELSE AF DEN KREATIVE PLATFORM I
UDDANNELSE, LÆRING OG UNDERVISNING

ENTREPRENØRSKAB, KREATIVITET OG
INNOVATION I UNDERVISNING



Redigeret af Christian Byrge og Søren Hansen, Aalborg Universitet

Bidrag af Ann-Merete Iversen, Ulla Ovesen, Stine Clasen, Dorthe Iversen, Jette Jul, Ebbe Kromann-Andersen, Louise Malmkjær, Tyge Mortensen & Karen Kierkegaard

ISBN 978-87-994551-1-9

Open source

Dette materiale er lavet som open source. Alle kan derfor kopiere og anvende hele materialet eller dele heraf. Vi håber på at du vil bruge materialerne i overensstemmelse med ideen om Den Kreative Platform. Materialet kan downloades gratis fra www.uva.aau.dk.

Udgiver 2011
Udvind Vækst
Niels Jernes Vej 10
9220 Aalborg Øst

Indhold

Introduktion til antologi & Den Kreative Platform	4
Kan vi skrive os ind i fremtiden?	7
Naturfagsundervisning: Kan Den Kreative Platform skabe motivation og fokus?	12
Mødet mellem Klassisk Mediation og Den Kreative Platform	24
Uhæmmet anvendelse af viden på den inkluderende og fede måde!	37
Kom på plads TAL	43
Stimulikort som kreativt læremiddel	52
Den Kreative Platform som metode til at højne selvværdet og arbejdsglæden	58
Træningscenter for kreativitet	64
Den Kreative Platform på Den Kreative Platform	73

Introduktion til antologi & Den Kreative Platform

Med denne antologi ønsker vi at gøre det lettere for praktikere at anvende Den Kreative Platform i deres praksis. Håbet er at antologien kan inspirere dig til at ændre din undervisning, rådgivning, vejledning eller anden form for interaktion med eller mellem mennesker.

Bidragene til denne antologi er mangfoldige i forhold til hvem de henvender sig til. Deres fællesnævner er at de alle tager udgangspunkt i hvordan Den Kreative Platform kan bruges i undervisningslignende situationer. De arbejder alle med entreprenørskab, kreativitet og/eller innovation i forhold til undervisning.

Bidragene dækker områder fra “at lære at skrive” til “kreativ mediation”

Alle bidragene tager udgangspunkt i principperne fra Den Kreative Platform, der handler om at skabe uhæmmet anvendelse af viden.

Den Kreative Platform

Den Kreative Platform er et paradigme for uhæmmet anvendelse af viden i mellem mennesker. Dette sker i en kreative proces gennem et skabende nærvær mellem deltagerne. Gennem den kreative proces udvikles deltagerens evne til at være sig selv - og dermed frigøres deres engagement og mulighed for at deltage med al deres viden, uden restriktioner af faglig, social eller kulturel karakter. Den samme proces som fører til radikal nytænkning, vil højne selvværdet og dermed glæden ved deltagelsen hos den enkelte deltager. Derfor anvendes Den Kreative Platform både til nytænkning og udvikling af arbejdsglæde gennem et højere selvværd.

Grundelementet i en skabende proces er idéen. En idé er en unik situationspecifik repræsentation af viden - og processen består af idé på idé på idé indtil løsningen i form af et produkt, et projekt, en procedure, en aftale, et idékoncept, en faglig forståelse eller et handlingsforløb er en realitet.

Den Kreative Platform kan anvendes til nytænkning, undervisning i alle fag fra grundskolen til Ph.d. niveau, udvikling af selvværd, teambuilding eller enhver anden sammenhæng, hvor mennesker mødes for at bringe deres viden i spil.

Processen på Den Kreative Platform

Processen - der skaber Den Kreative Platform samt arbejdet, der udføres på den - følger altid samme forløb uanset hvad formålet måtte være:

1. Forberedelsen hvor opgave, sammensætning af deltagere, fysiske rammer og konkret program for processen planlægges minutiøst
2. Den Røde Løber er et ritual, hvor deltagerne tages med op på Den Kreative Platform og får trygheden, koncentrationen og motivationen til at engagere sig i processen
3. Opgaven præsenteres meget kort og uden faglige input af nogen art
4. Idéudviklingen er den fælles leg, hvor viden anvendes uhæmmet til skabelsen af den løsning vi leder efter
5. Faglighed(er) bringes ind i idéudviklingen når vi har fundet en retning som vi ønsker at videreudvikle
6. Den Blå Løber er et ritual, hvor deltagerne tages ned fra Den Kreative Platform og forberedes på den almindelige verden igen

3D Didaktik

Processen på Den Kreative Platform er båret af 3D didaktikken. 3D Didaktikken er en didaktik, der tager udgangspunkt i den kropslige læring. Den går ud på at skabe oplevelser, der designer og udvikler adfærd og tænkning for individer og grupper. 3D Didaktikken består af en række 3D cases, der er korte instruerede oplevelser. 3D cases har til formål at ændre deltagernes mentale og fysiske indstilling, så det bliver lettere for dem at anvende deres viden uhæmmet sammen med andre. Disse øvelser er kontekstafhængige. En proces består af skiftevis 3D cases - den konkrete opgave - 3D cases - den konkrete opgave, og så videre.

Principperne bag

Hele processen på Den Kreative Platform med 3D cases, den konkrete opgave, 6 trins modellen og alt andet - er kompromisløst styret af fire bagvedliggende principper som giver deltagerne Tryghed til at turde, Stimulering af viden til at tænke, Koncentration til at kunne og Motivation til at ville engagere sig i processen:

- Alle har samme tænkning og adfærd hele tiden (parallel tænkning)
- Man skal altid have fokus på opgaven (opgave fokus)

- Ingen oplever sig bedømt (ingen oplevet bedømmelse)
- Stimulering til anvendelse af alt viden (horisontal tænkning)

Hvor anvendes Den Kreative Platform

Den Kreative Platform anvendes når en gruppe mennesker har en fælles opgave de ønsker at løse uden at sidde fast i rutiner, fordomme, forventninger og andre begrænsninger, der fremkommer af at tænke og gøre som man plejer. På Den Kreative Platform bliver det lettere for alle at anvende al deres viden sammen i en kreativ proces. Den Kreative Platform har blandt andet været anvendt følgende steder:

- På uddannelsesinstitutioner fra folkeskole til universitet
- Til undervisning hvor fagligheden læres gennem en kreativ proces
- Til tværfaglig undervisning hvor fagene integreres i opgaveløsningen
- Til intensive udviklingsforløb hvor al viden i lokalet slippes fri i en skabende proces på tværs af faglige, sociale og kulturelle

skel. Resultatet kan være produktudvikling, sagsbehandling, medarbejderudvikling eller undervisning

- Til processer der skaber engagement, arbejdsglæde og selvværd. Det kan være i skolen, virksomheden eller kommunen

Enhver proces på Den Kreative Platform handler grundlæggende om at mennesker mødes på tværs af faglige, sociale og kulturelle skel for at lege nysgerrigt med deres viden. Det er vigtigt at være opmærksom på at Den Kreative Platform anvender det skabende nærvær mellem mennesker som fundament.

Læs mere

Du kan læse mere om Den Kreative Platform, 6-trinsmodellen og 3D Didaktikken på hjemmesiden www.uva.aau.dk, hvor du også kan finde andre bøger, videoinstruktionsguider, proces- og undervisningsmaterialer samt andet open source materiale.

Vi ønsker dig god læselyst.

Søren Hansen & Christian Byrge

Forskningsgruppen for uhæmmet vidensanvendelse

Kan vi skrive os ind i fremtiden?

To personer har fået en opgave. De skal skrive en artikel om kreativitet i folkeskolen. De er trætte. Uoplagte. Begge har de viden om området - en del af den viden er sammenfaldende, resten divergerende. Opgaven har de skubbet foran sig i nogle måneder. Ikke fordi den ikke interesserer dem. Ikke fordi de synes opgaven er overflødig - der har ganske enkelt været så meget andet. Nu har de mest lyst til at holde fri - tage hjem, slappe af. Men de sidder altså her. Og skal påbegynde arbejdet med at skrive artiklen. De starter med at diskutere. Stemningen bliver værre. De henter kaffe. Der er ideer men struktur og sammenhæng flyder. Du har måske på nuværende tidspunkt genkendt situationen og sidder måske nu med forslag til de to artikelforfattere? Lad os hjælpe dem....

Vi giver dem en stak stimulikort (1). Beder dem trække et hver og siger til dem, at de ord, der står på kortet, skal være strukturerende princip for den næste times brainstorming på emnet. Beder een af dem om at notere. Reglerne er simple. De to skiftes til at tale. De taler ud fra ordene på kortet.

De SKAL tage ordene et ad gangen i den rækkefølge de kommer fra toppen og ned.

Således befriede for kampen om ordet går de to i gang. På den enes kort er ordene; græskar, havfrue, marked, brød, nonne, snor og på den andens kort ordene stødtand, tang, slange, pære, splint, stearin.

Vi spørger de to hvem af dem, der bor længst væk fra møderummet - og afgør, at den person starter.

Hun går prøvende i gang. Associerer frit på artiklens emne ud fra stimuliordet stødtand. En stødtand kan bruges til mange ting, den er eftertragtet, kostbar for både den, der ejer den og andre - eleverne i folkeskolen er eftertragtede i forhold til danmarks fremtid - de udgør en stor værdi for samfundet. Men de er noget i sig selv - de skal passes på, værnes om, så der ikke drives rovdrift på dem ud fra profithensyn. Hvem passer på eleverne? Hvem taler deres sag - undersøger hvad deres behov er? Hvis perspektiv, ser vi ud fra, når vi beskæftiger os med folkeskolen? Associationerne fører til følgende indhold i artiklen; caseeksempler med elever i forskellige aldersgruppe skrevet fra elevens perspektiv, en indledende indkredsning af de politiske rammer om dagens folkeskole.

Ordet skifter. Den anden forfatter associerer ud fra ordet; græskar. Et græskar er organisk, det kræver næring og lys for at gro. Et græskar kan blive kæmpestort - det indgår i eventyr. Der findes mange forskellige slags græskar. Er dagens folkeskole organisk? Hvordan sikrer vi, at eleverne har fysiske forhold, der nærer dem og giver dem lys? Hvor er eventyret i den danske folkeskole? Hvordan kan vi arbejde med, at eleverne er endnu mere forskellige indbyrdes end de mange forskellige græskarsorter. Anden runde associationer fører til følgende indhold i artiklen; hvordan arbejder skoler med det fysiske rum som en vigtig faktor i læreprocesser, mangfoldighed i elevgruppen fordrer mangfoldighed i didaktikken, er der inspiration at hente i eventyrenes verden, når vi arbejder med dannelse af mennesker?

Artikelforfatterne fortsætter. De har begge glemt tid og sted. Efter halvanden time har de skitsen til artiklen. De respektive indholdsdele fordeler de mellem sig. De aftaler en struktur for artiklen og hver især kan de nu arbejde videre på artiklen. Senere mødes de igen, reviderer og afslutter artiklen.

Det skabende rum

Hvad sker der i eksemplet ovenfor? Først og fremmest fjerner vi præstationen og dermed præstationsangsten i situationen. Vi erstatter diskussion og positionering med et tilfældighedsprincip og improvisation. Vi tilfører idegenereringen tilsyneladende irrelevante begreber.

Diskussion og positionering i samarbejdssituationer kan være ukonstruktive. Det er de i særdeleshed i situationer, hvor der skal produceres. De tilstedeværende vil have en tendens til ikke at lytte til de øvrige mens de afventer egen taletur. Flere timer kan gå uden at der opstår et konstruktivt fælles udgangspunkt for produktion og ofte vil mødet afsluttes uden at der produceret noget. Dette skyldes første og fremmest, at de tilstedeværende fokuserer det meste af deres energi på at markere egne holdninger og få ret.

Præstationsangst har vist sig at reducere kreativitet. Når vi frygter, at vores præstation ikke er god nok eller ikke lever op til ydre krav, lægger vi bånd på os selv. Vi spekulerer på, hvad de andre tænker om os, om vi præsterer tilstrækkeligt i forhold til måske virkelige - måske indbildte parametre. Angsten for at fejle dukker

op og vi vil intuitivt vælge sikre og konventionelle løsninger og strategier. Er det så ikke noget af en påstand at et par stimulikort fjerner præstationen i vores casesituation? Faktisk ikke. Et stort netværk af professionelle facilitatorer samlet i Forskningscenter for Den Kreative Platform, AAU (2) har igennem en årrække med stor succes brugt stimulikort som een blandt mange metoder til at fjerne præstation og fremme menneskers kreative evner i samarbejdsituationer.

Tilfældighedsprincippet bidrager yderligere til at fjerne præstationen i situationen fordi det tilfældige ord dels giver noget at tale ud fra, der ligger udenfor den talende og dels tilføjer et element af leg og improvisation til den brainstorming, der er i gang. En del associationer vil måske ikke være direkte omsættelige ind i artiklen. I eksemplet ovenfor er de oplyste associationer umiddelbart relevante i sammenhængen. Det er en vigtig del af improvisationen i denne sammenhæng, at der tales uden filter. At der er en lethed i associationerne, at de flyder frit og at der ikke censureres kognitivt. Man skal med andre ord ikke spekulere på, hvad de andre mon tænker, blot lade associationerne strømme og bære over med sin egen hjerne og dens fantastiske udfoldelser.

Den kraft, der ligger i at etablere et skabende rum er velbeskrevet. Otto Scharmer, professor MIT, går så vidt som til at postulere at al nytænkning og innovation forudsætter at vi går ind i et skabende rum - en tilstand han kalder "presencing" (3). Ordet, der kan udtales både med og uden tryk på første stavelse, beskriver en tilstand, hvor vi har givet slip på kendte tænke- og handlemåder og træder ind i en tilstand, der er præget af nærvær og åbenhed. Skriveprocesser er ofte langt fra innovative. Oftest gentager vi strategier og metoder, vi har brugt før i forbindelse med at skulle producere skrift. Vi trækker de kendte gamle heste af stalden, kombinerer dem i forskellige variationer og når produktet er færdig får både vi selv og eventuelle læsere en svag fornemmelse af déjà vu. I mange videnskabelige sammenhænge er dette en fuldt ud tilfredsstillende strategi - vi genkender umiddelbart retorik og diskurs. Det er en overvejelse værd, om tiden er inde til at udfordre de kendte skrivemåder i videnskabelig diskurs. Måske ville en udfordring på formsiden føre til radikal nytænkning på indholdssiden? På samme måde kan vi spørge om en præsentation af nye ideer - sågar nye paradigmer - ikke fordrer nye formidlingsformer. Et nyt sprog?

I Sing me the creation (4), en guidebog til kreativ skrivning udsteder forfatteren en poetic licence:

You may break the rule of any exercise that is set here

You may, when the need arises, use “bad” English, begin in the middle, leave your work unfinished etc.

You may write in collaboration with your neighbour.

You may copy your neighbours work.

You may be silly or meaningless. There is no need to be profound or literary. “Absolute rubbish” is permitted.

You may tell lies and exaggerate.

You may speak to things and flowers and animals and strangers and to yourself. You may speak for them. You may speak to God.

You may be personal and “subjective” and sentimental - a participator and exclaimer as well as detached observer and reporter.

You may enjoy yourself

Hvordan passer paragrafferne - den poetiske licens - til videnskabelige eller semividenskabelige artikler? Passer de overhovedet? Lad os forfølge en næsten kættersk tanke og erkende een gang for alle at skrift aldrig er objektiv. At der altid bag et hvilket som helst udsagn er en forfatter. Et menneske med præferencer, følelser, drømme, håb, visioner endskønt megen videnskabelig skrift postulerer distance - måske sågar objektivitet. Under alle omstændigheder kan paragrafferne provokere tanken og de vante forestillinger om den kappe, vi tager på, når vi skriver fagligt. Provokere seriøsiteten og tilføj et skær af eksperiment og leg. At bryde regler, samarbejde med naboen, ikke tage etikette så højtideligt, at kopiere, at være skør, at overdrive, at tale med ting eller fremmede, både at være dybt personlig og objektivt iagttagende og - sidst men ikke mindst at nyde processen. I sin essens er denne poetiske licens beslægtet med den entreprenørielle tilgang, med kreativ metode, med flowtilstande, med innovativ metode. Med andre ord med meget af det vi efterspørger i dag. Måske kan den poetiske licens føre skriften ind i fremtiden?

Tilbage til starten - jeg sidder nu i samme situation som de to forfattere. Denne artikel skal have en afslutning og inspirationen til de berømte sidste ord udebliver. Jeg finder en stak stimulikort og trækker et tilfældigt. Det første ord på kortet er... "å".....

Forfatter

Ann-Merete Iversen
Lektor på UCN, Innovationskonsulent

Litteratur

1. Stimulikort er i dette tilfælde kort med et antal tilfældigt sammensatte ord på. Kortene kan blandt andet anvendes i idegenereringsprocesser. Læs mere om kreativ metode på www.uva.aau.dk
2. Læs mere om metoden og det tilknyttede forskningscenter på www.uva.aau.dk
3. C. Otto Scharmer, Theory U. Leading form the future as it emerges, SoL 2007
4. Paul Matthews, Sing me the Creation, Hawthorn Press 1994

Naturfagsundervisning: Kan Den Kreative Platform skabe motivation og fokus?

Da en 7.klasse brugte 3D didaktikken fra DKP i fysik/kemi undervisningen, var resultatet øget motivation, fokus på opgaven og god dybde i de valgte delopgaver. De arbejdede med det kernefaglige emne Lys og Farver.

Baggrund

Det er både nu og i fremtiden vigtigt, at motivationen til at arbejde med naturfagene er høj blandt eleverne på uddannelsesinstitutionerne. Denne motivation kommer tilsyneladende ikke af sig selv. Det har i nogle år været et fagområde, som mange elever vælger fra. Det ses allerede i folkeskolen, hvor specielt pigerne vender fagene ryggen. Senere i uddannelsesforløbet er der på trods af gode jobmuligheder alt for få, der vælger de naturfaglige linjer. Set i lyset af dette, er det vigtigt, at der eksperimenteres med tilgangen til undervisningen.

Der arbejdes i disse år en del med at få entreprenørskab ind i undervisningen. Det var i forbindelse med dette arbejde, jeg stiftede bekendtskab med Den Kreative Platform (DKP). Jeg afprøvede sammen med mine elever forskellige bud på en entreprenøriel undervisningsform.

Det, der for os viste sig at være det bedste bud på den del af entreprenørskab, der handler om kreativitet og innovation, var konceptet omkring DKP. I samarbejde med Søren Hansen fra kreativitetslaboratoriet på Aalborg Universitet og nogle skoler i Nordjylland skabtes en ramme indenfor hvilken, vi fandt det muligt at fremme elevernes kreativitet og styrke det innovative drive i en undervisningssituation i folkeskolen. Vi fandt, at når elever arbejdede på denne måde, var de mere engagerede, mere iderige, og arbejdet bar præg af, at det var drevet af elevernes egen motivation. Vi fandt også, at det var en selvfølge for eleverne at føre ideerne videre efter en idegenereringsfase.

Brugen af DKP og de didaktiske ideer den bygger på, viste sig at være effektiv i forhold til at skabe undren og give energi til at arbejde med et emne. Eleverne blev i dette tidligere arbejde

præsenteret for meget åbne emner. Her var der fokus på processen, det at eleverne skulle tilegne sig praktiske færdigheder, og ikke en forud bestemt faglig viden.

For mig var det næste skridt derfor at foretage et eksperiment med brug af DKP, hvor det var i fokus, at eleverne tilegnede sig en faktisk viden. Jeg besluttede at eksperimentere med faget fysik/kemi, og valgte det faglige emne ud, der dækker "Lys og Farver".

Undervisningsforløbet i 7. klasse havde således til formål at arbejde med læringen hos eleverne i en helt bestemt faglig retning.

Under udviklingen af undervisningsforløbet støttede jeg mig til de retningsgivende rammer, der er beskrevet af Søren Hansen og Christian Byrge (1).

Rammerne for anvendelsen af 3D didaktikken på Den Kreative Platform er sat ved de 6 faser i processen.

1. Forberedelse
2. Den røde løber
3. Skabe fornemmelse for opgaven
4. Idegenerering

5. Faglige input

6. Den blå løber

Med støtte fra disse rammer var det muligt for mig at udvikle et naturfagligt undervisningsforløb.

Et undervisningsforløb indenfor disse rammer dannede grundlaget for mit eksperiment. Et eksperiment der skulle afdække om brugen af DKP didaktikken kunne sikre en kombination af den ønskede faglige læring hos eleverne med den atmosfære af kreativitet og innovation, som jeg tidligere havde oplevet.

Resultaterne fra dette enkelte eksperiment viste, at det var muligt i 7. klasse at opnå læring hos eleverne indenfor en kernefaglig disciplin nemlig Lys og Farver. Det viste sig også muligt at skabe en læringsproces, der var præget af et stort engagement. Ligesom eleverne selv formåede at holde et fagligt fokus på de valgte delopgaver.

Det at støtte sig til tanker og rammerne på DKP har givet mig så gode resultater, at jeg gerne vil give andre mod på at eksperimentere. I det følgende vil jeg søge at give inspiration til andre. Dette er bygget på de overvejelser, jeg selv har gjort, og hvad der i praksis skete.

Forberedelsen

Inden selve platformen blev designet, var der en del overvejelser, der skulle foretages. Der var de faglige overvejelser, hvor hensyntagen til trin- og delmål samt læseplan skulle afklares. Det var i denne fase, det skulle besluttes i hvilket omfang, der var plads til tværfaglighed. Det var også i denne fase, det skulle klarlægges, om der var særlige kulturelle forhold blandt eleverne, der kunne forstyrre arbejdet på platformen.

I 7.klasse var der på traditionel vis tidligere arbejdet med nogle dele af emnets basisviden. Eleverne havde arbejdet med farveaddition og subtraktion, de havde også en forståelse for, hvordan øjet og simple optiske instrumenter fungerer og der var i NT stiftet bekendtskab med energiomdannelser. Det faglige sigte var at genopfriske denne viden samt at udbygge den med en forståelse for lyset som kilde til energiomdannelser, som skaber af farver, som drivkraft i skabelsen af vores fødevarer og som en betydningsfuld del af vores mentale liv. Det var også et ønske, at eleverne kunne nå flere af fagets del- og trinmål.

Platformen skulle derfor genopfriske tidligere erkendt viden og implementere ny viden, hvor en

del af det rækker ind i det tværfaglige felt. Der var ikke behov for omskrivninger af 3D cases, der bygger på fysisk kontakt eller som kan "tricke" en udadreagerende elev, da der ikke i denne klasse var nogen særlige kulturelle forhold, der skulle tages hensyn til. Der var ingen af disse elever, der havde kulturelle barrierer i forhold til f.eks. fysisk kontakt. Der var ingen af disse elever, der var stærkt udadreagerende.

Overvejelser omkring kulturen i klassen har betydning for valg af 3D cases især til Den røde løber. Overvejelserne omkring del- og trinmål har betydning for, hvordan idegenereringen og de faglige input skal spille sammen.

Hele forløbet skal planlægges, så der ikke undervejs opstår forstyrrelser. Disse forstyrrelser kan skyldes lærerens manglende overblik, lokalets indretning og ikke planlagte afbrydelser. For at sikre lærerens overblik er det vigtigt, at hele processen er detaljeret planlagt, og at alle "remedier" er til stede. Lokalet bør være indrettet, så der er mulighed for individuelt arbejde og gruppearbejde. Der skal på forhånd orienteres om eventuel omlægning af pauser, ligesom et skilt på døren kan fortælle andre, at det ikke er lige nu, de skal komme "brasende ind".

I 7. klasse betød det, at fysiklokalet ændrede sig lidt. Til daglig er det indrettet med arbejdsborde i periferien og gruppeborde i midten. Til dette formål flyttedes gruppebordene, så de gav plads for et område i midten, hvor eleverne kunne sidde i hesteskoform, med front mod tavlen. Der blev fremstillet detaljerede "talekort/manuskripter" til mig, som gjorde det muligt for mig at koncentrere mig om ét trin i processen af gangen, samtidig med at jeg bevarede tilliden til, at næste kort viste lige netop det, der var brug for. Forløbet blev struktureret og "timet" så almindelige ringetider kunne følges.

Den røde løber

På den røde løber skabes en stemning. Der opbygges en vilje til at engagere sig, der åbnes op for evnen til at kunne engagere sig. At det lykkes at engagere sig skyldes, at det på den røde løber er trygt at være involveret, aktiviteterne er skruet sammen, så de kræver energi og opmærksomhed, og fravær af bedømmelse betyder, at man kan være sig selv.

I 3d casene er eleverne sat sammen 2 og 2. Det er vigtigt, at eleverne finder sammen på en måde, der er fuldstændigt styret af læreren. Læreren skal derfor indlede hver ny 3D case med

at sige, hvordan eleverne finder hinanden 2 og 2. Kriterierne for hvordan man finder sin makker, skal alle være værdineutrale. Det kan f.eks. være "find sammen med en, der har samme længde snørebånd, som du selv har". Alle cases skal demonstreres, og dette skal først ske, når eleverne har fundet en makker.

3D cases på den røde løber

1,2,3 med klap

Dagen baglæns

Øve at fejre og lave fejl sten saks, papir

Lave fejl med kategori

Alle 3D cases kan findes beskrevet så de er enkle at udføre (1).

Skabe fornemmelse for opgaven

Når man skal lede deltageres tanker hen på opgaven, sker det ofte ved hjælp af en opgaveformulering. Det sker også, når man planlægger et forløb på Den Kreative Platform, fornemmelsen af opgaven skabes gennem en opgaveformulering, der leder deltageres tanker ind på det, der er arbejdes hen imod under forløbet.

Opgaven var i dette tilfælde at udbygge allerede erkendt viden. Denne viden ønskes uddybet og perspektiveret. Jeg valgte derfor en anden tilgang til det at skabe fornemmelse for opgaven.

Fornemmelsen for opgaven ville jeg skabe ved at genopdage “gammel” viden, samtidig med, at jeg ville åbne op for perspektivering.

Fornemmelsen for opgaven skabtes ved brug af 3D cases. Dette valg var begrundet med vigtigheden af et forholdsvis snævert fagligt fokus og vigtigheden af en progression i det faglige arbejde. For nogle elever var der fare for, at de ikke nåede længere end til at genopdage “gammel” viden. Ved at drage den “gamle” viden ind og åbne op for perspektivering regnede jeg med, at dette kunne undgås.

Den metode, der her blev valgt, var at bruge strukturen fra 3D casene og lade eleverne arbejde fagligt.

Da vi skal arbejde sammen 3 og 3 øvedes først den disciplin gennem en 3D case uden fagligt indhold. Dette blev efterfulgt af cases med et fagligt indhold.

3D cases til at skabe fornemmelse for opgaven

Lav en brødrister, James Bond mv. .

Eksperimenter udformet som 3D cases, de laver de samme cases samtidig. De skal finde sammen 3 og 3, det kan være med 2 andre, der har samme indstilling til lakrids, som de selv har.

Case 1 Lys i de tre additive grundfarver grøn, violet og rød, hvidt lærred.

En bunke kort med en opgave på hver.

Eleverne læser en opgave af gangen og gør det der står.

Lægger kortet i bunden og læser det næste kort osv.

Opgaverne betyder at de får genopfrisket at blande de additive grundfarver.

Case 2 Skokassehjem, lys og filtre til farver.

En bunke kort med en opgave på hver.

Eleverne læser en opgave af gangen og gør det der står.

Lægger kortet i bunden og læser det næste kort osv.

Opgaverne tilstræber at de mærker den sammenhæng der er mellem farver og stemninger.

Case 3 Subtraktive grundfarver, malerpalet med cyan, gul og magenta.

En bunke kort med en opgave på hver.

Eleverne læser en opgave af gangen og gør det der står.

Lægger kortet i bunden og læser det næste kort osv.

Opgaverne betyder, at de får genopfrisket deres viden om at blande de subtraktive grundfarver.

Case 4 Billeder, der viser forskellige dagligdagsoplevelser, hvor lys omdannes til varme.

En bunke kort med en opgave på hver.

Eleverne kigger på kortene og lægger dem i rækkefølge efter hvor der dannes mest varme.

Opgaverne tilstræber, at eleverne tænker på de kendte eksempler på sammenhængen mellem varme og lys.

Case 5 Billeder hvor lys bliver omdannet til energi. En plade med 3 felter, de er markeret med hver deres tekst.

“Omdannet til elektricitet”

“Omdannet til varme”

“Omdannet til organisk stof”

“Omdannet til et vejrfænomen”

En bunke billedkort

Lægger kortene på pladen i de felter, de mener, de passer ind.

Opgaverne tilstræber, at eleverne tænker på allerede erkendte energiomdannelser.

Efter dette var der hos eleverne skabt en fornemmelse af, hvilket stofområde det hele handlede om. Samtidigt var allerede erkendt viden blevet genopfrisket. De skulle nu være klar til at arbejde med nye områder indenfor dette.

Idegenerering

Idegenereringen har til formål at løfte eleverne ud af det, de allerede ved og ind i en verden med mange nye og åbne muligheder. De var gennem det forudgående arbejde blevet sporet ind på opgaven, og nu skulle de videre. For at hjælpe dem på vej valgte jeg at arbejde med, det "at få ideer" uden at faget i første omgang kom i spil.

Vi træner derfor først selve det at få spontane ideer.

3D cases inden idegenerering

Give gaver

Planlæg en ferie ved brug af stimulikort

Alle 3D cases kan findes beskrevet så de er enkle at udføre (1).

Efter dette var trænet, var tiden inde til at idegenerere ind i opgavens felt.

Eleverne skulle sidde med hver deres post-it blok og blyant, det var vigtigt, at de vidste, at det skulle foregå individuelt, så der ikke var snak eller meningsudvekslinger.

Elevernes opgave var at skrive alt det ned, de undrede sig over/ de ideer de fik undervejs/ noget de gerne ville vide mere om.

Samtidig med dette blev der vist en powerpointserie. Denne blev lavet så eleverne kunne opleve nye vinkler på emnet, kunne få tilført ny viden og kunne få et indblik i det, der tilsyneladende lå udenfor emnet, men som kunne bidrage med mulige forklaringer.

Denne serie af billeder/lyd/videoklip skulle sikre at input fra helt andre fagområder blev tilgængelige, samtidigt med at fokus kunne bevares på fagområdet. For at opnå denne effekt introduceredes en del ny faglig viden vekslende med klip, hvor lys og farver var af direkte og indirekte betydning.

Herefter skulle alle post-it sedlerne placeres på en væg eller et bord. De blev nu bedt om at finde netop den seddel/ den ide, der synes at give dem

mest energi/sagde dem mest. Når de havde fundet den, puttede de den i lommen.

Alle elever havde nu været igennem en proces, hvor de ud fra kendt viden gennem stimuli har bevæget sig ind i en verden af mulig ny viden. Det er en proces, som de ikke selv helt er klar over, er foregået, mange elever opfatter arbejdsmetoden med DKP som en lang leg. Det betyder, at de mange barrierer, der kan være hos eleverne mod faget/ mod skolen/ mod samarbejdet, helt har været væk. Det betyder også, at jeg som lærer oplevede, at elever, der ikke tidligere har kunnet motiveres til fagligt arbejde, nu stod med et brændende ønske om at udføre et stykke fagligt arbejde.

På dette tidspunkt lagde jeg vægt på, at der skulle øves, det at kunne komme videre. Det var fristende at gå til arbejdet med opgaven straks. Det valgte jeg fra, da jeg vurderede, at det var vigtigt, at

eleverne først blev trænet i at udvikle på en ide. Metoden herfra kunne de så bruge på deres egen ide. Eleverne skulle altså først øve at kunne komme videre i en proces. De skulle ikke sættes i grupper eller kigge yderligere på deres seddel før de var klar.

Faglige input

Eleverne skulle i denne fase arbejde med at få ny viden indenfor den ide, de havde valgt, det skulle foregå i grupper. Men som tidligere nævnt, skulle de først træne, det at kunne bruge andres input til at komme videre i processen.

Dette indebar, at eleverne skulle kunne møde andre med et "ja" til det de kommer med, at de skulle kunne fortsætte i andres tankemønstre, og at de på en anerkendende måde skulle kunne søge mere viden hos de andre.

3D cases til udvikling af ideerne

Som opvarmer efter at have siddet stille bruges 1,2,3 med tramp, hop og klap.

Derefter Joakim von And's pengetank i 3 trin, her læres at sige "ja og", "Hvad sker der så", og "Nyt bud" når andre kommer med noget til en fælles fortælling.

Alle 3D cases kan findes beskrevet så de er enkle at udføre (1).

For at kunne komme videre skulle der nu indhold i det, deres seddel siger dem. Desuden skal det sikres, at eleverne finder sammen i grupper 2 og 2 efter interesse og ikke efter hvem de "plejer" at være sammen med. For at opnå begge disse ting er der valgt følgende 3D case:

3D cases til at give ideerne liv og danne grupper

To koncentriske cirkler dannes så alle har front mod en af de andre elever. Den, der står i den yderste cirkel, starter med at fortælle, hvad der står på sedlen, og hvilke tanker det har sat i gang. Den anden spørger ind til emnet og bruger for så vidt muligt de vendinger, de lige har lært. Når der gives tegn, bytter de rolle. Når der gives tegn igen, rykker den yderste kreds sig en gang til højre. Nu gentager det hele sig.

Denne case tjener begge de ønskede formål, ideerne fortælles mange gange, og hver gang tager ideen mere form for den enkelte. Eleverne får indblik i, hvad det er, de andre ønsker at arbejde med.

Når de har været hele raden rundt, skal de finde sammen med en, der gerne vil arbejde med noget, der ligner deres eget.

For at de i fællesskab kan få form og indhold på deres opgave, skal de på en fælles tur ind i et stort hvidt telt. De får at vide at inde i det telt, er alt det de gerne vil vide, og der er også noget de kan røre ved, som viser deres nye viden

Efter disse 3D cases skulle de være klar til at beskrive deres projekt.

Hvad undrer de sig over?

Hvad de skal undersøge?

Hvilket praktisk eksperiment/ produkt kan de lave, der viser noget om deres nye viden?

Herefter skulle eleverne arbejde med støtte fra læreren med at samle viden og udføre eksperimenter. Inden de kunne gå i gang, blev de informeret om, at de senere skulle fortælle om og udføre et eksperiment. Det skulle være en form for fremlæggelse. Denne fremlæggelse skulle have til formål, at give de andre elever mulighed for at tilegne sig den nye viden. I 7. Klasse fik de 4 lektioner til dette arbejde.

Den blå løber

Den blå løber skulle tjene det formål at vidensdele og gøre eleverne klar til igen at arbejde i en almindelig skoledag. Der skulle derfor ske en afrunding af det arbejde, der var i gang, og eleverne skulle vænne sig til igen at blive bedømt.

Denne blå løber skulle altså bestå af en præsentation af den nye viden med efterfølgende bedømmelse.

Jeg har ofte erfaret, at det er svært for tilhørerne at holde fokus på det, der præsenteres. Derfor anvendes der her en model, hvor halvdelen af grupperne starter med at præsentere, men kun for hver én gruppe. Den gruppe, der lytter, skal videregive det lærte til en anden gruppe osv.

Erfaringer

Forventningen til et godt forløb med motiverede elever, der arbejdede koncentreret med at tilegne sig naturfaglig viden ud fra egne ideer, blev rigeligt indfriet. Kombinationen af 3D didaktikken fra Den Kreative Platform og en naturfaglig didaktisk arbejdsmetode, med udgangspunkt i elevernes egen undren var en succes. Det betød, at eleverne efter idegenereringsfasen stod med mellem 100 og 200 ideer til noget de brændte for at vide mere om. Den ide de valgte fik liv og indhold

ved at arbejde med den gennem 3D didaktikken, at det egentlige faglige arbejde var præget af engagement.

Mine forventninger om, at eleverne ved at arbejde på denne måde kunne tilegne sig en faglig viden indenfor rammerne af DKP, viste sig at blive indfriet. Det betød i dette tilfælde, at det lykkedes at opnå et højt motivationsniveau i forbindelse med tilegnelsen af faglig viden på et niveau, der lå over det forventede. Det betød også, at alle klassens elever var aktive under hele forløbet.

Videre arbejde

Mine erfaringer fra dette arbejde betyder for min planlægning af undervisningen, at jeg i stigende grad tænker 3D didaktikken ind. Jeg håber at have inspireret andre til at anvende denne didaktiske metode. Jeg håber, metoden kan bidrage til et øget engagement og en større interesse fra elevernes side indenfor naturfagene.

Forfatter

Ulla Ovesen
Lærer Låsby skole og konsulent

Litteratur

Den Kreative Platform, www.uva.aau.dk

Mødet mellem Klassisk Mediation og Den Kreative Platform

Jeg har i en årrække uddannet mediatorer.

I mit møde med Den Kreative Platform (DKP) blev det klart, at her var et paradigmeskift i forhold til mediation og mægling i skoler og institutioner. Hvad handler mediation og mægling dybest set om? Det handler om at finde nye løsninger på fastfrosne problemer og om at bryde adfærdsmønstre. Omdrejningspunktet i en klassisk mediationsamtale er, at løsningsforslagene skal komme fra parterne selv. Så holder aftalerne i mere end 85% af tilfældene. Mediator skal være fødselshjælper og den, der får parterne til at åbne for radikalt nye muligheder. Mediator skal undlade at komme med færdige løsninger. I klassisk mediation er der almindeligvis ingen særlige processer eller rammesætninger for at kalde parternes kreativitet og ideer til nye løsninger frem. Der spørges typisk ind med formuleringer som: *‘Hvilke forslag har du?’*

Når man inviterer den kreative platforms tænkning, metodik og praksis ind i en mediationsamtale, medfører det, at man i særlig grad fokuserer på ideudviklingsdelen. Det betyder, at mediator ved sin styring af rammerne åbner for, at parterne formulerer flere forslag til løsninger end de, der ligger lige for og er blevet tænkt før. Endvidere betyder det, at humoren og fantasien, der er et gennemgående træk i kreative tankeprocesser, bliver en del af mediationen og dermed kan være med til at løse op for den ofte meget følelsesladede atmosfære, der kan herske i en klassisk mediation. Den klassiske mediationsamtale får i mødet med DKP-processer en anden karakter, både kognitiv fordi der arbejdes med nye sammenstillinger i hjernepotentialet, nye spejlneuronforbindelser, og emotionelt, fordi der arbejdes ud fra første indfald og dermed ufordømmende og accepterende.

I de sidste fire år, hvor Den Kreative Platforms didaktik har fyldt mere og mere i uddannelsen af mediatorer, har det vist sig, at holdningen til, ‘at der altid er flere muligheder’, ‘at ideer kan trænes frem’, ‘at en ide kun er en ide og dermed ikke farlig’, ‘at fejl er velkomne og til at lære af’, overføres til en lang række felter og arbejdsområder i det pædagogiske arbejde i øvrigt.

Når mediatorerne tager DKP tænkningen til sig, bliver den en måde at drive pædagogik på, og dermed en måde at møde andre mennesker og være væksthus for andres potentiale på.

Pædagogik er ofte indbegrebet af interesseudsættninger og med principperne fra DKP omkring tryghed, parallel tænkning, opgavefokus og horisontal udnyttelse af potentialet, står den professionelle lærer eller pædagog med den største 'schweizer lommekniv', man kan forestille sig. Når den professionelle har en ufordømmende, risikovillig og undersøgende holdning til andre mennesker, skabes der en autentisk og nærværende kontakt med målgruppen.

I en klassisk mediationssamtale (1) arbejdes der med fem faser:

1. Rammen
2. Situationen her og nu med fokus på håb og drømme
3. Valg af tema, der skal brainstormes på
4. Brainstorming
5. Aftale og næste skridt

Når brainstormingsfasen inspireres af DKP metodik, betyder det, at de øvrige fire faser i meditationen indskrænkes. Det bliver ikke på samme måde nødvendigt, ej heller ønskværdigt, at lytte til lange beskrivelser af situationen her og nu eller til *'hvem, der gjorde hvad og hvorfor'*. Fokus bliver på ideer til fremtidige ændrede handlingsmønstre. Det bliver ikke afgørende, hvilket 'tema', der vælges. Men afgørende er det, at parterne via mediator vælger et konkret tema, som kan bringes ind i en proces på Den Kreative Platform.

Neutralitet & Ingen Fordømmelse

Klassisk mediation tager afsæt i et anerkende og værdsættende menneskesyn, så *'vi er dem, vi er, fordi vi ikke kan være andet'*. På Platformen kommer vi på lignende vis som *'dem, vi er, lige nu, lige her'*. Vi deltager, som i mediationen, frivilligt, og vi afleverer gerne vores ure og mobiltelefoner og overlader ansvaret for tid og sted til andre. Vi accepterer samtidig at lade tænkehjerne, titler, tidligere viden og erfaring deponere, mens vi opholder os på Platformen. For her er det ikke afgørende hvem vi er, hvad vi ved og hvad vi tænker om det, vi ved. Her er det afgørende, at vi er villige til at give alt det, vi har i os, også de 60 % vi sjældent eller aldrig bruger. For her gælder, som i de fleste andre sammenhænge, 80-20 reglen: at vi bruger 20 % af det vi har 80 % af tiden. Både på det fysiske og det mentale plan. Så vi mødes med det vi har, og vi giver det, der er. Og det er altid godt nok. Ideen om, at noget ikke er godt nok, eller noget er forkert eller ikke dur, findes ikke. Der er dét, der er, og det kan altid bruges på nye og uventede måder. Opgaven er ikke nødvendigvis at tilføre nyt, men i højere grad at åbne for ny-anvendelse af det, der allerede er. I DKP terminologi kaldes det at få *'uhæmmet anvendelse af viden'*. Og ved at slippe ideen om at ville noget bestemt med nogle bestemte mennesker

på en bestemt måde, åbnes for nye og radikalt anderledes muligheder.

I mediationen er en af mediators kernekompetencer at holde sig neutral i forhold til moral og etik, samt neutral i forhold til løsningsforslag. Mediators opgave er at være ansvarlig for rammen og at møde parterne med et ikke fordømmende menneskesyn: de har handlet som det nu engang var muligt for dem i den givne situation, uanset hvor uhensigtsmæssigt det efterfølgende kan opfattes. Kunne de have handlet anderledes, havde de formentlig gjort det. På Platformen møder vi på tilsvarende vis hinanden ud fra princippet og grundholdningen: *'ingen fordømmelse'*. Ordet Nej kendes ikke. Der findes alene et ja, og et ja og.... Vi kobler os med andre ord på lige dér, hvor den anden slipper. I mediationen har mediator det fulde ansvar for rammen, parterne har det fulde ansvar for indholdet. På platformen er det kreativitetsfacilitatoren, der har det fulde ansvar for rammen. Og deltagerne for indholdet.

I både mediationen og i kreativitetsprocessen tages der ledelse på tid og form og overskrift for indhold. Det giver parterne eller deltagerne den tryghed, der er forudsætningen for at turde slippe kontrollen, det kendte og det prøvede og

gå i helt nye ukendte retninger uden garantier for andet end at prøve at se, hvad der sker. Sige ja og... til det, der er lige nu, lige her.

Aktiv lytten & Sig ja og...

I mediation anvendes bevidst den dialogiske kompetence: 'aktiv lytten', der indebærer, at den person der lyttes til, føler sig set, hørt og forstået. At personen bliver spejlet og får en både kognitiv og emotionel oplevelse af, at den anden har lyttet. Fjordor Dostovjevskij taler om at lytte således: *'Hvis de omkring dig ikke vil lytte, må du falde på knæ og bede om tilgivelse, for ansvaret er i sandhed dit'*.

Der kan lyttes nonverbalt ved øjenkontakt og ved mild kopiering af kropssproget, verbalt ved at genfortælle den andens historie og give den tilbage i et sprog, der anerkender den anden for den hensigt og indsats, der typisk er en del af en handling. Der kan også lyttes aktivt ved at tie og lade parterne få hele talerummet og alene blive guidet i tid. Den aktive lytten understøtter oplevelsen af autensitet og originalitet i den oplevelse, der altid vil være unik for den, der har haft den.

En oplevelse står til troende, kan ikke betvivles og må etisk set altid mødes ufordømmende. På Platformen lyttes der aktivt ved at deltagerne kobler sig på hinandens ideer og oplæg. Nerven i øvelser i kreativiteten, 3D cases, er, at der altid siges ja og.. til det input, man får. Som man så bygger videre på for atter at give det fra sig. Og så fremdeles...

Fremtidsrettet spørgeteknik & Hvad sker der så...

I mediationen anvender mediator bevidst en fremtidsrettet spørgeteknik i forhold til den situation, parterne føler sig låst fast i. Der dvæles ikke ved det historiske og fortidige, for *'det vi søger, er det, vi finder, og det, vi er optagede af, er det, vi bliver gode til'*. Når vi skal illustrere, hvordan hjernen fungerer i forhold til radikal nytænkning, kan vi vælge at vise et videoklip med en basketball kamp mellem nogle unge mennesker: en koncentrationsøvelse, og vi får til opgave at tælle, hvor mange afleveringer, det ene hold har. Det viser sig, der i det lille 1½ minuts klip (2), går en gorilla ind blandt de spillende. De fleste af os ser ikke den gorilla, fordi vi er travlt optagede af at tælle afleveringer blandt holdet i hvide T-shirts. Dette klip illustrerer i al sin enkelthed det fælles vilkår, at det vi leder efter, sandsynligvis også vil være det, vi finder. Det er en afgørende pointe i både mediation og i ideudvikling. I mediation kan mediator fristes til at finde en løsning tidligt i forløbet og kan have svært ved at frigøre sig fra sin egen 'gode' ide. Denne grundlæggende 'trussel' i ideudvikling, nemlig at forelske sig i egen ide, illustreres eksempelvis gennem beretningen om 'Abefælden': Abejægeren, der fandt på at udhule en kokosnød, fyldte den med fristende abemad og

fastgøre den til en pæl i jorden. Når aben havde stukket hånden ind i nødden og grebet om maden, kunne den ikke få hånden ud igen. For hullet var netop kun lige stort nok til, at aben kunne få hånden ind men ikke ud med indhold. Aben kunne have valgt at slippe maden og dermed redde livet. Men ikke mange aber valgte denne mulighed. På samme måde med de ideer, vi får. Vi er ikke meget for at slippe dem. Nu har vi jo lige fået dem. Lige meget hvad prisen for at holde fast kunne vise sig at være. I Otto Scharmers Teori U (3) finder vi et andet sprog for samme modstand mod forandring. Vi er ikke så trygge ved at gå nye veje, som vi ikke nødvendigvis ved, hvor fører hen. Her tales om tre forhindringer eller tre stemmer, vi skal forbi for at turde åbne for det nye: den fordømmende stemme, der elsker det rungende Nej, den kyniske stemme, der er i tæt forbrødring med Jante og endelig den frygtsomme stemme. Disse drager med mange hoveder skal vi forbi, hvis vi vil møde os selv 'på bunden af U'et', eller på det sted, hvor vi står uden svar. Og uden kontrol. Og uden garantier. Det er traditionelt ikke noget trygt sted at stå, og vi står der ofte kun, hvis vi er tvunget til det ved store ændringer i det levende liv: fødsel, tab, brud og uforudsete begivenheder, lykkelige som ulykkelige. Her har vi ikke andet valg end at acceptere det nye vilkår. Som afsæt for det, der

altid vil komme efter, men som vi ikke kender endnu.

At acceptere dét, der er, trænes på Den Kreative Platform. Her inviteres alt ind, alt kan bruges som afsæt for noget andet. Denne holdning og tilgang kan også trænes i andre ideologier, som eksempelvis Mindfulness, der er en metode, og oversat netop betyder 'Accept what is'. Den amerikanske psykolog Marsha Linehan (4) har forsket i, hvad der skal til, for at mennesker ændrer uhensigtsmæssig eller uønsket adfærd. Hun finder inspiration i det modsatte af forandring: accept. Hun har oversat Mindfulness, der direkte oversat betyder 'Accept what is' til et terapeutisk sprog og en terapeutisk interventionsstrategi: Dialectical Behavior Therapy DBT. Hun beskriver i sin forskning, hvordan det er i mødet mellem at gøre noget - the doing mind - og at være nærværende - the being mind - at der skabes adgang til potentialet - the wise mind. På Den kreative Platform mødes de 3 'minds': vi er der, vi gør noget, og vi får dermed 'uhæmmet adgang til viden' - the wise mind.

Nytænkning, forandring og udvikling af ny praksis handler derfor også om disse begrebers modsætning, accepten. Accept af dét, der er lige nu, både i tid, omfang og karakter. Her er vi dem,

vi er, lige nu, lige her, med det vi har. Vi er med andre ord nærværende. Otte Schamer benævner denne væren med et nyt begreb, sammensat af to kendte ord: sense og the present: 'presencing'. I denne tilstand har mennesket adgang til 'sit højeste potentiale', til det hjertebårne. Det er her, vi har kontakt med det, vi tror på og brænder for, kilden til vores livsmod og dermed kreativitet.

Poeten David Whyte (5) fortæller, at han på et tidspunkt i sit arbejdsliv havde meget travlt. Så travlt, at han på et tidspunkt, da han skulle til møde, stod i døren og spurgte: *'Er der nogen, der har set David?'* De øvrige deltagere lo højroset. David undredes, indtil det beskæmmet gik op for ham, at han jo var denne eneste på arbejdspladsen, der hed David. Han pakkede sin taske og forlod arbejdspladsen. Senere samme dag skulle han mødes med sin mentor. Han spurgte denne som noget af det første: *'Hvad er det modsatte af udmattelse?'* For det var den konklusion, han havde foretaget. At han havde haft så travlt med så mange ting i så lang tid, at han var blevet så udmattet og ikke nærværende, at han pludselig stod og spurgte efter sig selv uden at opdage det. Hans mentor svarede: *'Det er ikke nødvendigvis hvile. Kuren mod udmattelse er hel-hjertethed.'*

Brainstorming & Ideudvikling

I mediationen findes der ud fra parternes håb til og drømme om fremtiden et tema, der kan brainstormes på. I den traditionelle mediation ville man spørge parterne, hvilke ideer de kunne have, eksempelvis hvis temaet var langvarige samarbejdsproblemer, og der var enighed om i mediationen at brainstorme på 'at hilse på hinanden om morgenen'. Det gælder i mediationen som i den kreative ideudviklingsproces, at jo mere konkret temaet for ideudvikling kan opstilles, jo mere konkrete og dermed operationelle løsninger, kan findes. Samtidig med at der i mediation ikke gås efter store forandringer eller adfærdsændringer, tværtimod sigtes der målrettet mod små ændringer, fordi det er ideen om ændring og nye muligheder, der gås efter. Ikke kvantitative ændringer. Så hvis parterne i en mediation oplever at kunne blive enige om en enkelt 'hilse-handling', eksempelvis at nikke med hovedet, så er det mere betydningsfuldt, end hvor stor aftalen er. At hilse med et nik er 'det første skridt', det skridt der forpligter, fordi det er konkret identificerbart for begge parter.

Metodikker og praksis fra Den Kreative Platform kan implementeres til mediationen. Hvis parterne er indforstået med valg af tema, kan man gå direkte

til ideudvikling. Når den kreative platform inviteres ind i mediationen inviteres samtidig fantasien og humoren ind. I det traditionelle mediationsforum, der kan være præget af en vis tyngde og sarthed, kan det være et radikalt paradigmeskift at invitere rammesatte kreative processer ind, eksempelvis 'Omvendt brainstorming', hvor der tages udgangspunkt i det modsatte af det forventede: Hvilke ideer kunne vi have, hvis vi vil sikre, at vi aldrig nogensinde kommer til at samarbejde? Og efterfølgende med udgangspunkt i disse 'negative' ideer at finde modsætningerne hertil. I denne proces bliver det vigtigt, at parterne forsøger at finde karikerede forværende ideer - worst case og mest utænkelige løsninger -, da det typisk vil være i disses modsætninger, det nye gemmer sig.

I en institution ville personalet gerne have ideer til at gøre forældremøderne bedre. Fremmødet havde over en længere periode været for dårligt. På spørgsmålet 'Hvordan kan vi sikre endnu dårligere forældremøder' foreslog en pædagog at smøre håndtaget på hoveddøren til institutionen ind i klistret honning. Så det oplevedes direkte ulækkert at gå ind i institutionen. Den modsatte ide, der kom ud af dette karikerede forslag, var fremover til forældremøder i institutionen at stå ved døren og byde forældrene velkommen med et håndtryk.

Rammen & den røde og den blå løber

I den klassiske mediation er den første fase rammen, hvor mediator sætter hegnspælene rundt om samtalerummet eller med en metafor 'Etablerer en børnehave på toppen af et højhus i NY'. Hvis ingen hegnspæle, vil børnene ikke turde anvende hele området. De vil klumpe sig sammen inde på midten. Hvis der er tydelige hegnspæle, vil de gå helt hen til kanten og kigge ud og måske ned. På samme måde med mediationen: tydelige rammer og hegnspæle vil skabe trykthed til at bruge potentialet fuldt ud. På Platformen er der en anden metafor for rammesætning og ledelse af tid, form og indhold: 'Den Røde Løber og Den Blå Løber'. Vejen op til Platformen, som adskiller sig fra hverdagslivet med særlige regler, eksempelvis at sige ja og..., acceptere ideer og lave fejl, er som en rød løber hen til indgangen: her varmer du op og øver dig i disse regler. I mediationen arbejdes der ud fra et domænebegreb (1), hvilket kan opfattes som et regelsæt eller rammer for mødesteder mellem mennesker. De tre domæner er: 1. Produktionens Domæne, hvor der skal være enighed, eksistere ord som 'rigtigt og forkert', der skal kunne siges nej, tages beslutninger og nås frem til et produkt. Her eksisterer love, hierarkier, påbud og monologer. Her findes kun én sandhed. Og fordi alting kun

eksisterer i kraft af sin modsætning, er der naturligvis en modpol til produktionens domæne: 2. Refleksionens Domæne. Her eksisterer kun et ja, det er ideernes, mulighedernes og refleksionernes verden. Her er alt velkomment, alt kan bruges, intet er mere rigtigt eller forkert end andet. En ren inkluderende verden, hvor første indfald og dialog er dominerende. Her eksisterer utallige sandheder. Det 3. domæne er det Personlige Domæne, der angiver, at vi alle træder ind i et af de to andre domæner som lige præcis den, vi er. Med den historie vi har, de holdninger vi har, den æstetik, vi har og den eksistens, vi har fået og taget.

I mediationsamtalen finder der en bevidst vekselvirkning sted mellem domænerne, hvilket medfører at alle føler sig hørt, set og inviteret med ind, samtidig med at processen når et sted hen. Fordi der skiftes mellem domænerne arbejdes der så at sige både horisontalt og vertikalt, både i bredden og i dybden.

1. Rammen - produktionens domæne, mediator har ansvaret og der skal være enighed om rammen
2. Situationen her og nu med fokus på håb og drømme - refleksionens domæne og alt står til troende, alt har lige meget værdi

3. Valg af tema - produktionens domæne, hvor parterne skal være enige
4. Brainstorming - refleksionens domæne, hvor alle ideer er ligeværdige
5. Aftale - produktionens domæne, hvor der skal indgås en aftale mellem parterne og de skal være enige, så enige, at de ideelt set er villige til at skrive under på aftalen.

På Den Kreative Platform er alle i refleksionens domæne eller ideernes verden på samme tid. Undtaget kreativitetsfacilitatoren, der er i produktionens domæne. Deltagernes mentale og kognitive parathed motiveres og trænes på Den Røde Løber. Her anvendes enkle øvelser i at forstyrre hjernen og udsætte den for milde benspænd: hilseøvelser, klappeøvelser, sige ja og ...øvelser, øvelser hvor 3D didaktikken introduceres: de tre dimensioner holdningen (accept af reglerne), sproget (ja og...) og kroppen (kroppen husker anderledes end hjernen) indgår i øvelserne. Oppe på selve Platformen intensiveres ideudviklingsprocesserne, og der arbejdes med 3D cases efterfulgt af egentlige ideudviklingsforløb. Når man efter ophold på Platformen og den skærmede eller afgrænsede ideverden her, skal tilbage til den virkelige verden eller med en

metafor, fra drivhus til friland, er det nødvendigt med en bevidst tilbagevenden.

I mediationen vender man tilbage via en aftale og på platformen via En Blå Løber, en implementeringsproces. Her rammesættes for hvilke ideer, der skal gås videre med, af hvem, på hvilke måder og i hvilket tidsperspektiv. En implementeringsproces, hvor det første lille skridt, er i fokus. Fordi netop det første skridt forpligter. Uanset hvor stort eller lille det er. Det er ikke afgørende. Det er derimod den omstændighed, at man har mod til at tage det. Det er anderledes ufarligt at tale om det tredje eller fjerde eller femogtyvende skridt. David Whyte siger det på sin måde i digtet Close In (5).

Sammenfattende

Efteruddannelsen af lærere og pædagoger til at varetage medierende samtaler mellem børn, unge og voksne, herunder kvalificere større elever til at mægle over for yngre elever, har efter mødet med Den Kreative Platform undergået et paradigmeskift. Traditionelt fra at være primært inspireret af det terapeutiske felt med de kvaliteter, der ligger her eksempelvis i form af spøgen ind til, udrede landskaber og reflektere over hypoteser til at være mere legende, udforskende og humorfyldte herunder bevidst inddragelse af kroppen. Tidligere ville det være utænkeligt at bede parterne i en mediationssamtale rejse sig op og lave nogle 'øvelser' i at træne hjerne i at gå nye veje og finde nye løsninger, ingen nogensinde havde forestillet sig. Eller at invitere til en omvendt brainstorm, der åbner en uventet dør og dermed adgang til humoren. Eller at anvende forskellige stimuli som tilfældige ord og billeder eller utænelige personligheder til at inspirere til nye løsninger. Ved at spørge de, der ved mindst om emnet eller helst slet ingenting, er der størst sandsynlighed for radikalt nye ideer.

I den pædagogiske verden kaldes der på nytænkning i forhold til flere børn i klasserne og institutionerne, flere børn med særlige behov,

færre professionelle, færre økonomiske ressourcer, mindre tid og til gengæld flere opgaver. Der er mere end nogensinde behov for pædagogisk nytænkning. Vi har brug for at træne vores tryghed ved forandring, som er blevet et vilkår. Vi har brug for fællesskaber, der kan give os oplevelsen af at være sammen og samtidig være os selv. Med en orkestermetafor: vi bidrager med hver vores stemme og hver vores instrument til det store fællesskab. Kreativitetsfacilitator og mediator er som dirigenter: de sætter rammen, har overblikket, og får solisten til at fremstå som noget særligt understøttet af fællesskabet. Det handler om det grundlæggende vilkår, at ingenting eksisterer uden sin modsætning: Uden fællesskab ingen individualitet. Og omvendt. En balance, der i den aktuelle pædagogiske verden opleves skæv, fordi der synes at være en overvægt på den individorienterede vægtskål. Derfor bliver det en opgave at etablere og skabe fællesskaber, der kan balancere denne skævhed. Brian Eno (6) siger det på sin måde: *'Al god kunst opstår i balancen mellem fuld kontrol og ingen kontrol'*. Den korteste definition af en mediation og et ophold på Den kreative Platform.

I musikkens verden er der de toner, der er. Ny musik opstår ikke ved nye toner, men ved

at tonerne sættes sammen på nye måder. Erhvervspsykolog Vibe Strøyer (7) udtrykker det på sin måde: 'Udvikling er gentagelse i en ny kontekst.' Når vi anvender DKP didaktik, både rent på Platformen eller implementeret i andre kontekster som f. eks. mediation, er det hensigten at skabe ny musik/radikal nytænkning og anvende det, vi allerede har, på nye måder.

Jurist og mediator Tina Monberg (8) udtrykker i bogen *Konfliktens Redskaber* nødvendigheden af at vi gør os fortrolige med konflikter, at vi ikke vender dem ryggen og håber på, at det tager nogle andre sig nok af. For der bliver ikke færre konflikter. Tværtimod. Og uden konflikter, ingen bevægelse. Det er konflikterne eller 'de frustrerede drømme', der driver os mod nye ideer, løsninger og handlinger. Kun ved at lære os kunsten at løse konflikter, kan vi imødekomme tidens krav om forandring, nytænkning og innovation.

I mødet mellem Den Kreative Platform og den klassiske mediation er der skabt et helt nyt efteruddannelsesforløb for lærere og pædagoger både i teori og praksis. Der bruges andre ord, andre øvelser og der arbejdes med holdning, sprog og krop integreret.. Det bliver mere nærværende, fælles og sjovt. Der tales mindre og afprøves mere. Der rammesættes tydeligere, og der arbejdes mere

bevidst valgt ufordømmende i forhold til både ideer og handlinger. Denne inkluderende tilgang til omverdenen, både til børn, forældre, kolleger og ledelse, har sit udspring i den enkeltes accept af sig selv og sine kompetencer. Vi arbejder derfor også med større fokus på bevidst at skabe balance mellem videntilførelse og videnfacilitering. Så det pædagogiske personale får øje på, opdager eller genopdager dét, de allerede ved og kan. Når et team har været på efteruddannelse i det, der nu benævnes Kreativ Mediation, fortæller de, at det er som at få tilbudt en dykkerdragt med iltflaske efter at have dykket uden i årevis. De nye løsninger og konfliktopløsende initiativer og handlinger er blevet anderledes tilgængelige med implementeringen af kreative processer i mediationen.

På efteruddannelsen fortæller deltagerne at de oplever, at når de har Den Kreative Platform som en bevidst mulighed, tænker og handler de anderledes. De gør noget andet med sig selv, hinanden, børnene og de unge. Mødet med kreativitetsdidaktikken har ændret deres tilgang til den pædagogiske opgave. De har større tillid til det, de gør, de har mere mod til at møde konflikterne, de har større fokus på at skabe fællesskaber mellem både børn og voksen, de

har større respekt for det, der er, de har oplevet betydningen af at tage ledelse på rammen for at skabe plads til indholdet og de har mere fantasi, leg, humor og optimisme i deres pædagogiske virke generelt. Og ikke mindst: *'Det er blevet mere legalt at turde'*. For det er måske ikke så meget talentet, men snarere modet, det kommer an på. Og modet er der brug for i en aktuell tid, hvor mange af de kendte løsningsmodeller ikke længere er virksomme. Vi har brug for et kollektivt mødested, en kreativ platform, hvor det er legalt og ønskværdigt i fællesskab at anvende viden uhæmmet og hjælpe hinanden til radikal nytænkning og nye prototyper. Både på det store globale lærred med de mange kriser og helt ned til mødet mellem dig og mig.

Opsummering i fem dogmer, der fremmer kreativiteten i det pædagogiske arbejde:

- ***uden konflikter ingen bevægelse***
- ***det er ikke talentet det kommer an på, men modet***
- ***de får det, der er***
- ***alting ligger kun en beslutning væk***
- ***vi finder uden at søge***

Forfatter

Stine Clasen

Udviklingskonsulent i Børn og Unge, Århus, Afdeling for Udvikling og Tilsyn

Medforfatter til bogen Kreativ Mediation, Klims Forlag 2008

Udgiver løbende artikler til pædagogiske fagblade

Litteratur

1. Kreativ Mediation, Klims Forlag

2. The original, world-famous awareness test from Daniel Simons and Christopher Chabris. Check out our new book, *THE INVISIBLE GORILLA* for more information (www.theinvisiblegorilla.com)

3. Dr. C. Otto Scharmer is a Senior Lecturer at MIT, the founding chair of the Presencing Institute, and a founding member of the MIT Green Hub. Scharmer has consulted with global companies, international institutions, and governments in North America, Europe, Asia, and Africa. He has co-designed and

Scharmer has used presencing to facilitate profound innovation and change processes both within companies and across societal systems. More information about Scharmer and his work can be found at: www.presencing.com

4. Marsha M. Linehan is an American psychologist and author. Linehan is a Professor of Psychology, Adjunct Professor of Psychiatry and Behavioral Sciences at the University of Washington and Director of the Behavioral Research and Therapy Clinics. Linehan is the developer of Dialectical

Behavior Therapy (DBT), a type of psychotherapy that combines behavioral science with concepts of acceptance and mindfulness, derived from eastern and western contemplative practices.

5. David Whyte grew up in Yorkshire, England. He studied Marine Zoology in Wales and trained as a naturalist in the Galapagos Islands. He has also worked as a naturalist guide, leading anthropological and natural history expeditions in various parts of the world, including treks among the mountains of Nepal.

He is one of the few poets to take his perspectives on creativity into the field of organizational development, conducting workshops with many American and international companies.

www.davidwhyte.com

Start close in

//: Start close in Don't take the second step. Or the third. Start with the first thing. Close in The step you don't want to take :// Start with the ground you know. The pale ground beneath your feet. Your own way to begin the conversation //: Start with your own questions :// Give up on other people's questions. Don't let them smother something simple. To hear another's voice follow your own voice. Wait until it becomes a private ear. That can really listen to another. Start right now. Take a small step you can call your own. Don't follow someone else's heroics Be humble and focused. Start close in Don't mistake that other for your own //: Start close in Don't take the second step. Or the third Start with the first thing. Close in. The step you don't want to take ://

6. Brian Peter George St. John le Baptiste de la Salle Eno commonly shortened to Brian Eno is an English musician, composer, record producer, music theorist, singer and visual artist, best known as one of the principal innovators of ambient music. Eno studied at art school, taking inspiration from minimalist painting, but he had little musical education or playing experience when he joined the band Roxy Music as their keyboards and synthesizers player in the early 1970s.

7. Erhvervspsykolog Vibe Strøyer
Efteruddannelse i Systemisk, Narrativ og Eksistentiel Approach
Specialist og supervisor i arbejds- og organisationspsykologi, 2003
Autoriseret supervisor ved Dansk Psykolog Forening, 1997
Specialist og Supervisor i psykoterapi
Cand. psych., Københavns Universitet, 1985
Exam.art., Samfundsfag, Københavns Universitet, 1977

8. Tina Monberg
Tina Monberg er advokat, psykoterapeut samt uddannet mediator ved Harvard Law School. Hun har i 8 år haft eget advokatselskab. Har herefter i 3 år fungeret som direktionsassistent i et medicinselskab med 200 ansatte. Har arbejdet sammen med advokatsamfundet om implementering af mediation i Danmark. Er medlem af American Bar Association, Section of Dispute.

Om bogen Konfliktens redskaber: Organisationer, der udvikler en klar og forståelig konfliktstrategi, er langt bedre positioneret til at undgå destruktive konflikter. I mange virksomheder ser man udelukkende konflikter som noget negativt, noget der for enhver pris skal undgås. Men i en forandringsvillig og videndelende organisation skal konflikter anses for positive og nødvendige. Gode konflikter sætter tanker og ideer i gang og skaber innovation.

Uhæmmet anvendelse af viden på den inkluderende og fede måde!

Forfatteren ønsker at koble Den Kreative Platform's (DKP) første princip "horisontal tænkning" og anerkendelse som et pædagogisk og didaktisk fundament. I artiklen vil der blive trukket forskellige undervisnings cases frem, der vil forsøge at beskrive denne kobling. Artiklens pointe er, at DKP bygger på et anerkendende fundament, der (især og med fordel) kan anvendes på mennesker, som af samfundet ofte bliver betegnet som en minoritetsgruppe.

Den Kreative Platform bygger på et anerkendende pædagogisk fundament

Min erfaring med DKP har gentagne gange givet anledning til refleksion om, at DKP bygger på et anerkendende fundament. Et fundament der ikke kun styrker deltagerens kreativitet, men samtidig også styrker deltagerens selvværd og selvtillid. Overordnet mener jeg, at den sociale anerkendelse også har betydning, når der tales om positive læringsprocesser. Derved bliver den sociale anerkendelse også nødvendig for udviklingen af

deltagerens positive selvforhold gennem styrkelse af selvværd og selvtillid.

Inden jeg vil udfolde mine DKP cases, vil jeg kortfattet dvæle ved det pædagogiske og det anerkendende aspekt.

"Det er selve intentionen om, at ens handling afstedkommer en mulig læringsaktivitet, der kvalificerer handlingen pædagogisk. Eller sagt på en anden måde, så er den pædagogiske handling udtryk for at "formgive" en læringsproces. I den forstand kan man sige, at det pædagogiske dybest set er udtryk for at "give form" (3).

Den Kreative Platform beskriver deres pædagogik således:

"Denne bog er koncentreret mod at give et svar på "hvordan" og holder sig stort set fra at svare på "hvorfor". Den er et forsøg på at beskrive anvendelsen af en pædagogik vi har udviklet med henblik på at facilitere kreative processer for studerende og erhverv" (1).

Siden hen skriver ovennævnte forfattere også, at DKP er en "didaktisk model" (2).

Sidstnævnte citater slår altså fast, at DKP bygger på både et pædagogisk og et didaktisk fundament.

Et fundament der i sit afsæt kan kobles sammen med dr.pæd. Alexander Von Oettingen's tidligere citat om, at "pædagogik dybest er udtryk for at "give form". DKP er her "form".

Anerkendelses begrebet har især indenfor de seneste år vundet indpas indenfor det pædagogiske område. Overordnet kan man sige, at relationskompetencen er en grundlæggende pædagogisk kompetence, hvor anerkendelsesbegrebet er "nøglen" til professionalisering af relationskompetencen.

I den anerkendende pædagogik er der tale om et bestemt slags menneskesyn, der kan eksemplificeres ved følgende citat:

"En særligt forståelsesmæssig og kommunikativ tilgang til andre mennesker, som inkluderer, at vi møder andre på deres side - forstået som de tanker, behov, intentioner, ideer, værdier og holdninger, der ligger bag den umiddelbare iagttagelige adfærd".

At blive mødt anerkendende er et håbefuldt projekt, idet deltagerne på den ene side håber at blive anerkendt, mødt, set og hørt på det, det udtrykker. Samtidig kan man risikere det modsatte; at blive underkendt. At man i relationen og

kommunikationen ikke bliver mødt, set, hørt og forstået.

Det anerkendende aspekt jeg her i artiklen tager afsæt i berører således på flere punkter også DKP's 2. princip - ingen bedømmelse. Dette princip vil dog ikke blive beskrevet yderligere i denne artikel.

Den tyske filosof Axel Honneth opstiller tre anerkendelses principper, der er vigtige for os mennesker. Den første omhandler det familiære og den private kærlighed. Det andet princip omhandler, at vi som mennesker bliver opfattet som fornuftige retspersoner og endelig det tredje, at vi mennesker har brug for at blive værdsat for de potentialer og de evner, vi rummer (3).

Det er specielt det sidste anerkendelsesprincip, der i nedenstående to cases kommer i spil.

To cases der gør én glad i låget

For et års tid siden blev jeg i forbindelse med et sundhedsprojekt kontaktet, idet man i projektet ønskede at udbyde en 24 timers innovations-camp for nogle produktionsskoler, hvor både elever og undervisere skulle deltage. Deltagerne skulle lave idégenerering på temaet: Hvordan får unge energi til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

I tilrettelæggelsen blev jeg blandt andet kontaktet af en underviser fra én af produktionskolerne, der lige for en sikkerhedsskyld ville forhøre sig om, hvorvidt det nu var rigtigt, at ure og mobiltelefoner ville blive indsamlet ved starten af campen. Dette kunne jeg kun bekræfte. Han spurgte, om ikke det var muligt at undlade indsamlingen af ure og mobiltelefoner, samt om det var muligt at sammensætte eleverne skolevis og ikke, som jeg ønskede, en forskelligartet holdsammensætning. Det skal her næves, at jeg undtagelsesvis lavede hold for elever og hold for undervisere. Jeg har gentagne gange lavet innovations-camps, hvor elever/studerende med heldigt udfald bliver blandet. I denne sammenhæng skønnede jeg, at der var risiko for, at undviserne overfor netop denne målgruppe kunne få en magtposition ved at blande elever og undervisere, hvilket jeg mente var uheldig for processen.

Undviseren der kontaktede mig blev meget oprevet over, at jeg ikke ville ændre min praksis med urene og mobiltelefonerne samt hold sammensætningen. Baggrunden for at han ønskede denne ændring var, at eleverne efter hans vurdering var psykisk sårbare og dermed ikke mente, at eleverne var i stand til at undvære både ur og mobiltelefon og samtidig skule magte mere

spontane relationer gennem de tværfaglige hold.

Med en uddannelse som socialpædagog og en pædagogisk praksis med sentudviklede unge, så forstod jeg på sin vis hans pointer, men omvendt havde jeg en tro på at DKP også kunne byde på nye læringsstrukturer for netop denne målgruppe. Gennem samtalen fastholdt jeg således kravene for deltagelsen og sagde, at det var hans pædagogiske vurdering om, hvorvidt eleverne kunne magte en innovations-camp på de udmeldte præmisser. Skolen meldte fra, og jeg var forinden meget nervøs for, hvordan dagene skulle forløbe oven på den seance.

Dagen oprandt. Forinden havde jeg bestemt mig for, at jeg som udgangspunkt ville forsøge at køre processen som ved andre innovations-camps, jeg tidligere havde afholdt. Det var således metoderne, der var det centrale og ikke målgruppen. Til orientering fastholdt jeg gennem hele processen DKP didaktikken. Flere gange var jeg i tvivl, men var efterfølgende meget glad for jeg havde været metoden tro.

Processen gik over al forventning, og undviserne gav samstemmigt udtryk for, at de aldrig tidligere havde oplevet deres elevers så koncentreret og så idérige.

Overordnet mener jeg Robert Rosenthal's hypotese om den selvopfyldende profeti rammer ned i denne pædagogiske problemstilling ved at:

“Vi har en tendens til at udvikle os i retning af de forventninger til os som vi mødes med - mødes vi med positive forventninger har vi en stærk tendens til at udvikle os i en positiv retning - mødes vi med negative forventninger har vi en stærk tendens til at udvikle os i en negativ retning”.

Jeg vil nedenfor specielt fremhæve én af DKP's 3D cases, som ifølge egen tolkning havde betydning for både processen og elevernes idérigdom på temaet.

3D casen har rod i princippet “horisontal tænkning”. Eleverne skulle lave et hjernekort over de bøger (læs viden, erfaringer, oplevelser og anden hukommelse), de mente, de var i besiddelse af.

“Horisontal tænkning er at kunne trække viden ud af dens faglige forankring og anvende den i andre sammenhænge, hvor den åbner for nye perspektiver og muligheder” (2).

De lavede nogle hjernekort, hvor indholdet blev anerkendt, og som kunne bruges i den videre proces. De skrev “bøger” på hjernekortet, der handlede om kendskab til vold, mobning, alkoholmisbrug, voldtægt, graffiti, være god til poker, at tune en knallert, brække en bil op m.v.

Bøger jeg ikke tidligere havde set beskrevet i denne 3D case, men bøger som på forskellig vis tog afsæt i deres personlige bibliotek uden nogle former for censur og tabu.

Jeg tolker her, at eleverne blev anerkendt for de bøger, de var i besiddelse af. Det blev pludselig legalt at få synliggjort deres bøger personligt såvel som for omverdenen. Det er jo altid fedt at vise, at man er i besiddelse af nogle bøger.

3D casen skal jo netop åbne op for et “utraditionelt cv”, hvor der trækkes på anden viden end den traditionelle faglige. Det traditionelle faglige cv er ofte ekskluderende for denne målgruppe, og det var netop en anerkendelse af deres bøger, der efter min vurdering gav skub i processen.

En anden case der netop understøtter ovennævnte, har jeg har fra min undervisning på Misbrugsvejleder uddannelsen (5). Uddannelsen er for personer, der har interesse i og eventuelt har haft berøring med misbrugs- og afhængighedsproblematikker. Det kan være erfaringer i frivilligt og/eller professionelt regi eller egne erfaringer. De fleste af eleverne har personlig erfaring med misbrugs- og afhængighedsproblematikker.

Jeg skulle her undervise i voldsforebyggelse. Gennem undervisningen ønskede jeg at få deltagerne til at lave idégenerering over nye former for voldsforebyggelse på baggrund af deres hjernekort. Altså nøjagtig samme 3D case som produktionsskoleeleverne. Også her var der en koncentration, der var markant. Dagen efter undervisningen blev jeg opsøgt af en af deltagerne, der ville orientere mig om, at det var første gang hun i en uddannelsesmæssig sammenhæng var blevet anerkendt for hendes kompetencer. Hun sagde endvidere, at hun ikke havde mange

uddannelser - tværtimod en del brudte, men at hun omvendt mente, at hun indeholdt noget andet, der med fordel kunne bruges samfundsmæssigt. Hjernekortet havde hun gemt, da hun her visuelt pludselig kunne se nogle kompetencer, hun ikke tidligere havde fået øje på, eller som ikke fra samfundets og uddannelsesmæssigt side, efter hendes mening, ikke var blevet anerkendt og påskønnet tidligere.

Afsluttende bemærkninger

Jeg har tidligere i en entreprenørskabsartiklen (4) blandt andet stillet spørgsmålet om, hvorvidt entreprenørskab i uddannelsessystemet også indeholder elementer af mere ekskluderende karakter. Ekskluderende ved at der (måske) i entreprenørskabs paradigmet fremkommer en ny udskillelsesproces mellem de kreative, innovative og entreprenante studerende og resten?

Jeg kommer i artiklen frem til, at der i entreprenørskabs-paradigmet er risiko for ekskludering, idet jeg mener, at “udadventhed”

kontra det introverte er egenskaber, der snævert bliver fremhævet om entreprenørskabskompetence. Som undervisere skal vi således sikre os, at alle deltagerne, uanset om de er ekstroverte eller udadvendte uanset hvilken målgruppe de repræsenterer, føler sig anerkendt med de "bøger", de kommer med.

DKP bygger på nogle pædagogiske principper, der efter min mening bygger på integration. Integration stammer fra det latinske ord "integrara", der betyder "at gøre hel" eller "at smelte sammen til et hele". Dette skal ikke forstås således, at jeg tror ophavsmændene bag DKP tænker integration som synonymt med normalisering, som begrebet ofte fremstår. Det skæve, den krøllede hjerne og det unormale er netop velkommen i DKP. Min pointe med artiklen er netop at synliggøre, at DKP indeholder en pædagogisk didaktik, der bygger på en anerkendende tilgang, og som derved (også) har et potentiale for samfundets minoritetsgrupper.

Forfatter

Dorthe Christiane Iversen - dci@ucsyd.dk - tlf. 20346341
Ansæt som Innovationskonsulent hos University College Syddanmark
Uddannelsesmæssig baggrund: lektor i pædagogik, master i Socialt Entrepenørskab, cand.pæd.pæd., socialpædagog
Hvad vil jeg gerne bidrage med til menneskeligheden:
Deltagelse i andres forandringsprocesser

Litteratur

1. Byrge, Christian og Hansen, Søren, Den Kreative Platform, Aalborg Universitet, 2. udgave
2. Byrge, Christian og Hansen, Søren, Den Kreative Platform i skolen, Aalborg Universitet og Fonden For Entrepenørskab, 2010
3. Oettingen, Alexander Von, Alemen pædagogik - pædagogikkens grundlæggende spørgsmål, Gyldendals Lærebibliotek, 2010
4. Er der i innovations- og entrepenørskabsparadigmet fremkommet et nyt dannelsesideal?, Århus Universitets Forlag, 2011
5. Der henvises til University College Syddanmarks hjemmeside om uddannelsen: www.ucsyd.dk

Kom på plads TAL

Positionssystemet

Matematik i 2.- 3. klasse

Didaktiske overvejelser

Forløbet er rammesat til ca. 4 lektioner.

Formålet med forløbet er at give eleverne mulighed for konvergent tænkning i deres arbejde med forståelse af tallenes placering i forhold til hinanden. Et område der er svært for mange børn, især fordi det danske talsystem ikke er bygget logisk op mundtligt. Normalt siges tallene i læseretningen. Det gør vi ikke på dansk med tierne, hvor det fx hedder syvogfyrre. Elever i 2. og 3.klasse, der følger en normal læseudvikling, er så langt i denne udvikling, at læseretningen er en selvfølge. Mange børn har imidlertid lært udtalen af tallene uden at tænke dybere over placeringen. Den mundtlige dimension giver altså ikke særlige problemer. I stedet viser praksiserfaring, at der, hvor positionssystemet kan volde problemer, er under udregninger. Det sker, når der byttes rundt på tallenes placering. I indskolingen med heltal og videre frem i skoleforløbet med decimaltal. Man kan derfor påstå, at et grundlæggende arbejde

med positionssystemet er essentielt for det meste matematik.

Dette forløb følger ikke slavisk 6-trinsmodellen, men anvender 3D cases og andre elementer fra Den Kreative Platform (DKP). I forløbet anvendes flere former for intelligenser og ikke blot den matematisk - logiske. En forståelse for positionssystemet skal opnås af alle elever. Ved inddragelse af konvergent tænkning indbydes der desuden til styrkelse af elevernes selvværd. Alle får mulighed for at bidrage med ideer på tværs af den viden, de allerede har.

Det, at starte et forløb med at give faglig viden, kan synes langt fra teorien bag DKP, hvor fagligheden først sættes i spil senere i forløbet. Dette er imidlertid et bud på, hvordan man også kan anvende DKP, når noget fagligt svært, og fra starten uhåndgribeligt, skal læres. Det bliver vigtigt for sådan et forløb at give eleverne en baggrundsviden allerede i starten, så de kan bruge denne viden i samspil med al mulig anden viden, de har i forvejen og ad den vej få en forståelse for positionssystemet, de kan anvende resten af livet.

3D casene er bygget op ud fra, man bruger matematik i kriterierne for at finde sammen og for at starte. Det er altid en god ide at vise 3D casen,

når man introducerer den. Det kan være en fordel at sige, det skal være en, man endnu ikke har været sammen med, som udvidelse af kriteriet for at finde sammen to og to i 3D casene.

Følgende er en beskrivelse af forløbet gennemført i starten af en 3. klasse.

Dag 1

Første og anden lektion startede med en introduktion til forløbet. Læreren fortalte, at mange ville komme til at opleve det svært at lære. Hun fortalte også, at hun forventede, alle i klassen ville få det lært og at alle ville bidrage med deres bedste, både fagligt og socialt.

Her efter gav læreren et fagligt minioplæg om positionssystemet. Hun skrev et trecifret tal på tavlen ved at bede eleverne nævne et tal fra 0-9. Så fortalte hun om navnene enere, tiere og hundrede. Hun skrev et nyt trecifret tal igen ved at inddrage eleverne. Denne gang bad hun dem om at tænke, for sig selv og uden at sige noget, hvor eneren, tieren og hundrederen var placeret. Efter tænkepausen pegede læreren på det enkelte tal, imens hun nævnte dens placering. Ingen af eleverne fik lov til at give bud her, da en trykthed skulle bygges op, og her ville der være tale om

et rigtigt eller forkert bud. Det blev gentaget et par gange. På den måde fik alle elever hurtigt en fornemmelse for tallenes placering i et trecifret tal.

Introduktionen og minioplægget varede ca. ti minutter. Pointen var, at det skulle tage den tid, der var brug for, indtil læreren kunne fornemme, at alle var med, men ikke så lang tid, at koncentrationen mistedes.

Den første 3D case handlede dels om opbygning af trykthed og dels om øvelse i at sige og med kroppen mærke tallenes placering.

3D case: Tegn tal på ryg

1. Rejs jer op.
2. Find sammen med en der har lige så mange bogstaver i sit fornavn, som du selv har.
3. Den ene tegner nu et trecifret tal på den andens ryg ved at tegne alle tre tal oven på hinanden og ved tydeligt at sige hvilken position, man tegner. Den anden gætter på tallet. Det gør ikke noget man ikke gætter det rigtige tal, det er nemlig svært for den der mærker, men man skal forsøge, og man skal gøre sig umage.

4. Rollerne byttes.
5. Den der har flest beklædningsgenstande på starter med at tegne på den andens ryg.

Den næste del af forløbet foregik på hele skolens område. Eleverne gik ud sammen med den makker, de lige havde været sammen med. De havde et lille hæfte og en blyant med hver. De skulle nu lede efter tal alle mulige steder på skolen. Når de fandt et tal, skulle de skrive tallet ned i deres hæfte.

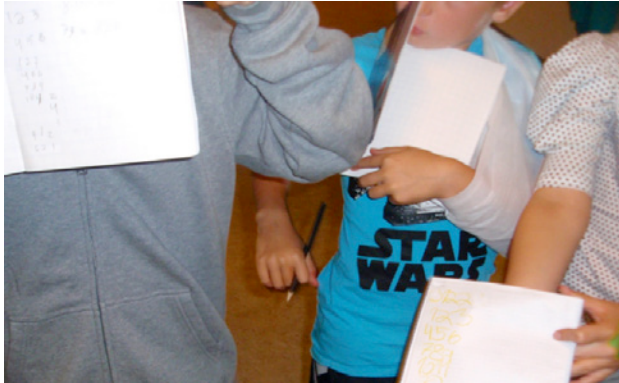


Elev 3. klasse: "Det var en god oplevelse at tegne tal på ryggen".



Der fandtes tal mange steder, fx i bøger.

De skulle forsøge at skrive tallene, så enerne stod over hinanden osv. Vigtigst var det dog at finde tallene og øve sig i at genkende eneren, tieren og hundrederen. Hvert par fik et æggeur med og skulle komme tilbage igen, når æggeuret ringede, ca. efter 10 minutter.



Det kunne godt være svært at få tallene placeret, så enerne stod over hinanden osv.

Den første opgave blev stillet. Opgaven lød:

Hvilke voksne har brug for denne viden om tallenes placering?

Eleverne arbejdede individuelt og skrev ned på post-it. Sedlerne blev efterfølgende hængt op, og eleverne fik set hinandens sedler. Sedlerne blev gemt til gangen efter.



Der kunne findes tal rigtig mange steder



Den næste 3D case var fælles.

3D case: Tal-salat

Tal-salat er inspireret af legen Frugtsalat. Eleverne fik hvert et tal. En tredjedel fik enere, en anden tredjedel fik tiere og den sidste tredjedel fik hundrede.

Der er 4 trin:

1. “Enere”, “tiere” og “hundrede” ...bytter plads
2. Tal skives i faste firkanter med overskrift (“enere”, “tiere” og “hundrede”) på tavlen
3. Tallene skrives “375”
4. Tallene siges

Alle elever fik en stol at sidde på i en rundkreds. Hvis ens tal blev nævnt (eller skrevet), skulle man bytte plads. På det tidspunkt, alle elever forstod øvelsen, blev en stol taget væk. Den elev, der ingen stol fik, hviskede de nye tal til læreren. Der blev øvet med alle 4 trin. Når der blev sagt “Tal-salat”, byttede alle.



3D casen Tal-salat skaber tryghed i at bruge tallenes placering, glæde og motivation.

Inden den næste 3D case blev eleverne fortalt, at der ikke kunne laves fejl, når de skulle fortælle, hvad det mindede om. Alt hvad de kom i tanke om ud fra opgaven, måtte siges.

3D-Case: Horisontale sammenligninger - hvad minder det om?

1. Rejs jer op.
2. Find sammen med en der
3. I skal nu tænke på tallenes pladser. Den ene starter med at sige "Det er lidt lige som..." eller "Det minder om..." Fx "Det er lidt lige som bogstaver, der også har hver deres plads" og "Det minder mig om når man bruger pengesedler og mønter".
4. Den anden siger: "Ja og"..... "Det er også lidt lige som..." eller "Det minder også om..."
5. Den med mørkeste sko på starter.

Timerne den første dag blev afsluttet med endnu en individuel opgave. Opgaven lød:

Hvordan husker man pladserne bedst?

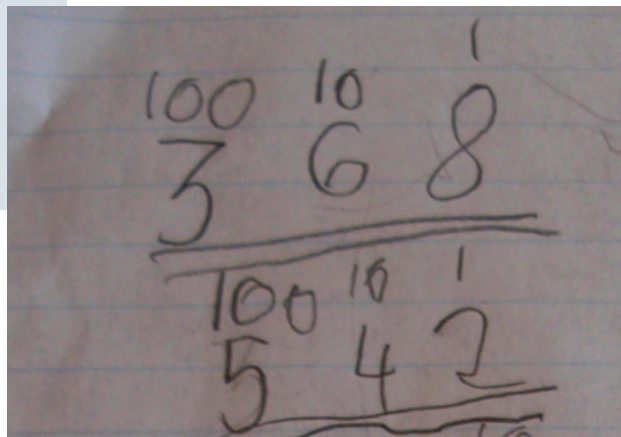
Eleverne skrev ned på post-it. Der blev givet benspænd undervejs som fx "*Hvad nu hvis det var en af dine bedsteforældre, der skulle huske det - hvad skulle de så gøre for at huske det?*". Sedlerne blev gemt til gangen efter.

Inden pausen blev timerne afrundet i fællesskab, hvor læreren og eleverne genfortalte, hvad de havde oplevet i løbet af timerne. På den måde kom eleverne på den Blå løber inden pausen.

Dag 2

Timerne den efterfølgende gang startede med, at læreren tog nogle af oplevelserne fra sidst frem ved kort at fortælle om dem.

Så blev der fortalt historier. Imens historierne blev fortalt, skrev eleverne tallene ned, så de sammen blev til et trecifret tal. Fx: *“Der var en lille trist ener, der hed 7. 7 havde været ked af det længe. Den savnede nogle gode venner. En dag eneren 7 var henne på en legeplads mødte den tieren 9. Den sad på en vippe helt selv. Helt alene. Eneren 7 samlede mod og spurgte tieren 9, om de skulle vippe sammen. Det ville 9 gerne. De havde det sjovt 7 og 9. Efter de havde vippet, ville de gyngede. På en af gyngerne sad hundrederen 4. Så gyngede de alle tre eneren 7, tieren 9 og hundrederen 4. De havde det sjovt, de tre, og 7 var ikke længere trist”.*



Post it sedlerne fra gangen før, “Hvilke voksne har brug for denne viden?”, blev fundet frem til følgende 3D case.

3D Case: Hvad ville der ske?

1. Rejs jer op.
2. Find sammen med en der har samme slags trøje på som dig selv
3. Kig på sedlerne "*Hvilke voksne har brug for denne viden?*". Hvad ville der ske, hvis de ikke vidste det? Tag en seddel ad gangen. I skal skiftes til at læse en seddel og svare.
4. Den der har mørkest starter med at læse en seddel. Den anden svarer.

Resten af dagen arbejdedes i grupper af tre eller fire personer. Her kan man som lærer have lavet grupperne inden eller lade dem finde sammen tilfældigt ud fra et princip. Under dette forløb valgte læreren, at lade eleverne finde sammen ud fra lette matematikstykker til musik. Alle elever bevægede sig rundt, ind til musikken stoppede. Så blev de bedt om at finde sammen i grupper af fx 12 - 7. Når opgaven var løst blev musikken tændt igen osv. Altid passede resultatet med antallet af elever. Da musikken blev stoppet for sidste gang fik de opgaven at finde sammen i grupper af 9 -5.

Grupperne fik opgaven:

Visualiser eller dramatiser tallenes pladser. Brug

så få ord som muligt.

Her måtte de benytte sig af tegninger, prototyper, drama mm. Det fik grupperne at vide, inden de gik i gang, ligesom de fik at vide, at de til slut skulle vise deres produkt for resten af klassen. De fik ca. 30 minutter til at finde en ide og fremstille den.



Efter fremvisning af produkterne arbejdede de stadig videre i samme gruppe. Læreren havde post-it sedlerne fra gangen før, “ Hvordan husker man pladserne bedst?”, klar til næste opgave. Den gik ud på, at grupperne skulle udvikle videre på ideerne i fællesskab. Det blev gjort ved, at hver gruppe fik en bunke af sedlerne. Grupperne sad hver rundt om et bord med sedlerne i midten. Den højeste i gruppen tog en seddel og læste højt. Den næste, i urets retning, fra gruppen digtede videre på ideen, fx ud fra sætningen “ja og....” , skrev eller tegnede det ned på sedlen og læste derefter en ny seddel op. Til slut valgte alle elever en af idéerne og fik den omformet til en lektie ved hjælp af sparring fra resten af gruppen. Alle lektierne blev skrevet ned. Lektierne blev givet for som hjemmearbejde.



Forfatter

Jette Vestergaard Jul
Proceskonsulent i entreprenørskab i skolen

Stimulikort som kreativt læremiddel

Indledning

Nedenstående bygger på mit arbejde med udviklingen og implementeringen af innovation i Professionshøjskolen Metropol, samt facilitering af mere end 100 innovationsworkshops i ind- og udland. Til spillet fra Den Kreative Platform er der udviklet en række værktøjer. Disse procesværktøjer skal hjælpe deltagerne gennem kreative processer på en strukturerende måde. Det er hvad dette skriv handler om; en kort belysning af et af spillets strukturerende værktøjer, der faciliterer de kreative processer mellem mennesker. Facilitering kommer fra latin og betyder at gøre let - og det er netop det stimulikortene i spillet kan. Stimulikort er en form for funktionelt læremiddel, dvs. et middel der har deltagerens læreproces som mål (1).

Case

På en innovationsworkshop, hvor jeg arbejdede med innovation i praksis, skulle deltagerne arbejde sig gennem en række forskellige øvelser. Deltagerne var undervisere fra Marstal

Navigationsskole, Svendborg Søfartsskole og besætningen fra skoleskibet Georg Stage. Deltagerne blev bedt om at danne par med en med samme type sko som dem selv. Herefter trak den ene et stimulikort og skulle så - som en journalist - med afsæt i stimulikortets ord interviewe den anden, der som ingeniør i øvelsen skulle bygge en bro henover havnen.

Fx: "Hvad har trolden med broen i havnen at gøre?" eller "Den sodavand der tales om, hvordan ser du den i byggeriet?" eller "Der nævnes i Fyns Amts Avis, at en øreflip indgår i byggeriet, fortæl om det?"

Formålet med ovenstående øvelse er bl.a. at skabe hurtige, ikke-rationelt velovervejede forklaringer, at skabe et flow med humor og kvikke svar 'fra hoften'. Målet er, gennem brug af stimulikortenes ordvalg, at deltagerne forlader den konvergente tænkning, der er kendetegnet ved fornuft, rationalitet, tradition, kendt viden, standardiserede og forventede svar - og hjælpe deltagerne til en mere divergent tænkning, der er kendetegnet ved fantasi, visioner, muligheder, alternativer, det skæve og påhitsomhed (2).

Stimulikortene understøtter den kreative proces mellem deltagerne, hvilket er rigtig klogt. Kreative processer mellem deltagere på kursus eller i undervisningen kommer ikke af sig selv, men skal pådrives, styres eller faciliteres. Stimulikortene i spillet er kendetegnet ved:

- De har et klart kreativt mål
- De er enkle at anvende
- De har et stort kreativitetspotentiale
- De har en strukturerende kraft
- De er 'overfaglige', dvs. kan anvendes i mange kreative sammenhænge.

Tænkningen om at bruge værktøjer eller stimuli som katalysator er ikke ny, fx er anskuelsestavlerne nævnt i det Sthyrskke Cirkulære fra 6. april i år 1900 udsendt af det daværende Undervisningsministerium. Den udstoppede bogfinke, sat på folkeskolens kateter, har samme funktion; at strukturere og understøtte tankerne og dialogen mellem eleverne i klassen. Stimulikortene kan det samme og besidder i øvrigt en 'holding power', hvilket vil sige, at kortene

ikke kun kan bruges til én type øvelser med kun én funktionalitet - men derimod kan anvendes og være afsæet for mange forskellige former for kreative øvelser.

En anden øvelse, hvor jeg har brugt stimulikortene, er hvor deltagerne to og to skal ud på en rejse. De går rundt med hver deres stimulikort og nævner det der står øverst på kortet, som noget de skal have med på rejsen. Lad os sige at de skal rejse til Grønland. Den ene ser på sit stimulikort, hvor der øverst står trold og siger: *"Vi skal have en trold med til Grønland...fordi de kan skræmme sultne isbjørne væk"*. Derefter går turen over til den anden, som ser på sit stimulikort, hvor der øverst står sodavand og siger: *"Og vi skal også have en sodavand med... fordi sælhund kogt i sodavand er helt fantastisk lækkert"*, derefter går turen atter tilbage til den første deltager som ser på sit stimulikort, hvor næstøverst står øreflip og siger: *"Vi skal da også have øreflipper med... så kan vi spille på øreflip om aftenen i forsamlingshuset"*.

De forskellige ord på stimulikortene, støtter deltagerne i en 'ping pong' samtale om deres forestående (fantasi) rejse. De skal ikke selv finde på noget de skal have med på rejsen, med fare for ikke at kunne finde på noget og gå i stå, men tempoet og flowet i samtalen holdes oppe

via stimulikortene. Derudover er kategorien af ord på stimulikortene nøje gennemtænkt, de er skæve, pudsige, anderledes, stritter i alle retninger og ´kalder´ dermed på divergent tænkning hos deltagerne. Mennesker er bl.a. kreative gennem positive forstyrrelser eller udfordringer, enten konkret eller ved brug af sproget som igangsætter. Forstyrrelse, her forstået som ord fra stimulikortet, der skaber brud, overraskelser, humor, nyt, modstand, det uventede osv.

Teoriforankring

Når Vygotskij (3) taler om virksomhed mellem hoveder mener han, at der forud for en indre proces altid er foregået en ydre virksomhed sammen med andre mennesker - støttet af hjælpemidler i specifikke kulturelle miljøer. Så hvisken, at tælle på fingrene, eller at have den lille tabel på indersiden af et penalhus er netop noget, der opmuntrer og skaber grundlag for psykiske processer. På samme måde er stimulikortene et hjælpemiddel, der støtter deltagerens kreative processer.

Menneskets erkendelse finder sted, i første omgang som interpsykisk proces, som udveksling mellem mennesker og derpå intrapsykisk som en

individuel tilegnelse. Når deltagerne samtaler ud fra stimulikortene, så er de i en kreativtetsproces, hvor de samtaler nytænkning, brud og skøre påhit frem gennem sproget. Stimulikortet ikke bare støtter eller tilskynder til, det aftvinger - gennem sin kategori af ord, som trold, sodavand, øreflip - deltagerne til at tænke divergent. På samme måde som tekststykker, figurerne, linealen og kuglerammen er afsæt for indre virksomhed i matematik - hovedregning. Mens bogstaver, ord, billeder, malerier, kruseduller og doodles til læring kan være katalysator for læreprocesser i andre fag (4).

Stimulikortet tilskynder, som nævnt deltagerne til påhitsomhed, flow og skøre tanker - alt med kreativitet for øje. I kognitive fællesskaber, kan der tilskrives en synergieffekt bl.a. gennem såkaldt ´distribueret kognition´ hvor $2 + 2 = 5$. ´Distribueret kognition´ handler om den kreativtetsproduktion der ikke blot kan tilskrives den enkeltes bidrag til fællesskabet, men skal tilskrives hele fællesskabet og dermed bliver mere end summen af enkelthederne. Derfor skal der i kreative øvelser oftest arbejdes to og to sammen, eller i grupper.

Konkret undersøgelse

I mit forsøg på at komme bag om stimulikortenes faciliterende funktion, læner jeg mig bl.a op af en amerikansk undersøgelse beskrevet i *“Young Children’s Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks”* (5).

Her er der tale om at anvende tegninger og figurer fra ´malebøger´ i forbindelse med læring. Undersøgelsen beskriver, hvordan man med afsæt i tegninger og konkrete opgaver, kan sætte elevernes forestillingsevne, følelser, empati, perspektivskift osv. i gang. Undersøgelsen viste, at skoleelever der arbejdede med tegninger som procesværktøjer, anvendte den kreative- eller imaginære dialog mellem tegningens figurer. Dvs. eleverne ´førte´ dialogen mellem figurerne og tog figurerens rolle på sig.

Endvidere viste undersøgelsen, at elever fremsætter hypoteser om, hvordan figurerne på tegningerne tænker og føler. Dvs. tegningen kan sætte rammen for, at eleverne kan italesætte og sprogliggøre andres tanker og følelser og derved holde samtalens indhold væk fra sig selv. Det er som bekendt nemmere at tale om andre end en selv. På samme måde stipulerer stimulikortene den ramme, der skal arbejdes indenfor i den kreative

øvelse. Så det er ikke deltagerne, der er fjollede og siger skøre ting i øvelsen - det er stimulikortenes ord der er fjollede og får deltagerne til at sige skøre ting. Det er et velkendt faciliteringsgreb, at holde deltagerne indenfor deres komfort zone, men samtidig løfte dem udenfor vanetænkningens tryghed gennem brug af stimulikortene.

I stimulikortenes kategori af ordvalg ligger der i nogen grad muligheden for serendipitet og dermed kreativitet. Begrebet serendipitet er svært at indkredse, men handler om det uforudsete, det uventede, det ikke på forhånd planlagte, evnen til tilfældigt at gøre heldige opdagelser eller at falde over den gode ide ved et slumpetræf. Inden for forskningen er der eksempel på, at der er gjort store opdagelse, mens man ledte efter - og dermed havde fokus på noget helt andet, en form for kvalificeret snublen (6).

Stimulikortenes ordvalg eller øvelsen ´ting møder ting´ fra spillet, kan skabe forudsætninger for netop det uventede, det ikke forudsete. Så at foreslå, at der skal en trold med til Grønland for at skræmme isbjørne væk, kan opfattes som det rene pjat, altså hvis man ikke tror på trolde. Men det kan netop være, at ideen om en trold kan føre til, at troldekendetegn kan indgå i løsningen for at skræmme isbjørne væk, fx stærk lugt eller

skrækkelig støj. Herved indgår stimulikortene som en form for små positive snubletråde, der åbner for det uventede - fx øreflipper med på rejse til Grønland. Umiddelbart giver det ikke mening, men deltagerne accepterer det, fordi der er en fast udstykket ramme 'tosserierne' foregår indenfor. Gennem arbejdet med Den Kreative Platforms koncept, får deltagerne en vanthed med at arbejde med det uventede og får herigennem sanselig opmærksomhed overfor det uventede som sker - hvis man er i stand til at se det.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv anses sproget i samtalen som en aktiv medspiller, når mennesker danner sig oplevelser af verden. Vi skaber os selv og hinanden gennem sprogbrug - du bliver hvad du siger. At deltage i kreative øvelser, er at deltage i et fællesskab, der skabes gennem sproget og de samværsformer, der opbygges. Ord, vendinger og tone betyder meget for omgangsformerne og dermed den kreative produktion. Vi skaber hinanden sprogligt og i sproget skabes der forventninger, råderum og udkast for mulige handlinger fx at spille på øreflip i forsamlingshuset. Og når en sproglig omgangstone er udviklet, har den en tendens til at tiltrække episoder, der bekræfter og vedligeholder forventningerne og således kan sproget skabe en positiv spiral. Stimulikortene og øvelserne fra Den Kreative

Platform skaber sproget, omgangstone og dermed kreative forventningerne til og i fællesskabet.

Fast ramme

Stimulikortene indgår altid i en nøje fastsat øvelse eller ramme, og der er meget væsentlig i forhold til planlægning kreativitet. Den tyske pædagog Thomas Ziehe mindes en situation, hvor han som danselærer skal have sine elever til at danse 'fri dans'. Det var svært for dem. Eleverne rørte sig ikke - kunne ikke finde på noget. Først da Ziehe tegnede en kridtcirkel omkring hver elevs ene fod og sagde, at foden nu var 'klistret' til gulvet - så skete der noget. Nu var der givet en ramme og et sted at starte fra. Eleverne dansede straks mere frit. Det er svært at være kreativ med hele verden til rådighed, det er langt lettere at være påhidsom indenfor en ramme eller indenfor nogle få faste tydelige regler. Fx hvis man arbejder med at skabe et nyt boldspil med idrætsstuderende, så er kreativiteten begrænset, hvis alt kan lade sig gøre. Hvis rammen derimod er sat, med et nyt spil, hvor der skal være tre mål, to bolde, seks deltagere på banen og alle på holdet skal røre bolden inden mål, så vil kreativiteten blomstre. Spilhjulet er et godt eksempel på et værktøj til udviklingsbrug i faget idræt, hvor hjulet danner de 'dogmeregler', der skal arbejdes ud fra (7).

Samme tænkning er på spil når von Trier og andre film- og teaterinstruktører opstiller 'dogmeregler' for en films produktion. Dogmerne fungerer som regler og rammer - og giver dermed en retning. Det interessante - og noget omvendte - er altså, at de tydelige rammer og begrænsninger fremmer kreativiteten, da det er nemmere at være kreativ inden for et afstukket felt - end at være kreativ med alverdens muligheder. Præcis på samme måde fungerer spillet fra Den Kreative Platforms mangeartede værktøjer, herunder stimulikortene.

I forhold til udviklingen af et konkret produkt gælder det samme. Fx; i forbindelse med et nyt søredningemateriale. Her er det nemmere at tænke kreativt i forhold til følgende rammer: Udtænk et søredningsmateriale, der har en opdrift på 300 kg i saltvand, i minimum 48 timer, visuel fra luften og sammenpakket har målene i cm 80x80x30.

Materialet fra Den Kreative Platform er gennemarbejdet, nøje gennemtænkt og afprøvet ufattelig mange gange, med henblik på facilitering af kreative processer. Det kan stærkt anbefales at bruge materialet helt og aldeles uhæmmet, forvent det uventede - det kan risikere at gå godt.

Forfatter

Ebbe Kromann-Andersen
Lektor, Forskning & Udvikling, Professionshøjskolen Metropol, København

Litteratur

1. Hansen, Jens Jørgen (2010) Læremiddellandskabet, fra læremiddel til undervisning, Akademisk Forlag.
2. Ørsted Andersen, Hans (2007) Flow og fordybelse, Hans Reitzels Forlag
3. Strandberg, Leif (2009) Vygotskij i praksis, Akademisk Forlag.
4. Kromann-Andersen/Hildebrand Jensen (2011) Doodle i undervisningen, Dafolo Forlag.
5. Lawrence R, S. (2009) Young Children's Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks, Journal of Literacy Research, 41:68-103.
6. Borup Jensen, Julie (2011) Kreativitet og serendipitet - en didaktiks refleksion, in: Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2/11, maj.
7. Eiberg, Stig (2000) Boldbasis, Hovedland, institut for idræt.

Den Kreative Platform som metode til at højne selvværdet og arbejdsglæden.

Den Kreative Platform kan mere end skabe uhæmmet anvendelse af viden. En kæmpe sidegevinst er, at den kan højne selvværdet ved den enkelte deltager. Da DKP så dagens lys i 2004 var selvværdsudvikling og arbejdsglæde ikke et af formålene. Vi har gennemført utallige processer på platformen med formålet at tænke radikalt anderledes, hvor vi stort set hver gang har oplevet en imponerende arbejdsglæde blandt deltagerne, positiv respons både under og efter forløbet, samt oplevet at flere deltagere udtrykker at de ligefrem føler at det har rykket dem personligt. Derfor valgte vi at undersøge nærmere, hvad det er der sker med folk når de er oppe på platformen.

Konklusionen blev i 2010 at metoden opbygger selvværdet mens man arbejder kreativt.

Ifølge Børnepsykolog Dan Svarre udvikles selvværdet ene og alene gennem 3 grundlæggende elementer:

- Autencitet
- Nærvær
- Fællesskab

Disse elementer er også nøglebegreberne i arbejdsprocessen på Den Kreative Platform (DKP). DKP er bygget op omkring en række 3D cases, som alle arbejder med autencitet, nærvær og fællesskab.

Autencitet

3D casenes formål er at skabe et rum - en platform, hvor det er muligt at smide alle masker, faglige, sociale, kulturelle osv, så det muliggør at være fuldstændig sig selv, være autentisk med sig selv, at være ærlig, ægte, oprigtig og uforfalsket. Vi har alle nogle masker vi tager på, alt efter om vi er på arbejde, sociale - sammen med naboer, sammen med venner (her kan man endda have forskellige masker alt efter hvilke venner man er sammen med), med familie, fritidsinteresser. Vi lærer fra helt små hvordan vi skal opføre os når vi er sammen med andre, når vi er i skole, når vi er hjemme. Det er faktisk sjældent, at vi er helt tro mod den vi er inderst inde. 3D casene træner os i at slippe ud af disse mønstre, som vi har dannet for

hvordan vi skal agere i en aktuell kontekst. Så når man er oppe på platformen og viden flyver rundt i lokalet uhæmmet; ja, så bliver deltagerne mere autentiske. At blive mødt med den autencitet og selv være det, er gulf for selvværdet.

Et af de vigtige principper på DKP er *ingen oplevet bedømmelse*. Det er kort sat at udøve hverken ris eller ros, da begge stopper kreativitet hos deltagerne. Ris og ros er også usundt for selvværdet. Ris er med til at fortælle et menneske at det ikke er ok, at individet ikke er god nok. Det giver sig selv, at ris derfor ikke er godt for selvværdet. Men ros er faktisk også dårligt for selvværdet. Hvis du f.eks. hele tiden får ros af dine forældre hver gang du har spillet en håndboldkamp og scoret mål, så får du en følelse af, at du skal score mål og spille godt for at blive accepteret af dine forældre. Du vil opbygge en fornemmelse for, at du skal præstere for at blive accepteret. Derfor er ros også nedbrydende for selvværdet. Så da der ingen bedømmelse er på DKP giver det endnu bedre mulighed for at være autentisk med og omkring sig selv.

Nærvær

Et andet meget vigtigt element i 3D casene er at træne det at være nærværende. Vi mennesker kan tænke på ca. 7 ting af gangen - plus/minus 2. Det er en meget brugbar evne at have, når vi vil klare flere ting af gangen. Selvsamme evne gør det desværre svært for os, når vi skal være nærværende og koncentrerede om en opgave. Vi kommer ofte til at tænke på alt muligt andet; "at huske at købe saucen til aftensmaden på vej hjem", "at huske at aflyse mødet på fredag, da man skal med den evige snottet søn til lægen", og "at huske at have ringet til naboen vedr. det træ der hænger ind i deres have og tager alt eftermiddagssolen" og så videre. Alle disse tanker fjerner DKP individuel gennem et stærk opgave fokus og socialt gennem parallel tænkning.

Vi bruger meget energi på at træne det at være til stede i nuet. For at fjerne alle de forstyrrende tanker, så vi kan være nærværende omkring opgaven. I og med at vi skaber nærvær gennem hele forløbet på DKP, booster vi også selvværdet på denne konto. Alle 3D cases skaber nærvær og lever af selvsamme nærvær til at skabe endnu mere nærvær.

Det er vigtig at skelne mellem samvær og nærvær.

Jeg kan sagtens have samvær med min 4 årige søn uden at jeg udvikler hans selvværd. Jeg tager ofte mig selv i at tænke “JAA, nu skal jeg bare hente ham tidligt i børnehaven, så vi kan være sammen i lang tid”. Men når vi så kommer hjem, og vi sidder og leger med biler (som er min søns favorit leg) - så må jeg desværre indrømme at jeg ikke altid er nærværende. I stedet kan mine tanker være ved vasketøjet, aftensmaden, morgendagens arbejde osv. Herved giver jeg ikke min søn nærvær og dermed selvværd. Det er kun samvær fyldt med nærvær, at være tilstede i nuet, hvor tanke og handling smelter sammen, der kan øge selvværdet. At være i nærvær er at leve i nuet for en stund.

Fællesskab

Det tredje element i arbejdet med selvværd er fællesskab. Følelsen af at være en betydelig del af noget større end sig selv. Når vi er oppe på DKP vil alle føle, at de er vigtige for den aktuelle proces.

Alle former for viden anses som værende værdifuld. På Den Kreative Platform ændres deltagerens selvværd når de oplever, at de er ønskede og værdifulde med netop deres unikke kombination af egenskaber.

Fællesskabet på DKP handler om at udvikle

ideer sammen, bygge videre på hinandens ideer. Mindreværd og mereværd mistrives på DKP, alle er lige vigtige oppe på platformen, og fællesskabsfølelsen er meget stor.

Selvværd og selvtillid

Det er vigtigt at slå fast at selvværd og selvtillid er to forskellige størrelser.

Selvtillid: Bliver til **noget**

Selvværd: **Vær dig selv**

Selvtillid er en tro på at vi kan præstere, selvværd en indre følelse af at jeg er god nok som jeg er - lige meget hvad jeg præsterer.

Selvværd får du af nærvær, fællesskab, autenticitet og kærlighed

Selvtillid får du af succesfulde oplevelser, ros og klap på skulderen

Børnepsykolog Dan Svarre illustrerer i sin bog, “Glade børn med højt selvværd”, de to begreber og deres forskellighed i forhold til et hus og dets fundament. Et højt selvværd er fundamentet i vores livsopbygning. Som fundamentet på hus.

Han anser selvværd som værende soklen på et hus.

Det er soklen der skal sikre, at huset står stabilt og skaber et solidt fundament. Selvværd handler om individets grundlæggende tillid til og oplevelse af, at være et betydningsfuldt medlem af fællesskabet og at have værdi alene i kraft af dens eksistens og væren. Selvtilliden anses som selve huset, der opbygges sten for sten. Huset bliver finere og finere år for år, men uden et sikkert fundament slår huset revner og på et tidspunkt risikerer det at falde sammen. Sådan er det også med mennesker. Et menneske med selvværd har et solidt fundament, som gør at huset bliver stående i både medgang og modgang.

Selvværd har en afsmittende effekt på selvtilliden. Dette er dog ikke gældende den anden vej. Selvtillid kan ikke smitte af på selvværdet.

Vil du opbygge og fremme selvværdet blandt de mennesker du omgås?

Så følg Den Kreative Jantelov, der er opbygget efter principperne på Den Kreative Platform. Ved anvendelsen af janteloven får du ikke alene elever eller medarbejdere der kan præstere (selvtillid) - du opbygger samtidig hele mennesker, der hviler på et solidt fundament af selvværd.

Den Kreative Jantelov:

- Praktiseres i arbejdet med Den Kreative Platform

- Du skal opleve at du er værdsat som den du er
- Du skal opleve at være en del af fællesskabet sammen med os
- Du skal opleve vedholdenhed med os
- Du skal opleve at dit engagement er centralt for os
- Du skal opleve tryghed i samværet med os
- Du skal opleve ligeværdighed og rummelighed sammen med os
- Du skal opleve fuld koncentration og intensitet sammen med os
- Du skal opleve åbenhed sammen med os
- Du skal opleve nysgerrighed sammen med os
- Du skal opleve autencitet sammen med os
- Du skal opleve at fremtid og fortid smelter sammen i et skabende samvær

Vores almindelige jantelov nedbryder selvtilliden, hvorimod den positive jantelov opbygger selvtillid, men den kreative jantelov opbygger selvværdet.

Selvværdet er så betydningsfuldt, at vi ikke må lade det ligge. Især ikke i en tid hvor familier mere end nogensinde splittes. Hvor det at opdrage børn er noget forældre læser om på internettet. Hvor

rastløshed og stress er mere udbredt end nærvær og autenticitet. Hvor fællesskabet er underlagt individualismens interesser. Hvor præstationer, X-faktor, talentdyrkelse m.m. sætter fokus på dem med højt selvtillid som mål. I sådan en tid er det selvværdet, der står for skud. Bare i min egen omgangskreds, venner og familie, er der flere som knækker ved stress, depressioner, angst og så videre. Det skal vi være opmærksomme på. Vi lever i en tid, hvor vi glemmer at arbejde med selvværdet, som er så vigtigt for vores og vore medmenneskers livskvalitet.

Jeg siger ikke, at vi skal ud og undervise i selvværd, men at vi skal udnytte den vigtige sidegevinst, der er ved at bruge Den Kreative Platform. Nemlig at den opbygger selvværdet og derved arbejdsglæden. Så lad os alle være fælles om at opbygge et samfund fuld af selvværd - det er det hele værd. Lad os danne hele mennesker som hviler i sig selv.

Post Danmark på Den Kreative Platform med målet om at øge arbejdsglæden ved at højne selvværd.

I 2010 var jeg med til at køre alle Post Danmarks 12.000 medarbejdere igennem en proces på DKP med det ene mål at øge arbejdsglæden

ved at højne selvværd. For få år tilbage havde Post Danmark mere end 20.000 medarbejdere, men grundet elektronikken (mail mm), er medarbejderstaben ca. blevet halveret. Dette har været en hård proces på en ellers god arbejdsplads. Det har givet en vis usikkerhed som har bidt sig fast hos de resterende medarbejdere "hvornår bliver det min tur" og det er hårdt at se at alle ens kollegaer ryger en efter en. Derudover er ruterne blevet længere og der er mindre post til hvert sted og mindre personale. Alt dette tilsammen havde skabt et dårligt arbejdsmiljø ude på de forskellige post distributioner, og ledelsen ville gerne have vendt den dårlige stemning og samtidig øge selvværdet hos deres personale, da højt selvværd skaber arbejdsglæde i sig selv.

Vi kørte processer hver mandag og torsdag med ca. 20 medarbejdere fra forskellige distributioner, først havde vi alle lederne oppe på platformen. De arbejdede alle videre på at møde deres medarbejdere med principperne fra DKP hjemme i deres teams. Så kom alle medarbejderne igennem, de var alle noget skeptiske ved start, og det var svært at bryde de dårlige mønstre de havde påtaget sig efter den hårde omgang, (opgiveness, negativitet, bagtaleri og frygt). Alligevel lykkedes det at vende dem og skabe en stor arbejdsglæde

og tryghed. Lederne kom meget positive tilbage til mig med feedback på, at stemningen derhjemme var forandret, folk sagde ikke “nej” til hinanden men derimod “ja” og “nyt bud”. De var meget positive over hvad bare en dag på DKP kunne gøre for deres hverdag.

Jeg afholder mange kreative processer på DKP, og jeg elsker at se den glæde vi sammen kan skabe oppe på platformen og ikke mindst den radikale nye viden vi får frem. Men det der gør, at jeg elsker mit arbejde allermost, er når deltagerne efter en proces kommer op til mig og takker mig for en god proces og stråler af glæde - og når de så senere skriver, at de føler det gjorde en forskel for dem personligt - så stråler jeg og får energi til at køre flere processer.

Jeg er også med til at certificere mange lærere, konsulenter og pædagoger til at undervise i kreativ læring og innovative processer - og hver gang prioriterer jeg det højt, at jeg fortælle om den store sidegevinst: Øget Selvværd og arbejdsglæde.

Forfatter

Louise Malmkjær
Kreativitetlaboratoriet

Træningscenter for kreativitet

Dette træningscenter er et sted, hvor man går til kreativitet. Det er et sted, hvor man kan træne sin evne til at få ideer. Sin evne til nytænkning. Sin evne til at se radikalt nye muligheder.

Centret vil byde på øvelser og sammensatte træningsprogrammer. Noget kan trænes individuelt, andet kan trænes relationelt. Der vil være en træner, et rum med enkel indretning og en kasse med øvelser, spil og remedier.

Her forenes leg, meditation og improvisation.

Træningen kan foregå i et klasselokale eller på en gågade. Men også i frokoststuen på en stor virksomhed, eller i et conferencecenter. Træningscentret, vil kunne placeres hvor som helst, når som helst, bare der er deltagere og instruktør.

En verdensnyhed

Træningscentret for Kreativitet er ikke skabt endnu. Det er indtil videre en ide. En ide opstået på Forskningscentret for Den Kreative Platform i Ålborg.

Man ved at Kreativitet i form af iderig nytænkning,

er en evne der kan forbedres gennem regelmæssig træning. Det er i hvert fald en hypotese der underbygges af teorierne på området.

Træningen er kontekstuaafhængig, ligesom et fitnesscenter træner kroppens muskler kontekstuaafhængigt. Uafhængigt af den sammenhæng de skal bruges.

Ideen er at lave et træningscenter, hvor man IKKE lærer OM kreativitet. Man vil ikke sidde og lytte til oplæg. I træningscentret vil man BLIVE mere kreativ. I dette træningscenter vil man blive ført gennem en lang række øvelser, der gradvist vil øge evnen til at tænke kreativt. Man kan bruge denne evne til at tænke nyt om madlavning, produktudvikling, oplevelser, musik, tøjvalg, ledelse, "hvad man skal lave i weekenden" eller alt andet.

Det er målet på Forskningscentret for Den Kreative Platform at udvikle 3D didaktikken til et kontekstuaafhængigt træningssystem. Et træningssystem med øvelser, der giver mening at træne igen og igen med et fornyet udbytte.

Kreativitet kan læres

Kreativitet kan læres. Det er en myte at kun nogle mennesker er kreative. Alle er født kreative, nogle

måske mere end andre, men alle kan forbedre denne evne via træning.

Edward De Bono siger, at den menneskelige hjerne ikke som udgangspunkt er kreativ, men derimod en mønsterdanner. Han kalder hjernen for 'et selvorganiserende informationssystem' (1), og hentyder til vores evne til at lagre viden som vaner.

Træning af mønsterbrud er derfor nødvendig for at øge muligheden for naturlig kreativitet. 'Lateral tænkning' har De Bono døbt denne kompetence da han i 70'erne lancerede sine træningsmetoder (2). Den Kreative Platform kalder det for horisontal tænkning, og udtrykker det som uhæmmet anvendelse af viden.

Kreativitetens udfordring

Edward De Bono udviklede sine undervisningsmetoder til fremme af lateral tænkning allerede i 70'erne. Og fokuserede på ren kognitiv træning af mønsterbrud, der kunne fremprovokere nye ideer i ubegrænsede mængder.

De Bono peger på at mønsteret ikke er kommet af sig selv. Han påstår, at vores tænkning ikke har ændret sig de sidste 2400 år, siden 'the greek gang of 3', skabte hele den civiliserede verdens tankesæt. Aristoteles, Platon og Sokrates, begyndte

at tænke baseret på analyse, vurdering og viden.

Nogle hundrede år senere mente kirkens folk, der ledede skolevæsenet og universiteterne, at logikken skulle bevise at kættere var forkerte. Som et resultat, undertryktes den kreative og perceptuelle tænkning. Man tillagde filosoferne og kunstnerne at tænke på den kreative måde, og blokerede så ellers alle andre fra at gøre det. Set i lyset af De Bono's påstand, er udfordringen for det kreative Træningscenter, at bryde med mere end 2400 års logisk vanetænkning.

3D lege

Howard Gardner (3) siger i sin sidste bog "Fem tanker for fremtiden", at kreativitet er en kompetence, der bliver bydende nødvendig at kunne tilegne sig i fremtidens uddannelsessystem.

Men både Gardner og De Bono omtaler arbejdet med kreativitet, som udelukkende kognitive processer. På Ålborg Universitet har Søren Hansen og Christian Byrge kombineret De Bono's kreativitetsskabende metoder, med forskellige andre metoder, der arbejder med aspekter af kreativitet. Bl.a. Keith Johnstones improvisations teater, flowteorierne og den østasiatiske meditations tradition og mindfulness. Resultatet

er blevet udvikling af 3D didaktikken, samt den kreative platforms 4 grundprincipper (4).

3D lege er nyskabende idet de tager afsæt i en legende tilgang, og kobler både kognitive, psykologiske og affektive kompetencer sammen, for på den vis at fremme evnen til nytænkning. Det er i tråd med den senest pædagogiske metodeudvikling indenfor læringsprocesser, der bl.a. kommer til udtryk i læringsstile, cooperative learning, de mange intelligenser, m.v..

Men de lægger sig også op af det voksende udbud af kreative procesværktøjer, der bl.a. kan observeres blandt Michael Michalko's primært kognitive 'Thinkertoys' (5), og senest Dave Gray's legende tilgang med Gamestorming (6), der arbejder med mere fysisk aktiverende designprocesser og kalder legen for spil.

Målet med mange af de metoder og øvelser der cirkulerer, er i sidste ende at skabe fornyet økonomisk gevinst i erhvervslivet, via nytænkning og innovation. Det vil sige, at konteksten er en virkelighed hvor succeskriteriet er større økonomisk overskud. Udfordringen for træningscentret for Kreativitet må være at fjerne denne kontekst og koncentrere sig om at øge evnen til at få nye ideer. Kontekst uafhængigt.

I den forbindelse må begrebet kreativitet indkredses nærmere.

Kreativitet vs Innovation

Kreativitet er et 'kamæleonagtigt' begreb. Mange forskere i kreativitet, undgår at lave klare definitioner, men prøver i stedet at indkredse dets forudsætninger. Dette sker ofte i forsøget på at skille begrebet innovation fra kreativitet.

Lotte Darsøe (7), der forskede i innovationsprocessen, søgte at skelne begreberne med følgende: "Kreativitet er en proces, innovation er et resultat; kreativitet er ikke primært forbeholdt økonomisk gevinst, det er innovation; kreativitet evalueres af den 'kreative' aktør, innovation evalueres af modtageren; kreativitet er at få ideen, innovation er at få ideen til at virke". Ligeledes siger Darsøe at i kreative processer er følelser i spil, det er de ikke i samme omfang i innovative processer.

Danmarks første Kreativitetsforsker

En af de første forskere i kreativitet var muligvis danskeren Ludvig Feilberg. Han udviklede i perioden mellem 1880 og 1912 sin teori han kaldte Levelæren. Og den indgik som højskolefag på bl.a. Testrup, Vallekilde og Askov højskole frem til

engang i 30'erne. Vi ved p.t. ikke hvad og hvordan der blev undervist i faget, men måske var det et reelt forsøg på at undervise i kreativ tænkning. Faget døde dog hen og Ludvig Feilberg blev næsten glemt indtil for ganske nylig (8).

Ludvig Feilberg mente at vores tanker kun kunne være i to tilstande. Enten var de nærværende eller også var de ikke nærværende. Og han kaldte vores nærværende tanker for de levende tanker og de ikke nærværende for døde tanker. Han gjorde dermed tankerne til noget biologisk, der ligesom naturen kun kunne være i to tilstand, levende eller død. Gensidigt afhængig af hinanden.

I stil med De Bono's påstand, kaldte Ludvig Feilberg også vores samfund for primært optaget af døde tanker og rasede imod systemets undertrykkelse af de levende tanker. Feilberg søgte at bevise, at kun gennem nærværende tanker kunne man til fulde leve og tænke nyt. Han mente det kunne trænes - og skelnede mellem menneskets mulighedsforhøjende og mulighedsformindskende

mentale tilstande.

I dag ligner Feilbergs levelære mest det man forbinder med flow teorierne.

Kreativitet som en proces

Kreativitet beskrevet som en proces møder vi i forskerkredse omkring år 1900. Den første der beskrev forskellige stadier i en kreativ proces var den tyske psykolog Helmholtz som ved århundredskiftet beskrev 3 stadier i kreativiteten, mætning, inkubation og oplysning. Et fjerde stadie, verifikation, blev hæftet på af Poincartes i 1908. Det femte stadie, som faktisk er det første problemformulerende stadie i processen, blev tilføjet i 1960'erne af den amerikanske psykolog Getzels.

Beskrevet i grove træk kommer teorien bag den kreative proces således til at følge forløbet i figur 1. Den generiske procesmodel for den Kreative Platform følger samme grundstruktur.

Første indsigt	Videns- mætning	Inkubation	Illumination ((AHA))	Verifikation
----------------	-----------------	------------	----------------------	--------------

Figur 1: Oversigt over den kreative proces. Bortset fra illuminationen som almindeligvis tager kort tid, kan varigheden af hvert stadium variere. Men som oftest er en kreativ proces ikke lineær, men iterativ, hvor den kreative proces gennemløbes igen og igen (9).

Divergent - konvergent tænkning

Et nybrud i kreativitetsforskningen skete med J.P. Guilfords lille artikel "Creativity" i 1950 (10). Guilford skelnede mellem konvergent og divergent tænkning. Maslow (11) kalder det senere for primær og sekundær kreativitet, og siger at netop integreringen af de to tænke måder er det, der fører til store nye opdagelser.

Undersøgelserne af divergent tænkning er dog ikke i stand til at belyse, hvad der egentlig sker i forbindelse med kreativ tænkning. Gertzels anslår at store fremskridt i videnskaben ofte skyldes enkelte forskeres evne og mod til at bryde med vant forestillinger og mønstre. Men da man sjældent kan se adskilte trin i en proces, der fører til fremkomsten af en ny idé, endside angive nogen sikker metode hertil, taler man om intuition. Men nogen dybere forklaring på intuition er ikke blevet fundet.

Tilsvarende har man ikke nogen forklaring på, hvordan nye idéer opstår inden for billedkunst, musik, litteratur eller andre områder. Man ved dog, at brug af analogier fra helt andre områder end det, man beskæftiger sig med, og forsøg på at forene forskellige og tilsyneladende indbyrdes irrelevante elementer med hinanden, kan fremme

kreativiteten inden for såvel videnskab som kunst.

Karl Duncker påviste allerede i 1935 (12), at vejen til løsningen af et problem, hvor man ikke kan trække på tidligere erfaringer, går gennem en række ofte absurde løsningsforslag, hvor de uanvendelige efterhånden sorteres fra. Karl Duncker antydede hermed en metode til kreativt procesarbejde som blev formaliseret senere bl.a. via brainstorming metoden.

Brainstorming

Brainstorming som kreativ metode blev lanceret i en bog fra 1963 ved navn Applied Imagination af Alex F. Osborn (13), og har siden sat sit præg på metodeudviklingen. Metoden brainstorming har bidraget ved at sætte fokus på divergens og introducerer reglen om 'no-judgement'.

Ved brainstorming masseproducerer man reelt billeder af noget, der ikke findes 'endnu'. Edwards (9) fremhæver at evnen til kombination af perceptuelle og verbale færdigheder er at betragte som nødvendige forudsætninger for kreativ tænkning. Dels det at 'se' noget nyt, men også evnen til at sætte ord på. Niels Bohr citeres i Edwards: "...mine komplekse atommodeller er ikke fremkommet igennem klassisk mekanik; de kom til

mig 'intuitivt ... som billeder', der repræsenterede begivenheder inden i atomet".

Så kreativitet kædes altså sammen med intuitivt det at 'se' et i forvejen søgt mål. Men i en flygtig form, i modsætning til traditionel projektledelse, hvor der fra starten generelt angives både målbare slutmål og mellemliggende pejlepunkter. En praktisk umulighed.

Parallel tænkning

Edward de Bono supplerer i 1967 brainstormingmetoden med et nyt banebrydende sæt af metoder under begrebet 'lateral tænkning', der sætter fokus på mønsterbrud. Siden supplerede han i 80'erne med begrebet 'parallel tænkning', der introducerer 6 forskellige fokuserede tænkemåder som metode, og han har siden dannet skole for udvikling og spredning af lateral og parallel tænkning i forbindelse med kreativitet.

Han gør op med brainstorming metoden og kalder den for svag og tilfældig og supplerer brainstorming med 2 grundlæggende mentale idegeneratorer til fremme af lateral tænkning: provokationer og alternativer. På begge områder producerede han en strøm af øvelser, der siden har spredt sig til det meste af verden.

I 80'erne opstod desuden to generelle skoler indenfor kreativitet: CPS (Creative Problem Solving) og Synergic. CPS har fokus på processuelle værktøjer step by step, hvor Synergic fokuserer mere på ubevidste mentale processer fremkaldt gennem fantasi, analogier, metaforer og intuition og et miljø præget af tryghed og accept.

Camp metoden

Trolle (14) arbejdede i mange år på Teknologisk Institut på at kombinere CPS og Synergic til strukturering af den kreative proces. Han havde fokus i sit arbejde, på det personlige kreative potentiale. Dette potentiale kan løftes igennem personlig udvikling f.eks. ved sensitivitetstræning og visualisering. Trolle foreslog at processen ledes af en procesleder.

Det er dog ikke kun individer, der kan være kreative. Ofte spiller gruppen en central rolle i den kreative fase, der understøttes af deres indbyrdes dialog, men hæmmes af en udpeget intern gruppeleder.

Henrik Herlau udviklede i 90'erne en gruppebaseret ledelsesmodel til innovative team, kaldt Kubus Konceptet (15). Metoden funktionaliserede gruppens procesledelse i to funktioner. En

relationsorienteret og en resultatorienteret lederfunktion, der på skift varetages af gruppedlemmerne. Resultatet viste en øget motivation hos deltagerne i processen. Men uden at tage stilling til hvordan selve nytænkningen blev effektueret.

Omkring 2001 konceptualiserede Claus Bindslev i Danmark camp metoden, som en styret og ekstern dreven kreativ proces uden intern gruppeledelse (16). Under det begreb praktiseres i dag kreative processer i forskellige varianter med det formål ikke bare at øge kreativiteten, men også innovations evnen. Metoden bygger i dansk sammenhæng på Trolles arbejde, og følger i sin struktur processen angivet på figur 1.

På Ålborg Universitet har Byrge og Hansen (4) suppleret campmetoden med udvikling af 3D cases, samt skabt de 4 grundlæggende principper. De 4 principper kombinerer De Bonos to begreber lateral og parallel tænkning, med Ludvig Feilbergs og flow teoriernes nærværende koncentrerede tilstand og motivationsteoriernes energigivende målorientering.

Uhæmmet anvendelse af viden

At kunne anvende viden uhæmmet angives uddybende i Byrge's seneste PhD forskningsprojekt (17) som nødvendige for kreativ tænkning. Han verificerer egentlig de hypoteser der siden De Bonos påstand i 60'erne og egentlig helt tilbage fra Ludvig Feilbergs levelære, har søgt forskningsmæssig evidens. Den Kreative Platform er seneste bud på en teoridannelse på området.

Den Kreative Platform bygger videre på camp metoden og foreslår også at processen opbygges på en tidsbegrænset "Kreativ Platform", der ledes af en ekstern procesleder. Det hele praktiseres via 3D øvelser. Færdigheder som bruges tidsbegrænset og kontekstafhængige. Ligesom Trolle (14), sætter Byrge og Hansen (4) også processen ind i en målorienteret kontekst eksempelvis en virksomheds behov for produktudvikling.

Pilot projekt

Deres 3D cases påstår at kunne skabe kontekstafhængig kreativitet i samvær med andre mennesker (grupper, organisationer etc.) men dokumentationen herfor er sparsom. I et pilotforsøg i 2010 med 25 mennesker, der trænede 3D-cases i 25 timer fordelt over to måneder,

påvistes en stigning i kreativiteten på 20 procent.

Forsøget med et '3D-case-træningscenter' viser, at 3D-casene ikke kun fungerer som et middel til at opnå et mål, og til at gøre personer mere kreative i en specifik situation, for eksempel produktudvikling. Pilot projektet antyder også at 3D cases kan have en styrkende effekt på en persons samlede evne til kreativitet. Altså kontekstafhængigt.

Zumba i Kreativitet

Vi vil sætte et træningscenter op lige som eksempelvis zumba, hvor folk skal gå år efter år. Forestil dig et zumba hold, hvor man gentager de samme øvelsestyper gang efter gang for på den vis blandt andet at opbygge kroppens muskelmasse og komme i bedre humør.

På samme måde laver vi et program af 3D-cases, som folk skal igennem gentagne gange med det formål at optræne den "muskel" i hjernen, der gør os i stand til at være fuldt nærværende, bryde vanetænkning og dermed tænke mere kreativt. Det vil give "sved" på indersiden af panden, og vil kunne befordre en generel bedre mental form.

Forfatter

Tyge Mortensen
Kreativproces

Litteratur

1. Edward de Bono, Serious creativity (1992): using the power of lateral thinking to create new ideas. HarperBusiness
2. De Bono, Edward (1970). Lateral thinking: creativity step by step. Harper & Row
3. Howard Gardner (2007): Fem tanker for Fremtiden, Børsen
4. Byrge, C. og Hansen, S. (2009): The Creative Platform, a new paradigm for teaching creativity, Dep. Og Dev and Planning AAU
5. Michael Michalko (2006): Thinkertoys: A Handbook of Creative-Thinking Techniques. Ten Speed Press
6. Gray, Dave; Brown, Sunni; Macanuso, James (2010). Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers. O'Reilly Media
7. Darsøe, Lotte (2001): Innovation in the Making, Samfundslitteratur
8. Margit Hartyani, (2009): Mellemøjeblikke, Syddansk Universitetsforlag
9. Edwards, Betty(1987): Kunsten at se, kreativitet og frihåndstegning, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

10. Guilford, J.P. (1950): Creativity. American Psychologist 5: s 444-454

11. Maslow, A. (1970): Motivation and Personality. Harper & Row

12. Dunker, K., (1935): Zur Psychologie des produktiven Denkens, Springer

13. Osborn, A.F. (1963) Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving Charles Scribner's Sons

14. Trolle, H. (1985): Kreativ problemløsning, Teknologisk Instituts Forlag

15. Herlau, H (1999): Fra jobtager til jobmager, og Darsøe, L. (2001): Innovation in the Making, Samfundslitteratur

16. Bindslev, C. <http://www.bindslevas.dk/>

17. Byrge, Christian (2011): Conceptualisation of Creativity Practices through Action Research: The case of The Creative Platform at Aalborg University. Aalborg Universitet

Den Kreative Platform på Den Kreative Platform

... I DET ALMENE GYMNASIUM

§ 1 Der er så meget godt at sige om Den Kreative Platform. Det kan vi læse andet sted. Nu skal vi give den kreative platform sin egen medicin: nye ideer via bedømmelsesfrihed, opgavefokus, parallel tænkning og horisontal tænkning.

§ 2 Jeg tænker, at vi opnår bedømmelsesfrihed og opgavefokus, hvis jeg skriver under pseudonym, (... var det ikke en god ide?). Så skriver jeg ikke noget for at puste mig op, og jeg kan skrive frit uden at være bange for din og andres bedømmelse, (og vi trækker fine spor til nogle af vore største kreative tænkere - Blixen og Kierkegaard). Parallel tænkning og horisontal tænkning opnår vi forhåbentlig, hvis jeg koncentrerer mig om opgaven og forstår at hente viden og inspiration indenfor andre områder. Jeg skal gøre mit bedste.

§ 3 Den opgave, jeg vil koncentrere mig om, er ikke hvorvidt - eller I hvilket omfang - principper og værktøjer i Den Kreative Platform kan fremme kreativitet. Det tror jeg på er tilfældet - og undersøgelser indikerer det samme (1). Der, hvor jeg i al ydmyghed vil forsøge at komme med nye

ideer, er i spørgsmålet om Den Kreative Platforms anvendelse indenfor uddannelsessystemet.

§ 4 Principper og værktøjer i Den Kreative Platform er oprindeligt udviklet til produktudvikling, dvs. virksomhedernes udviklingsproblematikker af teknisk eller konceptuel art¹. Det betyder, at målet for værktøjernes anvendelse oprindeligt har været udvikling af radikalt nye ideer, der kan løse ægte problemer og danne grobund for nye, salgbare produkter².

¹ Den Kreative Platform henter således sin grundlæggende inspirationen fra problembaserede kreativitetsmetoder indenfor managementlitteraturen. Man kan i den sammenhæng tale om en række klassiske tankeregler eller værktøjer, hvorom der er nogenlunde konsensus indenfor managementlitteraturen - og som Den Kreative Platform bygger sit fundament på - herunder bl.a. følgende: (a) Deltagerne skal udtænke så mange forskellige gerne absurde ideer som muligt (2)

(b) Deltagerne skal ikke vurdere deres ideer, så længe de er i brainstormingsfasen (3), (c) Deltagerne kan øge antallet af ideer ved at bruge bestemte laterale provokationsværktøjer (4), Det er disse tankeregler Hansen & Byrge har videreudviklet, forfined og tilført en kropslig dimension via de fire principper og tilhørende 3D-cases.

² Fremgangsmåden består derfor i at præsentere deltagerne for et ægte problem og forsøge at bringe dem i en mental tilstand, hvor de kan overvinde tankemæssige barrierer og udtænke så mange forskellige (kreative) ideer som muligt via bestemte idegenereringsværktøjer.

§ 5 Der er imidlertid en række udfordringer ved at overføre sådanne problembaserede produktudviklingsmetoder til læringsammenhænge, hvor deltagerne skal lære bestemte, allerede definerede ideer, teorier, begreber mv.

§ 5.1 For det første er det kun få enkeltfaglige emner, der naturligt lader sig beskrive som problemer.

§ 5.2 For det andet forudsætter kvalificeret løsning af faglige problemer, at der indledningsvis etableres faglig viden hos eleven (5), hvorved den kreative aktivitet let bliver til et løsrevet "ekstra element" sidst i forløbet - og ikke en integreret del af en samlet didaktik (6).

§ 5.3 For det tredje er der visse fag - fx historie og matematik - hvor fagets viden arter sig sådan, at det slet ikke er muligt at arbejde med problemer, der kræver kreative løsninger - uden at gøre vold på faget (og fx arbejde kontrafaktisk).

§ 6 Udfordringen er givetvis større indenfor de gymnasiale uddannelser end indenfor folkeskolen.

§ 6.1 For det første fordi undervisere indenfor de gymnasiale uddannelser har særligt fokus på

fagets kernestof og på at forberede eleverne til eksamen.

§ 6.2 For det andet fordi undervisere i de gymnasiale uddannelser i mindre grad ser det som deres opgave at udvikle elevernes forskellige (kreative, innovative, entreprenante mv.) kompetencer. Særligt ikke, hvis det går ud over fagligheden.

§ 6.3 Dertil kommer, at ungdomsuddannelsernes institutionelle rammer - kendetegnet ved korte, enkeltfaglige lektioner - er svære at forene med problembaserede kreativitetsmetoder, der egner sig bedre til længere tværfaglige forløb (fx organiseret i camps, emneuger mv.).

§ 7 Hvis kreative læringskoncepter skal vinde (større) indpas i de gymnasiale uddannelser, kræver det derfor læringskoncepter, der på samme tid kan fremme elevernes kreative kompetencer og faglige viden - vel at mærke indenfor de institutionelle rammer (jf. fag, lektionslængde, fysiske lokaler, økonomi, elevtal, forberedelsestid, bekendtgørelse mv.)³. Man kan på den måde tale om en dobbeltstrategisk kreativitetsdidaktik, der har som mål at fremme kreative kompetencer og faglig viden via samme læringsaktiviteter.

³Hvis vi tillader os at tænke udover de gældende institutionelle rammer, er der andre interessante muligheder, som kan være med til at fremme udviklingen af kreative kompetencer i de gymnasiale uddannelser. For det første kan man jo oprette et nyt fag: "kreativitet", hvor eleverne kan træne deres generelle kreative kompetencer uden samtidigt at skulle beskæftige sig med bestemte faglige emner. Ved at gøre pensusum til et spørgsmål om træning af kreative kompetencer undgår man således (i dette enkelte fag) udfordringerne med samtidigt at skulle fremme bestemte faglige læringselementer, dvs. udfordringerne ved en dobbeltstrategisk kreativitetsdidaktik. Udvikling af et sådant fag kræver dog (naturligvis) at man kan udvikle klare evalueringsværktøjer, der kan måle elevernes kreative kompetencer (forstået som evnen til at udtænke mange ideer). Det rejser imidlertid en række spørgsmål. Fx må man kunne afklare, hvor meget to ideer skal afvige fra hinanden, før de kan registreres som to forskellige ideer. Antag fx at min opgave består i at udtænke (gode) ideer til at træde ind på scenen. Min første ide er nu at tage orange tøj på, (så får jeg tilhørernes opmærksomhed). Kan min anden ide nu være at tage lyserødt tøj på? Er denne ide forskellig nok fra den første ide til at kunne registreres som en ny ide? I så fald har jeg pludselig mange ideer (med udgangspunkt i farveskalaen). Og kan min næste ide fx bestå i slet ikke at tage tøj på? Pointen med disse fjollede spørgsmål er blot at vise, hvor svært det kan være at evaluere kreativitet ud fra antal ideer. Den umiddelbare løsning kunne være at stille kvalitative krav til ideerne. Det strider imidlertid imod selve definitionen på kreativitet i den traditionelle kognitivistiske forstand, hvor kreativitet blot defineres som evnen til at udtænke mange ideer (se note 4). Dertil kommer, at det er rigtigt svært at sætte objektive kriterier for ideers kvalitet. Eksemplet overfor viser, hvor svært det kan være blot at bestemme, hvornår der overhovedet er tale om en ide. Jeg kan ikke umiddelbart se nogen god måde at løse et sådant dilemma på - men forhåbentlig er der andre der kan. Udover at muliggøre faget "Kreativitet" vil en sådan løsning også gøre det muligt at evaluere kreative kompetencer indenfor andre fag - og således bane vejen for kreative læringskoncepter i de gymnasiale uddannelser. Eksamen som bekendt et stærkt styringsredskab i forhold til den daglige undervisningspraksis.

§ 8 Udfordringen handler ikke så meget om at udvikle nye kreativitetsaktiviteter (3D cases). Hverken kreativitetsforberedende værktøjer (som fx energizers mv.) eller kreativitetsfaciliterende værktøjer (som fx idegenereringsøvelser mv.).

§ 9 Udfordringen består snarere i at åbne flere faglige emner op for disse værktøjer, dvs. udvikle og formulere faglige opgaver, som gør det muligt og relevant at anvende de kreative værktøjer indenfor de gældende institutionelle rammer.

§ 10 I bestræbelserne på at løse udfordringen kan vi vende os imod principperne i Den Kreative Platform. Ideerne kommer således lettere til os, hvis vi fokuserer på opgaven, tænker frit/uhæmmet og på tværs af gængse tankemønstre uden frygt for bedømmelse - og uden i første omgang at vurdere vore ideer.

§ 11 Her er jeg imidlertid nødt til at snyde lidt - som man gør, når processer bliver for lange, kedelige og/eller kaotiske - og springe alle mellemregninger over. Tilbage står tre kreative ideer. ⁴

§ 12 De tre ideer er i en vis forstand både banale, ufarlige og ukonkrete - og giver flere spørgsmål end svar. Omvendt anskueliggør de en række muligheder og overvejelser, som man med fordel kan forholde sig til, hvis man ønsker at åbne nye faglige emner op for kreative læringsværktøjer.

Men nu til ideerne....

Ide nr. 1: Når elever skal træne deres kreative kompetencer, behøver de ikke at udtænke nye ideer i absolut forstand.

- Det er tilstrækkeligt, at ideerne er nye for de elever, som udtænker ideerne - så længe eleverne blot udtænker deres ideer uden at have læst eller lyttet sig hertil og uden at have fulgt klart definerede fremgangsmåder (som fx "opskrifter" til et fysiskforsøg). Al tænkning er - som Dewey formulerer det - "oprindelig og original for den, der udøver den, selv om alle andre i verden allerede kender det, han søger".
- Det afgørende er, at eleven, ved at tænke

disse tanker, udvikler kreative kompetencer, så eleven i fremtiden kan udtænke nye ideer indenfor andre (ikke træningsprægede) kreativitetsdomæner.

- Anderledes forholder det sig indenfor produktudvikling. Her er det netop afgørende, at ideen er ny - i ontologisk forstand - før vi kan acceptere den som kreativ, da det er et krav, hvis ideen skal udvikles til et salgbart produkt. Mens målet indenfor produktudvikling er at udvikle (radikalt) nye ideer til salgbare produkter, er målet indenfor undervisning således (blot) at træne kreative kompetencer. ⁵

Ide nr. 2: De opgaver, der skal åbne nye faglige emner op for de kreative værktøjer og processer, behøver ikke at blive formuleret som ægte problemer - end ikke som problemer.

- I stedet for at skulle løse et ægte problem - som er den foretrukne startprocedure indenfor traditionel kreativ produktudvikling - kan eleverne fx også udtænke ideer, der:
 - forklarer et givet fænomen, (fx "hvorfor en kontrabas har dybere toner end en violin?"),
 - skaber bestemte virkeligheder (fx opbygningen af et nyt fantasi-EU),

⁴ Kvaliteten af de tre ideer kan andre bedømme - men ifølge terminologien i Den kreative Platform er de kreative. Udgangspunktet i Den Kreative Platform er således en traditionel kognitivistisk opfattelse af kreativitet, ifølge hvilken kreativitet blot er en mental, kognitiv evne til at tænke divergent - dvs. udtænke flere - gerne skæve og iderige - løsninger på et givet problem (7). Ifølge en sådan kognitivistisk opfattelse forstås kreativitet alene som en tænkefunktion ved den menneskelige "software", dvs. som indre processer i mennesket. Sociale og kulturelle aspekter spiller i denne sammenhæng ikke nogen rolle for forståelsen af kreativitet. Det er i opposition til fx regimeteorier for kreativitet (Csikszentmihalyi m.fl.) som netop hævder, at nye ideer skal anerkendes som originale og værdifulde af andre, før de kan fortjene prædikatet "kreative". Regimeteorien kritiseres dog under tiden for at have problemer med at udpege, hvem der skal afgøre, om ideerne er kreative - og hvornår. Weisberg (8) foreslår, at man begrebsmæssigt skelner mellem, hvorvidt en ide er "kreativ", og hvorvidt den er "original og værdifuld" - og blot betragter kreative processer som grundliggende ordinære kognitive processer med et ekstraordinært udfald. I en sådan optik ser man i første omgang bort fra det sociale felt, hvorved det bliver muligt at forholde sig til skabende processer uden at skulle vurdere originalitet og værdi. At en ide er kreativ betyder i en sådan optik blot, at den er opstået på baggrund af bestemte kognitive arbejdsprocesser. Hvorvidt ideen er original og værdifuld afgøres efterfølgende i det sociale felt - og spiller ikke noget rolle for hvorvidt den er kreativ. Ifølge en sådan opfattelse kan en ide derfor udmærket være både kreativ og ubrugelig på samme tid.

⁵ Kupferberg (2006) formulerer samme tanke i lidt mere generelle vendinger ved pege på, at det er forskelligt, hvad vi betragter som kreativt indenfor forskellige kreativitetsregimer - fx kunstneriske, pædagogiske, industrielle og videnskabelige regimer. At hvert regime så at sige har forskellige regler for, hvornår en ide kan vurderes som kreativ.

- transformerer viden til nye former (fx overfører abstrakt viden til visualiseringer, skuespil, legoklodser mv.).
- Sådanne tankeprocesser - hvor elever udtænker ideer på grundlag af et ufuldstændigt og åbent fagmateriale - er alle processer, hvor elevens kreative kompetencer kan møde det faglige emne og danne grundlag for forskellige faglige kreativitetsopgaver, der kan opløse det umiddelbare modsætningsforhold der er mellem at tænke selv (være kreativ) og tænke på noget bestemt (være faglig).
- Det afgørende i denne sammenhæng er, at eleverne ikke på forhånd har læst/lyttet sig til svarene, eller fundet dem ved at følge klart definerede fremgangsmåder - men i stedet har idegenereret sig til disse på baggrund af ufuldstændig viden.

Ide nr. 3: Det er nødvendigt at kvalificere elevernes forestillinger og retningsgive deres fantasi i bestræbelserne på at sikre fagligt relevante ideer og overvejelser.

- Man bør i den enkelte læringssituation overveje:
 - hvordan man kan finde balancen mellem på den ene side at kvalificere elevernes forestillinger og på den anden side undgå, at de efterfølgende aktiviteter bliver meningsløse, fordi det, eleverne selv skulle undersøge, finde frem til og efterprøve, allerede er blevet præsenteret i en færdig form.⁶
 - hvordan man kan disciplinere og retningsgive fantasien, så ideerne bliver mulige og fagligt relevante indenfor den foreliggende ramme. Rammen skal være bred nok til, at elevernes egne forestillinger kan udfolde sig, men samtidig snæver nok til, at forestillingerne holdes indenfor det rimelige.⁷
- Det skal dels sikre, at eleven har den faglige viden, der er nødvendig for at udtænke relevante ideer indenfor fagområdet (11) og dels sikre, at eleven forstår, hvilke rammer

⁶ Materialet skal i en vis forstand gøre modstand, før vi kan tale om kreativitet (9). Opgaven må ikke løse sig selv - fx ved at vi blot følger en strikkeopskrift eller en matematisk formel. Opgaven skal omvendt kræve at eleverne tænker i divergente baner på baggrund af et ufuldstændigt datamateriale, der dog sætter visse rammer for elevens realistiske fantasi.

⁷ Man kan i første omgang skelne mellem to begreber: Den realistiske fantasi, - som omhandler evnen til at forestille sig, hvad der kan ske i virkeligheden, og som kendetegnes ved en vis grad af rationel tænkning - og Den fantastiske fantasi, der overskrider virkelighedens muligheder og kun begrænses af individets forestillingsevne. Hegel kalder de to kategorier for forestillingsevnen og fantasien. Den første drejer sig om handekompetence i den aktuelle virkelighed, mens den anden handler om de virkeligheder, der ikke eksisterer. Elémire Zolla taler om fantasi som den billeddannende evne og fantasi som drømmeri. Den førstnævnte evne bygger på og med virkeligheden, mens den anden undgår den for enhver pris (10). I et grænseområde mellem disse to kategorier ligger så den overskridende fantasi - forestillingerne om den virkelighed der ikke eksisterer endnu, men som måske kan komme til at eksistere (10). Afhængigt af fagligt emne vil det typisk være den realistiske - og eventuelt den overskridende fantasi - der skal appelleres til, mens den fantastiske fantasi kan være et generende element.

⁸ En eller anden viden må eksistere, før fantasien og deduktionen kan folde sig ud. Det er særligt nødvendigt, hvis man arbejder med problemaserede opgaver og "Den fantastiske fantasi". I så fald vil viden typisk være en forudsætning for at kunne identificere, hvad der vil udgøre noget nyt. Omvendt er det ikke givet, at mere viden altid giver mere kreativitet. Fx viser undersøgelser af Simonton (12), at sammenhængen mellem uddannelse og kreativitet grafisk kan udformes som en normalfordeling, ligesom undersøgelser af French & Sternberg (13) viser, at novicer har langt nemmere ved at omstille sig til nye regler end eksperter.

§ 14 Det var de tre ideer. Hvis man slår ideerne sammen, får man den grundlæggende pointe, at det ikke er nok at have glimrende værktøjer, der kan fremme kreativitet og løse konkrete problemer. Hvis disse værktøjer skal vinde udbredelse indenfor de gymnasiale uddannelser er det nødvendigt, at udvikle og beskrive relevante faglige opgaver, der kan åbne fagene op for de kreative læringsværktøjer. I den sammenhæng er det som tidligere nævnt ikke tilstrækkeligt at vende sig imod problembaserede spørgsmål. Man må tage udgangspunkt i det konkrete læringsemne og undersøge hvilke opgavetyper, der i det konkrete tilfælde kan være med til at iscenesætte relevante kreative processer.

§ 15 Jeg har i virkeligheden lyst til at tilføje en fjerde ide. Men ideen er ikke min, så vi må kalde den noget andet - fx en lånesætning. Ifølge Dunn & Dunn (14) er der således forskel på, hvordan mennesker bedst lærer et bestemt stof. At vi så at sige har forskellige måder at lære på.⁹ Andre forskere tilføjer, at vi tilmed anvender forskellige læringsstrategier - og evt. kombinerer disse -

afhængigt af den konkrete opgave¹⁰. Ifølge denne lånesætning er vores måde at lære på i en konkret situation således bestemt af både personlige dispositioner (herunder bl.a. viden, erfaringer og motivation) og af opgavens karakter, (dvs. af hvad der skal læres).¹¹

⁹ Fx har nogen elever lettere ved at lære om 2. verdenskrig ved at læse om den, mens andre har lettere ved at forstå den ved at lytte til læreren fortælle om den eller se en video - mens atter andre simpelthen skal have våben i hænderne, før de får det "ind under huden" (15)

¹⁰ Fx kan man næppe lære at cykle eller sparke straffespark ved at læse tykke bøger, mens det samme i højere grad er muligt, når man skal forstå abstrakte begreber som demokrati, betalingsbalance mv..

¹¹ Denne indsigt kan ses som en kritik af - hvad Tanggaard & Brinkman (16) betegner som - "Den rene pædagogik", hvor læringsstrategier, læringsstile, kompetenceniveauer og undervisningsmetoder ses som fænomener, der er uafhængige af, hvad der specifikt skal læres. En sådan kritik af den rene pædagogiske praksis har bl.a. sit udspring i teorien om situeret læring (17), ifølge hvilken vore kundskaber og læreprocesser er mere kontekstsensitive end det forudsættes indenfor funktionalistisk teori og herskende uddannelsesestænkning.

§ 16 Det betyder kort fortalt, at det kræver stor faglig indsigt - og stort kendskab til den konkrete målgruppe - at kunne identificere og formulere de faglige opgaver, der bedst egner sig til at åbne det konkrete emne op i forhold til kreative læringsværktøjer.¹²

§ 17 Ikke dermed sagt at udviklingen af disse konteksttilpassede opgaver alene er et arbejde for fagundervisere. Identifikation og udvikling af sådanne "kreativitetsåbnere" kræver nemlig i ligeså høj grad indsigt i kreative arbejdsprocesser. Fx må man som minimum have indsigt i, hvad kreative arbejdsprocesser er, og hvordan de kan fremmes.

§ 18 På baggrund af de tre ideer og vores lånesætning er anbefalingen i dette bidrag derfor, at man må etablere konkrete samarbejdsrelationer mellem uddannelsesforskere, der har indsigt i kreative processer og faglærere, der har detaljeret kendskab til det enkelte fags videnselementer og læringskrav.

§ 19 Disse samarbejdsrelationer kan være med til at klarlægge hvilke kreative opgavetyper og tilgange, der fungerer (bedst) i forhold til forskellige elever, undervisere og fag indenfor de gymnasiale uddannelser - og på den baggrund være

med til at bane vejen for kreative læringsværktøjer i de gymnasiale uddannelser.

§ 20 Slut.

¹² Dertil kommer at det (jf. ide nr. 3) kræver faglig indsigt at forberede elevernes faglige forståelse og sætte en ramme for det kreative arbejde.

Forfatter

Forfatteren kendt af redaktionen (Karen Kierkegaard er et pseudonym)

Litteratur

1. Emilie F., Line (2011): Pædagogisk platform træner kreativitet
Videnskab.dk
2. Duncker, K. (1935). Zur Psychologie des produktiven Denkens.
Berlin: Julius Springer.
3. Osborn, A.F. (1963) Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving
New York, NY: Charles Scribner's Sons.
4. De Bono, Edward (1967): The Use of Lateral Thinking.
Jonathan Cape, London

5. Sternberg, R. J. (red.) (1999): Handbook of Creativity. Cambridge University Press
Nielsen, Vagn Oluf (2000): "Historieundervisning ved brug af storylinemetoden"
i (red) Falkenberg, Cecilie og Håkonsson, Erik: Storylinebogen: en håndbog for undervisere
Vejle: Kroghs Forlag, 2000.
6. Skånstrøm, Lasse (2009): "Innovation i undervisningen"
Skånstrøm, Lasse (red): Innovation i undervisningen
Akademisk Forlag, København
7. Guilford, J. P. (1950): "Creativity"
i American Psychologist, 1950, 5, 444-454
8. Weisberg, Robert W. (1993). Creativity: Beyond the myth of genius
New York: W.H. Freeman & Company
9. Tanggaard, L. (2010): Fornylsens kunst: at skabe kreativitet i skolen
Kbh.: Akademisk Forlag
10. Nielsen, Vagn Oluf (2000): "Historieundervisning ved brug af storylinemetoden"
i (red) Falkenberg, Cecilie og Håkonsson, Erik: Storylinebogen: en håndbog for undervisere
Vejle: Kroghs Forlag, 2000.
11. Sternberg, R. J. (red.) (1999): Handbook of Creativity. Cambridge University Press
12. Simonton, D. K. (1984): Genius, Creativity and Leadership
Cambridge University Press.
13. Frensch, P. A. & Sternberg R. J. (1989): Expertise and Intelligence thinking: When is it worse to know better?
i: Sternberg R. J. (red.): Advances in the Psychology of human intelligence (Vol. 5 side 157-188).
Hillsdale: NJ: Erlbaum.
14. Dunn, R. & Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles.
Allyn and Bacon.
15. Knoop, H.H (2011): MMALP - mange måder at lære på
Universe Research Lab (<http://www.mmalp.dk/Om-MMALP.44.aspx>)
16. Tanggaard, L. & Brinkman S. (2008). Til forsvar for en uren pædagogik.
Nordisk Pædagogik, 28 årg., nr. 4, 303-314
17. Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.
New York: Cambridge University Press.



Den Kreative Platform



 **Udvind Vækst**

DEN EUROPÆISKE UNION

Den Europæiske Socialfond

