

Bjarne Lutnæs Olafsen

Kreativitet i dagens- og fremtidens skole for elever med AD/HD

Trondheim, June 2013

Veileder: Marit Hoveid

Norwegian University of Science and Technology
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk Institutt



Forord

Denne studien har ikke et veldig stort omfang og er ikke lengre enn at den kan kalles en omstendelig artikkel. Likevel finner man raskt ut at man må utforske veier like omstendelig som om tidsfaktoren ikke var der. Denne prosessen har vært veldig lærerik både på et faglig og personlig nivå. Gjennom denne studien har jeg sett viktigheten av kreativitet både når det gjelder fremtidens arbeidsmarked og på et personlig plan for hvert enkelt individ.

Jeg vil takke min veilederen Marit Hoveid for konstruktive tilbakemeldinger og gode diskusjoner rundt fenomener som blir tatt opp i denne studien. Malin Gjørtz, Vegard Sundsfjord og Astrid Lutnæs fortjener også en stor takk da de har gitt tilbakemeldinger på studien. Vegard har også hjulpet meg å utarbeide kreativitets- og intersubjektivitetsmodellen. Skolene som gav meg anonymiserte individuelle opplæringsplaner fortjener også en takk.

Sammendrag

Tittel: Kreativitet i dagens- og fremtidens skole for elever med AD/HD.

Formål: Formålet med denne studien er å undersøke om kreativitet blir skissert i individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med AD/HD i dagens skole og om kreativitet bør få et større fokus i fremtidens skole. Jeg vil fokusere på AD/HD fordi jeg mener det er en viktig med en empirisk undersøkelse av deres individuelle opplæringsplaner (IOP) og studere om kreativitet blir skissert i disse planene.

Bakgrunn: Dagens skole og læreplan, LK-06, fokuserer i stor grad på at alle elever skal bli flinkere i fem grunnleggende ferdigheter; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Dagens økonomi fokuserer også på kunnskap, men har også et veldig stort fokus på kreativitet og innovasjon¹. Deler dagens skole dette synet på kreativitet med dagens økonomi? Hører kreativitet til i fremtidens skole og er det skissert i IOP for elever med AD/HD?

Et av argumentene ved implementeringen av LK-06 var at skolen ikke klarte å få løftet de svakeste elevene faglig (NOU 2010: 8). Hva betyr et høyt teoretisk kunnskapsfokus for elever med AD/HD i denne sammenhengen?

Problemstillingene: Problemstillingene i denne studien er:

- 1) *Blir kreativitet skissert i individuelle opplæringsplaner for elever med AD/HD?*
- 2) *Bør kreativitet implementeres for elever med AD/HD i fremtidens skole?*

Metode: For å best kunne svare på disse to problemstillinger vil denne studien være oppbygget som et casestudie. Dette fordi jeg mener et casestudie er med på å gi dybde til et fenomen, på grunn av at det undersøkes gjennom flere innfallsvinkler.

¹ **Innovation:** the successful implementation of creative ideas (Hennessey & Amabile, 2010)

² Metodetriangulering betyr å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. I

Resultater: I denne studien ble 2 av 12 IOP'er analysert til å inneholde kreativitet. Kreativiteten som ble skissert var kun i estetiske fag; kunst og improvisasjon gjennom drama. I disse to planene vil jeg karakterisere at den skisserte kreativiteten er en personlig egenskap, det vises ikke til kreativitet som produkt. Denne studien tar for seg kreativitet gjennom to ulike perspektiver; kreativitet som personlig egenskap og som produkt. Problematiseringer på bakgrunn av at kreativiteten som er nevnt i disse IOP'ene befinner seg på et personlig nivå har stor plass i denne studien. Fokuset i de analyserte IOP'ene var hvilke kunnskapsmål som elevene skulle nå og den skisserte kreativiteten var kun nevnt ved en setning og det var ingen faglige mål knyttet til dette.

Den kunnskapsbaserte økonomien (dagens økonomi) skiller seg kraftig fra dagens læreplan og dermed muligens dagens skole. Kreativitet utenom estetiske fag har liten eller ingen plass i dagens skole. Unntaket er skoler som fokuserer på entreprenørskap. Om det er sammenhenger mellom AD/HD og kreativitet er på dagens forskings- og vitenskapsgrunnlag vanskelig å si noe om, selv om den del forskere har bevist sammenhenger mellom de to fenomenene. Økonomien har vært gjennom et paradigmeskiftet der kreativitet og innovasjon står sterkt og skolens oppgave er å utdanne mennesker til å møte fremtidens arbeidsmarked. Fortsetter vi fokuset på at elevene skal reproducere kunnskap i stedet for å produsere ny kunnskap vil muligens dagens skole bli enda mer foreldet i møte med fremtiden. For elever med AD/HD vil fokuset på kreativitet og innovasjon muligens bety at de kan få brukt sin uro og ukonsentrasjon på en mer adekvat måte.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| FORORD | III |
| SAMMENDRAG..... | IV |
| INNHOLDSFORTEGNELSE | VII |
| 1.1 INNLEDNING | 1 |
| 1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING..... | 1 |
| 1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON | 2 |
| KAPITTEL 2: METODISK INNRAMMING AV STUDIEN | 3 |
| 2.1.1 <i>Spesialpedagogisk utvikling</i> | 3 |
| 2.1.2 <i>Teoretisk referanseramme for studien</i> | 3 |
| 2.1.3 <i>Skillet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning?</i> | 4 |
| 2.2 VALG AV METODE OG FORSKNINGSTILNÆRMING | 5 |
| 2.3 CASESTUDIE..... | 5 |
| 2.4 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING..... | 8 |
| 2.4.1 <i>Validitet</i> | 8 |
| 2.4.2 <i>Reliabilitet</i> | 8 |
| 2.5 UTVALG OG DATAINNSAMLING..... | 9 |
| 2.6 UTARBEIDING AV INSTRUMENT FOR ANALYSE AV INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER | 10 |
| 2.7 PROBLEMSTILLING 2 - BØR KREATIVITET IMPLEMENTERES FOR ELEVER MED AD/HD I FREMTIDENS SKOLE?..... | 11 |
| 2.8 ETISKE RETNINGSLINJER..... | 11 |
| 2.9 KRITIKK AV ANALYSE OG METODE..... | 11 |
| KAPITTEL 3. PRESENTASJON AV FUNN VEDRØRENDE PROBLEMSTILLING 1:..... | 15 |
| 3.1 RESULTATER AV ANALYSE IOP | 15 |
| 3.2 KRITIKK AV ANALYSE OG FUNN..... | 17 |
| KAPITTEL 4. TEORI..... | 19 |
| 4.1 KREATIVITET- OG INTERSUBJEKTIVITETSMODELL..... | 19 |
| 4.2 AD/HD – ATTENTION DEFICIT / HYPERACTIVITY DISORDER..... | 22 |

| | |
|---|----|
| 4.2.1 AD/HD - Symptomer..... | 22 |
| 4.2.2 AD/HD - Omfang | 23 |
| 4.3 KREATIVITET..... | 24 |
| 4.3.1 Kreativitet som personlig egenskap..... | 25 |
| 4.3.2 Kreativitet som produkt – innovasjonstenkning..... | 27 |
| 4.3.3 Flow..... | 27 |
| 4.4 ER DET SAMMENHENG MELLOM AD/HD OG KREATIVITET? | 28 |
| 4.5 LÆREPLANER OG INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER (IOP)..... | 30 |
| 4.5.1 Kunnskapsløftet (LK-06)..... | 30 |
| 4.5.2 Individuelle opplæringsplaner | 30 |
| 4.6 HVA BASERER VI UTDANNINGSSYSTEMET PÅ? | 31 |
| 4.7 FREMTIDENS SKOLE | 32 |
| 4.7.1 Entreprenørskap | 32 |
| 4.7.2 Kunnskapsbasert økonomi..... | 34 |
| 4.7.3 Undervisningsperspektiv i fremtidens skole..... | 35 |
| KAPITTEL 5. SAMMENSTILLING OG DISKUSJON AV TEORIENE. | 37 |
| 5.1 KREATIVITET I IOP FOR ELEVER MED AD/HD..... | 37 |
| 5.2 BØR KREATIVITET IMPLEMENTERES FOR ELEVER MED AD/HD I FREMTIDEN SKOLE? | 38 |
| 5.2.1 Er det sammenheng mellom AD/HD og kreativitet?..... | 39 |
| 5.3 KUNNSKAPSBASERT ØKONOMI VS. KUNNSKAPSLØFTET | 39 |
| 5.4 ENTREPRENØRSKAP I DAGENS SKOLE..... | 42 |
| 5.5 KREATIVITET SETT I LYS AV PRODUKSJON AV NY KUNNSKAP | 43 |
| KAPITTEL 6. AVSLUTNING..... | 47 |
| REFERANSELISTE..... | 48 |
| VEDLEGG 1. INSTRUMENT FOR MÅLING AV KREATIVITET I IOP. | 53 |
| VEDLEGG 2: SVAR PÅ SØKNAD FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPLIG DATATJENESTE – PERSONVERNOMBUDET FOR FORSKNING..... | 56 |

1.1 Innledning

I de siste tiårene har mange av verdens mest utviklede land skiftet fokus fra industriell økonomi til en kunnskapsbasert økonomi. Kreativitet, innovasjon og oppfinnsomhet er viktige faktorer i den nye økonomien og den har til og med blitt kalt for en *kreativ økonomi* (Sawyer, 2006). Florida (2002 i Sawyer, 2006) argumenterte for at vi nå står ovenfor en økonomi basert på menneskelig kreativitet (Florida, 2002 i Sawyer, 2006). Skoleforskere har hatt lite fokus på dette skiftet i økonomien (Sawyer, 2006), og historikere med fokus på utdanning har gjentatte ganger vist hvordan dagens skole ble designet for å møte kravene fra den industrielle økonomien (for eksempel Callahan, 1962 i Sawyer 2006). Et av argumentene ved implementeringen av LK-06 var at skolen ikke klarte å få løftet de svakeste elevene faglig (NOU 2010: 8). Dagens skole og læreplan (Kunnskapsløftet - LK-06) fokuserer i stor grad på at alle elever skal bli flinkere i fem grunnleggende ferdigheter; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.

På bakgrunn av dette vil jeg gjennom denne studien undersøke om kreativitet blir skissert i individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med AD/HD og om kreativitet bør bli implementert for disse elevene i fremtidens skole. Studien har derfor to problemstillinger, der den ene undersøker nåtiden gjennom et individperspektiv, mens den andre problemstillingen vil i hovedsak ha et systemperspektiv og har som mål å si noe om fremtidens skole.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Denne studien er bygget opp som en casestudie og vil forsøke å besvare om kreativitet blir skissert for elever med AD/HD i dagens skole, og om det bør implementeres i fremtidens skole. Dette vil jeg kartlegge gjennom en analyse av 12 individuelle opplæringsplaner (heretter referert som; IOP). Disse planene vil bli analysert gjennom et egenutviklet instrument utarbeidet spesielt for dette formålet. Jeg har valgt å bruke begrepet *skissert*, fordi det er ikke sikkert at IOP alltid reflekterer praksissituasjonen for disse elevene. Jeg vil først i denne studien undersøke følgende problemstilling (1):

Bli kreativitet skissert i individuelle opplæringsplaner for elever med AD/HD?

Videre i denne studien vil jeg forsøke å skissere et bilde på fremtidens skole og betydningen av kreativitet som både personlig evne og kreativitet som produkt. Jeg velger å skille mellom kreativitet som personlig evne; den kreativitet som skjer i dagliglivet hos hvert enkelt individ. Som produkt vektlegger jeg den kreativitet som henger sammen med innovasjon og

utarbeidingen av nye ideer eller produkter som andre oppfatter som nyttige eller verdifulle (Evenshaug & Hallen, 2007). Fremtidens skole vil bli sett i lys av kreativitet og elever med AD/HD og deres evner, behov og forutsetninger, men jeg vil også problematisere at kreativitet er en viktig egenskap for alle elever i fremtidens skole. Fremtidens skole er et bilde av en skole der fremtidige samfunnsmessige krav blir presentert gjennom ulike teoretiske perspektiver. Hvilke kvaliteter blir viktige for de generasjonene som utdannes i dagens skole når de møter det fremtidige arbeidsmarkedet? Denne delen av oppgaven vil være oppbygd som en teoristudie. Problemstilling 2 i denne studien blir derfor:

Bør kreativitet implementeres for elever med AD/HD i fremtidens skole?

Her er begrepet skole i hovedsak avgrenset til læreplaner og politikken rundt utarbeidingen av disse, men jeg vil også kort komme inn på praktiske implikasjoner med hensyn til fremtidens skole, fordi jeg ser på dette som en viktig del for å se sammenhengene til kreativitet og ikke minst AD/HD. I motsetning til individperspektivet i problemstilling 1, vil problemstilling 2 i hovedsak befinne seg innenfor et systemperspektiv. Sykdomsspørsmålet og diskusjonen rundt medisinerer av AD/HD vil ikke bli tatt opp i denne oppgaven på grunn av studiens omfang og jeg vil forsøke å gi et bilde av AD/HD og sammenhengene til kreativitet, uten stort fokus på sykdomsspørsmålene rundt diagnosen.

1.3 Oppgavens disposisjon

I oppgavens kapittel 1 har formål og problemstilling blitt introdusert, samt bakgrunn og aktualitet. I kapittel 2 vil jeg gjennomgå den metodiske innrammingen av studien samt komme inn på praktiske utarbeidinger og praktiske implikasjoner jeg har støtt på underveis. I kapittel 3 vil resultater av problemstilling bli presentert. Kapittel 4 inneholder teori og hypoteser som er ment som et bakteppe for å besvare problemstilling 1 og grunnlaget for å besvare og belyse problemstilling 2. Kapittel 5 inneholder drøftinger og diskusjon rundt begge problemstillingene som er presentert og kapittel 6 er en kort oppsummering av oppgaven.

Kapittel 2: Metodisk innramming av studien

I dette kapittelet vil jeg redegjør for de metodiske valgene som er gjort og hvordan disse har hatt implikasjoner på studien. Jeg vil også komme inn på hvordan jeg praktisk har utarbeidet studien, blant annet ved å forklare hvordan instrumentet for måling av kreativitet ble utviklet og hvordan utvalget ble trukket. Først i dette kapittelet vil jeg si litt om spesialpedagogisk utvikling, fordi jeg gjennom denne studien forsøker snu fokuset fra sykdomsspørsmålet til mulighetsfokusering i spesialpedagogikken. Den teoretiske referanserammen i kapittel 2.1.2 fungerer som en bakgrunn for studien og metodekapittelet.

2.1.1 Spesialpedagogisk utvikling

Spesialpedagogikken har tradisjonelt vært basert på forklaringsmodeller som har mange likhetstrekk med medisinske og psykologiske behandlingsmodeller (Nordahl & Overland, 2001). Diagnosen som stilles sier ofte noe om sykdommens årsaker (etiologi). Behandlingen som gis tar utgangspunkt i diagnosen, sykdomshistorien (anamnesen) og etiologien. Dersom det er mulig har behandlingen som mål å fjerne sykdommens årsaker, slik at pasienten blir frisk. I denne tradisjonen er det svakhetene som står i sentrum og denne tradisjonen har sterke røtter i spesialundervisning. Nordahl og Overland (2001) beskriver at denne tradisjonen også er praktiserende og rådende i dag, ved for eksempel ulike tester som fokuserer på svakhetene hos elevene. Selv om denne praksisen er gjeldene i spesialpedagogikken er det i utdanningssektoren nå et økende fokus på forebygging og tidlig innsats. Dette kommer blant annet frem i Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Her vektlegges om at et barn gis tidlig støtte, reduseres sannsynligheten for at problemer oppstår. At tidlig innsats er viktig og at mye bør gjøres innenfor allmenforebygging, påpekes også fra andre hold (Mathiesen & Prior, 2006 i Befring, 2008a). I følge Stortingsmelding nr. 16 viser undersøkelser imidlertid at norsk skole er preget av en ”vente og se” holdning (Kunnskapsdepartementet, 2006).

2.1.2 Teoretisk referanseramme for studien

Mitt utgangspunkt og perspektivet i denne oppgaven vil blant annet være Seligman & Csikzentmihalyi (2000) sin ”Positive Psychology” og enrichmentperspektivet. I artikkelen ”Positive Psychology” hevdes det at psykologien siden 2. Verdenskrig har blitt vært en gren som fokuserer på å reparere skader hos individene ut fra en sykdomsmodell. Det ensidige patologiske synet gjør det vanskelig å realisere tanken om helhetlige individer og et

blomstrende samfunn. Den positive psykologien vil forsøke å snu fokuset fra å kun reparere til å bygge positive kvaliteter (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Enrichmentperspektivet handler om å myndiggjøre de hjelpetrequende, gjennom mulighetsfokusering og vektlegging av menneskers evne til å endre ting i sine egne liv. På systemnivå vektlegger enrichmentperspektivet at gode vilkår for de hjelpetrequende, vil også være med på å skape best mulig vilkår for alle (Befring, 2008c). Dette er en tankegang som vil kunne vært fruktbar for spesialpedagogikken og jeg vil ta utgangspunkt i kreativitet som den positive kvaliteten som kan prege elevenes hverdag og gjøre den bedre.

2.1.3 Skillet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning?

Det er få temaer som er blitt så mye diskutert i forskningsfeltet de siste 30 år som nettopp objektivitet og Tveit (2011) hevder at objektivitet i absolutt forstand er en fiksjon. I all humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning vil det gjennom hele forskningsprosessen være subjektive vurderinger fra forskerens side (Tveit, 2011). Graden av subjektivitet vil ifølge Tveit variere ut fra type problemstilling og valgte metoder og han kommer videre inn på et sentralt problemområde. Valg av metode vil som sagt påvirke graden av objektivitet og for en forsker og et forskningsmiljø som vektlegger høy grad av objektivitet, vil dette kunne gjenspeile valgt metode. Dette kan resultere i en konflikt om at metode ideelt sett velges på bakgrunn av problemstillingen, ikke av ønsket grad av objektivitet (Tveit, 2011). Alvesson og Sköldberg (2009) hevder data og fakta er konstruksjoner eller resultater av tolkning; man må gjøre noe med sine sanseinntrykk for å gjøre de forståelige og meningsfulle (Alvesson & Sköldberg, 2009). For å forstå hvilken betydning som kan tillegges det som undersøkes, må man sette ting inn i sammenheng. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) hevder at man må fortolke dataene for å forstå sammenhengene. Resultatene i kvantitative undersøkelser, må i likhet med kvalitative undersøkelser tolkes for å gi de mening. Når en forsker skal komme frem til plausible fortolkninger er dette en stor utfordring, uavhengig av type data og måten de analyseres på. Videre hevder Johannessen et al., (2010) at kvantitative og kvalitative metoder ikke må sees på som motstridende retninger innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, men som repertoar av muligheter som ligger tilgjengelig for forskeren, enten de benyttes hver for seg eller i kombinasjon². Hvilken

² Metodetriangulering betyr å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. I samfunnsvitenskapen betyr dette i korte trekk å se fenomenet fra forskjellige perspektiver. For grundigere beskrivelse: (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010)

metode som er hensiktsmessig bør styres av type data som samles inn og hvordan disse skal analyseres (Johannessen et al., 2010).

2.2 Valg av metode og forskningstilnærming

I dette kapitlet vil mitt valg av forskningstilnærming og metode bli presentert. Formålet med oppgaven og dens problemstilling har vært veiledende i forhold til valg av forskningstilnærming. Med bakgrunn i den første problemstillingen; ”**Blir kreativitet skissert i individuelle opplæringsplaner for elever med AD/HD?**” har det vært en forutsetning å kunne analysere IOP’er. I utgangspunktet kunne dette vært gjort som en ren kvantitativ studie der fokus lå på statistiske analyser av fenomenet. For å *kun* svare på *problemstilling 1* ville en kvantitativ forskningsmetode vært et godt metodevalg. For å besvare denne valgte jeg å utvikle et instrument for å analysere IOP’er og hensikten var å gjøre en statistisk analyse av funnene. På grunn av for få mottatte IOP’er, var det ikke lenger hensiktsmessig å bruke en kvantitativ metode. Jeg valgte å fortsatt analysere planene gjennom det utviklede instrumentet, men analysen og forskningsresultatene vil bli presentert gjennom tekst og forklaringer, ikke tall.

Problemstilling 2; ”Bør kreativitet implementeres for elever med AD/HD i fremtidens skole?”, besvares gjennom teorier rundt fremtidens skole og knytte disse opp mot teorier om AD/HD og kreativitet, men også tendensene i den første problemstillingen. For å besvare begge disse problemstillingene valgte jeg å benytte et casesdesign og mener det er best egnet til å besvare begge fenomenene.

2.3 Casestudie.

Denne studien er bygget opp som en casestudie og vil forsøke å besvare om kreativitet blir skissert for elever med i AD/HD i dagens skole og om det bør implementeres i fremtidens skole. Caset i denne studien er å undersøke kreativitet for elever med AD/HD og studien får følgende overordnede forskningsspørsmål:

Hvordan er IOP’ene for elever med AD/HD utarbeidet for å ta i bruk kreativitet og hvorfor bør kreativitet implementeres i fremtidens skole for alle elever, og spesielt i IOP for elever med AD/HD?

Studieobjektet i dette caset er kreativitet og problemstillingene styres av dette og henger nøye

sammen med det tidligere presenterte forskningsspørsmålet. Den første problemstillingen³ representere et individperspektiv og er en empirisk studie av nåtiden. Dette vil bli gjort gjennom å analysere IOP'ene til 12 elever med AD/HD. Den andre problemstillingen⁴ vil i hovedsak ha et systemperspektiv og bli presentert gjennom teorier og hypoteser om dagens skole og fremtidens skole.

Denne masteroppgaven er i hovedsak oppbygget som en komparativt casestudie. En av grunnen til at jeg valgte en casestudie er at det gir fenomenet dybde gjennom å bruke flere innfallsvinkler. I denne studien vil ingen av de snevre definisjonene eksakt forklare eller passe min metodiske tilnærming og det er derfor viktig å se på casestudier som en paraplybetegnelse. Jeg vil forsøke å vise at metodevalg henger sammen med problemstillingen og at strenge krav til metodisk tilnærming ikke alltid vil være pragmatisk for å svare på sammensatte problemstillinger og at man i noen tilfeller må gå utenfor disse rammene for å gi et helhetlig bilde av et fenomen. Når dette er sagt vil jeg videre kort komme inn på ulike grener innenfor case-/komparative studie og hvordan de overlapper hverandre i denne studien.

Casestudier beskrives som en forskningstilnærming som egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål der de første ordene er hvordan – eller hva, når vi skal studere ”her- og-nå” fenomener i det virkelige liv og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene (Skogen, 2006). Ifølge Ringdal (2012) blir casestudier og komparative design ofte behandlet i samme kategori fordi begge designene bygger på et lite antall case (analyseenheter) og litt forenklet skiller han mellom unike og komparative casestudier. De unike casestudiene spenner fra analyser av historiske hendelser og beslutninger til studier av enkeltpersoner, familier og bedrifter og dataene kan være samlet inn på ulike måter; historiske kilder, registerdata, feltarbeid eller spørreundersøkelser (Ringdal, 2012). Denne studien vil inneholde et case som er representert av to problemstillinger. Problemstilling 1 baserer seg på 12 variabler som er representert ved 12 IOP'er. Analysen av disse IOP'ene danner grunnlaget for å besvare problemstilling 1. De ulike variablene som blir presentert vil ikke ha noe

³ Problemstilling 1: *Blir kreativitet skissert i individuelle opplæringsplaner for elever med AD/HD?*

⁴ *Problemstilling 2: Bør kreativitet implementeres for elever med AD/HD i fremtidens skole?*

sammenheng med problemstilling 2, som kun vil basere seg på hovedresultatene. Et kvantitativ design ville vært aktuelt i denne oppgaven hvis jeg hadde mottatt ønsket mengde IOP'er. I casestudier forskes det på ett eller noen få objekter eller fenomener. Formålet med denne typen studier kan være å få dybdekunnskap om et fenomen i den hensikt å utvikle teori om hvordan noe forholder seg, eller å teste en hypotese på en liten gruppe, før man investerer i en stor studie på et representativt utvalg (Ringdal, 2012). Problemstilling 2 vil dermed få en annen oppbygning enn den første, og vil basere seg på teorier og tendensene i problemstilling 1. Hensikten med problemstilling 2 er å se kreativitet, og funn i problemstilling 1, opp mot fremtidens skole. Problemstilling 2 skiller seg ut fra tradisjonelle casestudier ved at de i hovedsak tar utgangspunkt i nåtiden eller historiske hendelser, men her vil jeg forsøke å gi et bilde av fremtidens skole og betydningen av kreativitet i fremtidens samfunn. Studiens svar på problemstilling 2 baserer seg derfor på sekundærkilder; teorier og fenomener som kan si noe om fremtiden og gi meg et godt refleksjonsgrunnlag for å si noe om kreativitet bør, eller ikke, bli implementert for elever med AD/HD i fremtidens skole.

Ifølge Stake (1995 i Ringdal, 2012) bør casestudier ta utgangspunkt i det spesielle eller unike i stedet for det generelle, men dette er det ifølge Ringdal (2012) faglig uenighet om. Stake kaller fokuset på det unike for indre casestudie. Videre hevder Stake at formålet med en slik studie er å tolke og forstå en case, ikke bidra til generelle forklaringer som i instrumentelle casestudier, der hovedinteressen ligger i teoretiske problemstillinger (Ringdal, 2012). På bakgrunn av dette kan vi si at problemstilling 1 peker mot en indre casestudie og problemstilling 2 representerer en mer instrumentell casestudie. Kjernen i komparative design er å finne teoretisk interessante sammenligninger ved analyseenheter som kan brukes til å forklare et fenomen (Ragin 1987 i Ringdal, 2012). I denne studien vil dette være sammenhengene mellom analyse av IOP og teoriene om kreativitet, AD/HD og fremtidens skole. Dette vil gi meg et bilde på om kreativitet blir skissert for elever med AD/HD i dagens skole, men jeg vil også kunne si noe om kreativitet bør implementeres i fremtidens skole gjennom teoriene som blir presentert. Blant annet vil sammenhengene og ulikhetene mellom Kunnskapsløftet (LK-06) og kunnskapsbasert økonomi få stor plass i kapittel 5.

Jeg har også utarbeidet en modell (kapittel 4.1) for å se sette kreativitet inn i et større perspektiv. Selv om jeg ønsker å fokusere på hvordan behovet for kreativitet blir tematisert i utdanningssystemet, mener jeg man må ha en intersubjektiv forståelse for at kreativitet når

sitt fulle potensiale både i utdanning og arbeidsliv. Stort ensidig fokus på enten teori eller kreativitet er alene ikke nok for å utdanne mennesker for fremtidens samfunn.

2.4 Validitet, reliabilitet og generalisering

2.4.1 Validitet

Kleven (2011) beskriver validitet som hvilken grad man ut ifra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. Ytre validitet handler om resultatene i undersøkelsen og om de vil være representativ for en populasjon eller om det gjelder kun den som har deltatt i undersøkelsen (Kleven, 2011). På grunn av få analyserte IOP vil den ytre validiteten i denne studien være lav og jeg vil komme nærmere innpå dette i de neste kapitlene. Jeg mener fortsatt at studien er viktig og har en verdi, men den gir hovedsak kun et innblikk i 12 IOP'er. Disse 12 planene kan ikke si noe om hvordan det er i Norge i dag, men de kan blant annet gi en pekepinn på hvilket innhold som vektlegges og om kreativitet blir nevnt. Videre forskning på feltet må til for å gi et helhetlig bilde av fenomenet. Indre validitet omhandler mulighetene vi har til å trekke sikre konklusjoner om årsakssammenhengene i eksperimentet (Ringdal, 2012). Her kunne det ha vært interessant å sett på sammenhenger mellom innhold i IOP og skolepolitiske beslutninger, men indre validitet og dette spørsmålet blir ikke videre diskutert i denne studien.

2.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet, pålitelighet, dreier seg om i hvilken grad man får samme resultater når en måling eller undersøkelse gjentas under identiske forhold. Manglende reliabilitet kan oppstå som følge av ulikheter mellom observatører, dvs. de personene som utfører en undersøkelse, eller manglende stabilitet i måleinstrumentet, eller variasjon i det som blir målt (Ringdal, 2012). Ut ifra Ringdal sin definisjon av reliabilitet vil dette forskningsprosjektet muligens ha god reliabilitet, fordi instrumentet og analysene er gjennomført av meg og at jeg har en forståelse for sammenhengene mellom instrumentet og analyse av hver enkelt IOP. På en annen side kan dette også være en av svakhetene til instrumentet og analysen av IOP'ene, fordi de ikke er kvalitetssikret eller brukt i en pilotstudie som kunne vært hensiktsmessig og dette kan være med på gi manglende stabilitet i måleinstrumentet. Det har ikke blitt gjennomført noen statistiske analyser for å måle validitet eller reliabilitet.

2.5 Utvalg og datainnsamling

I en tidlig fase av denne studien hadde jeg som mål at populasjonen som utvalget ble trukket fra, skulle være alle elever i Midt-Norge (Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Møre og Romsdal) med diagnosen AD/HD (ICD-10⁵: Hyperkinetisk forstyrrelse). Få i utvalget jeg trakk svarte på mine henvendelser og de som svarte hadde verken tid, eller ressurser til å anonymisere IOP. Selv om dette utvalget ikke ga meg noen data å analysere, ble utvalget trukket på følgende måte: Populasjonen inneholdt både by- og landsskoler som vil gi økt forskningens ytre validitet og jeg kunne generalisere til Midt-Norge som region. Utvalget ble trukket ut fra prinsippene om sannsynlighetsutvelging og det ble benyttet en stratifisert utvalgsmetode. Sannsynlighetsutvalg defineres som at alle personene i populasjonen har like stor mulighet for å bli med utvalget. Dette sikrer forskeren mot skjeve utvalg, selv om dette kan forekomme ved små utvalg. Utvalget ble stratifisert og delt inn i ”strata”. Det vil si at populasjonen ble delt inn undergrupper som ble bestemt av meg (forsker) og hvilke personer fra hvert stratum som ble med i utvalget ble bestemt av loddrekning (Kleven, 2011). Utvalget i min forskning ble trukket ved at jeg innhentet navn på alle grunnskolene i Midt-Norge⁶ og delte inn byskolene i et strata og skolene lokalisert på landet i et annet strata. Videre trakk jeg ti skoler innenfor hvert strata og skolene ble trukket med intervall på 20. Alle elevene med diagnosene AD/HD i Midt-Norge hadde mulighet for å bli med i utvalget. Jeg valgte å ha tilsammen 20 skoler i utvalget og målet var å samle inn mellom en og ti individuelle opplæringsplaner fra hver skole. For å kunne generalisere med best mulig sikkerhet innenfor tidsrammen jeg hadde, ville jeg derimot bare analysere mellom 40-60 individuelle opplæringsplaner. Grunnen til at jeg kontaktet 20 skoler var for å sikre at jeg fikk nok planer å analysere.

Når jeg hadde sendt et par e-poster og ringt alle skolene måtte jeg dessverre innse at utvalget jeg hadde trukket ikke kom til å gi meg de dataene jeg trengte for å gjennomføre forskningsprosjektet. For å kunne gjennomføre forskningen måtte jeg kontakte lærere og rektorer jeg tidligere hadde vært i praksis hos og disse lærerne og spesialpedagogene ga meg de IOP’ene de hadde tilgang på.

⁵ ICD-10 er diagnosesystemet som benyttes i Norge og utgis av Verdens helseorganisasjon (WHO). Tiende utgave (ICD-10) forelå på norsk i 1999 (Bryhn, 2009).

⁶ <http://www.skole.no/skoler/skoler.php?type=grs>

Dette resulterte i at jeg kun fikk 12 IOP'er fra tre forskjellige byskoler; Stjørdal, Levanger, Trondheim og Molde. Selv om jeg ikke kan generalisere funnene, noe jeg kommer innpå senere, vil analysen angivelig gi et bilde på om kreativitet er skissert i IOP'ene for elever med AD/HD, men videre forskning må gjennomføres for å gi et godt valid og reliabelt bilde av dette temaet.

2.6 Utarbeiding av instrument for analyse av individuelle opplæringsplaner

(Se vedlegg 1).

Denne studien undersøker om kreativitet er skissert i IOP'er for elever med AD/HD. For å effektivt kunne analysere opp mot 60 IOP'er valgte jeg å utvikle et instrument for dette formålet. Instrumentet har en enkel oppbygning, men jeg har forsøkt å fange opp om kreativitet er skissert i planene gjennom teoretisk forankring fra teoridelen i denne studie, men også noen andre teorier som fokuser på hvilke faktorer som har betydning for kreativitet hos elever (se vedlegg 1). Instrumentet består av to deler og disse delene har hver sin funksjon:

Del 1 av instrumentet fungerer som et filter for å se om kreativitet og-/eller kreativ tenkning ble skissert. Var begrepet kreativitet eller kreativ tenkning nevnt i IOP var det klart at kreativitet var skissert, men det ble også operasjonalisert noen praksisnære begreper som kunne vise at kreativitet var skissert. Disse er: improvisasjon og at planen oppfordret til aktiv bruk av lek og fantasi i samspill med andre barn og-/eller en voksen (ikke frilek). Grunnen til at jeg skiller mellom lek i samspill med en voksen og frilek er ikke fordi kreativitet ikke forekommer i frilek, men fordi dette skillet var nødvendig for instrumentets funksjonalitet. Var ikke dette nevnt i IOP, så er instrumentet utviklet slik at man da går videre til *del 2*.

Del 2 er ment for å vise at kreativitet kan være skissert uten at den som har utarbeidet planen har vært oppmerksom på dette og for å fange opp "kreative planer" uten at begrepene jeg har satt som et kriterium i del 1 har fungert. Fokuset i del 2 vil være å se hvilke muligheter som ligger i IOP'ene. Her vil jeg ikke gå inn på hvordan dette kan bli brukt i praksis, men forsøke å si noe om hvilke muligheter som foreligger. *I del 2* var planen å gi hver IOP en skåre på et poeng for hvert av punktene som er representert, med tanke på de statistiske analysene jeg hadde ment å gjennomføre i forbindelse med en kvantitativ tilnærming.

2.7 Problemstilling 2 - Bør kreativitet implementeres for elever med AD/HD i fremtidens skole?

Problemstillingen vil besvares gjennom en teoristudie. For å besvare den på best mulig måte skal jeg gjennomgå teorier om AD/HD, kreativitet, læreplaner og teorier som gjør noen antagelser om fremtidens samfunn og skole. For å si noen om samfunnsutviklingen har jeg også valgt å skissere paradigmeskiftet som økonomien har vært gjennom, sett i sammenheng med skoleutvikling og spesialpedagogikk (i hovedsak AD/HD). Intensjonen med det er å gi studien et bedre reflekterings- og drøftingsgrunnlag og utvikle en bedre og bredere forståelse av sentrale begreper. Jeg vil videre kort komme inn på sentrale begreper i gjennomføringen av et teoristudium og videre lesing bør sees i sammenheng med kapittel 2.3 om casestudier og kapittel 2.1.3. Ifølge Kjeldstadli (1999) er det i en teoristudie kilden, som regel i form av en tekst, som blir det datamaterialet hvor en kan søke svar på sine forskningsspørsmål.

Kildegransking krever at en tolker teksten (Kjeldstadli, 1999). For å besvare på denne problemstillingen vil jeg også komme inn på kritisk teori og benytte dette.

Kritisk teori legger vekt på tolkning kombinert med ideologiavsløring og et kritisk standpunkt i forhold til samfunnets etablerte strukturer. Den retter altså oppmerksomheten mot forskningens politiske dimensjon. Som forsker og anvender av teorien kan man innta et kritisk - frigjørende standpunkt, eller bare forsøke å unngå en ukritisk reproduksjon eller forsterkning av dominerende ideer og interesser. Andre kjennetegn er at tolkning er kombinert med en utpreget interesse for å stille kritiske spørsmål ved den sosiale virkeligheten. Den kritiske teorien inspirerer til å vurdere en videre sammenheng enn det som er vanlig for empiriske studier. Den bidrar til en friere holdning der forskerens fantasi, kreativitet, belesthet og analytiske og tolkende evne kan utnyttes. (Alvesson & Sköldbberg, 1994)

2.8 Etske retningslinjer

Forskningsprosjektet er i tråd med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) sine retningslinjer for personvernsbeskyttelse og prosjektet ble godkjent på bakgrunn av at de individuelle opplæringsplanene jeg mottok allerede var anonymiserte. Svar på søknad fra NSD ligger vedlagt (vedlegg 2).

2.9 Kritikk av analyse og metode

På grunn av at få i utvalget svarte, og at ingen ville gi meg IOP'er når jeg henvendte meg til dem, så kan jeg dessverre ikke generalisere funnene i forskningen min på grunn av lav ytre

validitet. Ringdal (2007) sier også at dette er et av de negative kjennetegnene til komparativ og case som metode.

I startfasen av denne studien hadde jeg håpet og trodd at det greit skulle la seg gjøre å få anonymisert og tilsendt opp mot 60 IOP'er. Etter hvert som tiden gikk forstod jeg at dette ville medføre store problemer: På grunn av at jeg mener denne studien er viktig valgte jeg å fortsette. Det kan være flere grunner til at ingen i utvalget sendte meg anonymiserte planer:

Tid:

Tid kan være en faktor og dette ble gjentatte ganger brukt som begrunnelse fra rektorer om hvorfor de ikke kunne hjelpe meg. Paradoksalt nok ble tidsaspektet sjeldent et tema når jeg kontaktet spesialpedagogene på de ulike skolene, men de gangene jeg fikk snakke med spesialpedagog så handlet det i større grad om etiske aspekter.

Ville ikke gi fra seg planer.:

Noen av skolene jeg kontaktet ville ikke gi fra seg IOP, selv om jeg flere ganger nevnte at prosjektet var godkjent av NSD.

Det er i hovedsak disse to tilbakemeldingene jeg møtte når jeg tok kontakt med skolene. Jeg vil også legge frem en hypotese på bakgrunn av at jeg ikke mottok flere planer. Hypotesen omhandler at når respondentene ikke svarer på en henvendelse, kan dette skyldes at de allerede *vet* svaret på forskningsspørsmålet og ikke vil utgi den informasjonen som søkes på bakgrunn av dette. Elliot W. Eisner skulle gjennomføre et forskningsprosjekt der utvalget var seks dekaner ved seks universiteter i USA, kun en av seks svarte. Eisner ble forundret over den lave responsen og tok kontakt med presidenten, William Cooley, i *American Educational Research Association* og forklarte at han ikke hadde fått samlet inn de dataene han ønsket. Cooley responderte på bakgrunn av at en av seks hadde svart, at Eisner hadde fått det svaret han ønsket (Eisner, 2005). Ettersom ingen i utvalget mitt svarte på min henvendelse kan dette skyldes at de allerede visste svaret på mitt forskningsspørsmål og at få eller ingen av IOP'ene som ble brukt ved de respektive skolene inneholdt noe om kreativitet? Dette er en hypotese som kort vil bli diskutert i neste avsnitt. Jeg har også diskutert med en spesialpedagog ved en av disse skolene og vedkommende mente at elever med AD/HD burde bruke den meste av tiden på å lære språk og matematikk.

Forskerrollen:

På bakgrunn av hypotesen om at jeg ikke mottok noen IOP'er kan det diskuteres om svarene på forskningsspørsmålene var gitt på forhånd. Kan forskningsspørsmålet ha sammenheng med min bakgrunn og forhåndsforståelse før jeg startet med forskningsprosjektet? Selv om jeg er opptatt av kreativitet og kreative prosesser ettersom dette er en stor del av min hverdag gjennom musikk- og filmproduksjon, har min intensjon vært å belyse problemstillingene med minst mulig grad av subjektivitet i forhold til min rolle. Jeg føler dermed ikke at min forhåndsforståelse og interesse for fenomenet kreativitet har farget studien og dens resultater. Systematikk og grundighet har gjennom hele prosessen vært viktige faktorer å ta hensyn til og intensjonene er at studien skal være systematisk gjennomført, i tråd med problemstillingene, for å belyse disse spørsmålene best mulig. Det kan derimot diskuteres i hvilken grad forskning kan være objektiv. Selv om jeg har tatt de nødvendige forhåndsregler for å forsøke å gjøre studien så objektiv som mulig, vil det, som nevnt i kapittel 2.1.3, forekomme subjektive fortolkninger gjennom hele forskningsprosessen.

Kapittel 3. Presentasjon av funn vedrørende problemstilling 1:

Blir kreativitet skissert i individuelle opplæringsplaner for elever med AD/HD?

I dette kapittelet vil jeg presentere funn ved problemstilling 1. Som nevnt i kapittel 2 vil resultatene bli presentert som tekstanalyse og ikke statistiske, kvantitative data, selv om dette kunne vært formålstjenlig hvis utvalget hadde vært større. I kapittel 3.2 vil jeg diskutere svakheter og kritikk ved problemstilling 1 og funnene gjort i tilknytning til denne.

3.1 Resultater av analyse IOP

Analysen av IOP'ene er gjort gjennom en tekstanalyse av hver enkelt plan og tar utgangspunkt i begrepene som er skissert i del 1 og 2 i instrumentet (Vedlegg 1).

Gjennom analysen av de 12 IOP'ene har det vist seg at det er store variasjoner med tanke på hvordan planene er utarbeidet. Ingen av planene inneholdt en grundig pedagogisk kartlegging av elevene, der styrker, svakheter og interesser er nevnt. Kun 2 av 12 planer inneholdt styrker og interesser og det er disse to planene som jeg vil karakterisere at kreativitet er skissert, men dette vil jeg komme innpå etter hvert.

Kunnskapsløftet (LK-06) retter et spesielt fokus mot fem grunnleggende ferdigheter: å kunne lese, å kunne bruke språket muntlig og skriftlig, å kunne regne og bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006). 11 av 12 planer inneholdt forholdsvis grundige beskrivelser av hvilke kompetansemål som elevene skal nå, selv om det også her var store forskjeller i grundigheten, men mesteparten av innholdet i planene dreide seg om dette. Den tolvte planen hadde store mangler og denne elevene hadde flere tilleggsvansker (komorbiditet). Om det finnes flere andre planer på grunn av tilleggsvanskene eller om AD/HD var en av tilleggsvansker er usikkert. Selv om kompetansemålene var gitt størst plass, inneholdt mange av planene mål som omhandlet mestring i det sosiale samspillet og det å bygge sosiale relasjoner, men det var ingen beskrivelser i planene om hvordan dette praktisk eller didaktisk skulle gjennomføres. Gjennom bruk av instrumentet ble 2 av 12 IOP'er kategorisert som kreative eller at kreativitet var skissert. Kreativitet var kun nevnt i forbindelse med estetiske områder;

IOP 1) Engelsk: *Uttrykke seg gjennom drama, rollespill og improvisasjon*. Norsk: *Samhandle med andre gjennom lek, dramatisering...*

IOP 2) Under realistiske opplæringsmål: *Eleven har kunstneriske evner, og er svært flink til å tegne. Det er viktig at hun får anledning til å uttrykke seg visuelt gjennom tegning, maling og andre kunst- og håndverksaktiviteter.*

I disse to planene vil jeg karakterisere at den skisserte kreativiteten er en personlig egenskap, det vises ikke til kreativitet som produkt. Det nevnes at den ene eleven er flink til å tegne og at den andre eleven skal uttrykke seg gjennom drama, rollespill og improvisasjon. Denne studien tar også for seg kreativitet gjennom to ulike perspektiver og som tidligere nevnt skiller jeg mellom kreativitet som personlig egenskap og som produkt. Problematiseringer på bakgrunn av at kreativiteten som er nevnt i disse IOP'ene befinner seg på et personlig nivå, vil jeg komme jeg nærmere innpå i de neste kapitlene.

Bortsett fra de to funnene som er presentert ble ingen av de andre IOP'ene funnet å inneholde kreativitet eller at kreative arbeidsmetoder, verken i del 1 eller del 2 av instrumentet. Hensikten med del 2 var å finne ut om kreativitet kan forekomme i praksis, gjennom å analysere forskjellig begreper i planene. Kunne planene inneholde begreper som oppfordret til kreativitet uten at den som har utarbeidet planen har vært bevisst på dette? Del 2 av instrumentet hadde også som intensjon å se muligheter og positive sider ved de analyserte planene. Ut ifra punktene i del 2 av instrumentet (vedlegg 1), har verken tilbakemeldinger, læringsmiljø, motivasjon, åpne oppgaver / åpen undervisning, gruppearbeid eller pedagogisk kartlegging blitt nevnt. Flere mulig grunner til at ingen av IOP'ene inneholdt begrepsbruk som korrelerte med instrumentet vil bli diskutert i kapittel 3.2.

Lek var nevnt i noen få planer, men på grunn av problematiseringene rundt dette begrepet i forrige kapittel, vil ikke dette kvalifisere som kreative IOP'er. Som tidligere nevnt forekommer kreativitet ofte i lek, men på grunn av at lek og fantasi er en viktig del av et barns hverdag, ville dette kunne medført at alle IOP'ene jeg har analysert ble kvalifisert som kreative. Derfor valgte jeg å skille mellom frilek og lek i samspill med en voksen.

IOP'ene fra en kommune skilte seg ut fra de andre, ved at de var mindre beskrivende på det faglige aspektet, men også at de ikke inneholdt beskrivelser om det sosiale, slik som mange av de andre planene inneholdt. På bakgrunn av få analyserte planer, kan det ikke generaliseres at det er slik i hele kommunen, men resultatet fra denne ene skolen kan gi en pekepinn på mangelfulle planer for elever med AD/HD.

3.2 Kritikk av analyse og funn

Det egenutviklede instrumentet for analyse av IOP har blitt brukt i denne oppgaven, men likevel har instrumentet ikke nådd mitt ønskede potensiale. Del 1 av instrumentet har fungert godt, men del to har ikke fungert like godt. Dette kan i hovedsak skyldes tre grunner:

- 1) Antall IOP som jeg mottok i min forskning var lavere enn ønsket og dette resulterte i at en kvantitativ (statistisk) tilnærming ikke var formålstjenlig. Instrumentet var tenkt å kunne gi en skåre i både del 1 og 2 og at resultatene skulle bli bearbeidet gjennom statistiske analyser.
- 2) Ingen av de analyserte IOP'ene inneholdt grundige nok beskrivelser på de områdene som instrumentet omfavner i del 2 (der kreativitet ikke er nevnt). Ingen av planene inneholdt pedagogisk kartlegging, som i mange tilfeller kan sees å være et premiss for at planene skal skissere kreativitet.
- 3) Instrumentet var ikke godt nok eller egnet for å måle ønsket område.

På grunn av punkt 1 og 2 ovenfor, så valgte jeg å analysere IOP'ene uten bruk av statistiske analyseverktøy. Det positive med dette er at funn i hovedsak ble presentert ved hjelp av ord og ikke tall.

Kapittel 4. Teori

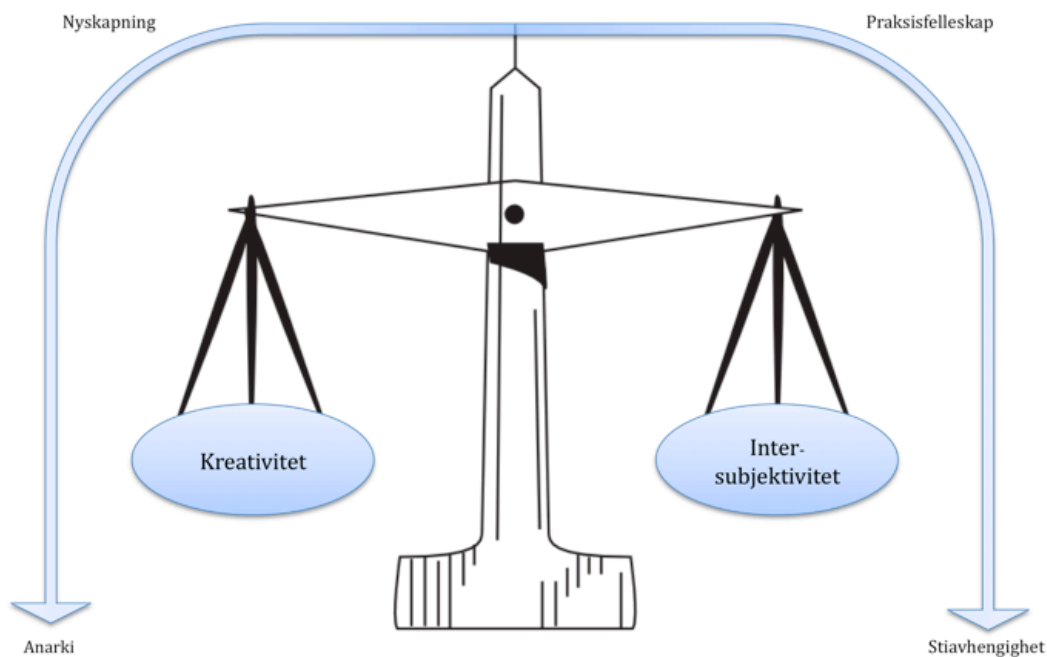
Teoridelen i oppgaven vil ha to hovedfunksjoner. For det første vil den være grunnlaget for å svare på problemstilling 2; *Bør kreativitet implementeres for elever med AD/HD i fremtidens skole?* og vil i utgangspunkt være oppbygd som et teorigstudie. Den andre funksjonen er å gi en dypere og forhåpentligvis intersubjektiv forståelse mellom forfatter og leser i forhold til analysen av IOP som er gjort i kapittel 2. Teorien har også en felles referanseramme mellom analysen i kapittel 2 og utgangspunktet for utarbeidingen av instrumentet som ble brukt for måling av kreativitet.

Først vil jeg presentere en modell som jeg har utarbeidet for å sette behovet for kreativitet inn i et større perspektiv. Denne modellen er også med på å sortere teoridelen. Deretter vil det presenteres relevant teori om AD/HD og kreativitet og et kapittel der det gjennomgås teori om sammenhengene mellom de to. Deretter vil jeg se på skolen. For å få et lite innblikk i dagens skole vil jeg gjennomgå læreplaner og ha spesielt fokus på skiftet mellom L-97 og LK-06. Jeg vil også komme inn på teori rundt IOP. Deretter vil jeg presentere ulike teorier om fremtidens skole, blant annet ved hjelp av å se på hovedtrekkene i den kunnskapsbaserte økonomien.

4.1 Kreativitet- og intersubjektivitetsmodell

Selv om jeg ønsker å fokusere på hvordan behovet for kreativitet blir tematisert i utdanningssystemet, er denne kreativiteten alene ikke nok for å utdanne mennesker for fremtidens samfunn. Derfor har jeg her utviklet denne modellen som setter behovet for kreativitet inn i et større perspektiv i denne teksten. Utdanning kan defineres som en utviklingsprosess der individet som gjennomgår det opparbeider ny kunnskap. Kunnskap er informasjon kombinert med erfaring, kontekst, interpretasjon og refleksjon, og defineres av Petter Gottschalk (2006) som ”begrunnet tro”. Utgangspunktet er at all kunnskap er subjektiv (Gottschalk, 2006). For en grundig gjennomgang og kategorisering av kunnskapsbegrepet; know-what, know-why, know-how and know-who se Lundvall and Johnson 1994 s.127 i OECD (2000). Modellen baserer seg på det jeg anser som to sentrale elementer i kunnskapsutvikling; kreativitet og intersubjektivitet. Kreativitet defineres av Evenshaug og Hallen (2001) som evnen til å utvikle nye ideer eller produkter som blir sett på som nyttige og verdifulle. Ordet intersubjektivitet henger tett sammen med kunnskap og defineres av

Jacobsen (2005) som en situasjon der flere individer opparbeider den samme forståelsen for et fenomen (Jacobsen, 2005). Intersubjektivitet er et resultat av oppnådd fremdrift i en utviklingsprosess, mens kreativitet er det som gjør videre utvikling mulig. Kreativitet i samfunnet er her den utløsende faktoren for at den intersubjektive forståelsen forandres. Hvis vi ønsker fremgang er det derfor viktig med begge elementene. Intersubjektivitet bidrar til at vi har en felles referanseramme for å kommunisere med hverandre, mens kreativitet gjør at samfunnet ikke stagnerer.



Figur 1: Kreativitet - intersubjektivitetsmodell

Modellforklaring: På den ene siden av vekten har man kreativitet og på den andre siden intersubjektivitet. Musikkteori og etablerte musikksjangere er eksempler på intersubjektive rammeverktøy som alle mennesker kan forholde seg til. Denne intersubjektiviteten er en forutsetning for å kunne skape en felles kunnskapsplattform der mennesker kan kommunisere, og oppnå enighet i samarbeidsprosesser. For å være nyskapende er det derimot viktig å kunne løsrive seg fra slike intersubjektive mønstre. Kreativitet er her den subjektive motpolen hos individet som utfordrer eksisterende ideer og legger grunnlaget for nyskaping. Jeg har videre valgt å plassere noen definisjoner langs vektaksen for å vise hvordan balansen mellom kreativitet og intersubjektivitet påvirker miljøet i en gruppering over tid. I en ideell

gruppesituasjon kan man tenke seg en pendel mellom nyskapning og praksisfelleskap⁷ der gruppen kommer opp med nye ideer og prøver å etablere disse i miljøet. Hvis man heller for mye mot kreativitet blir alle gruppemedlemmene veldig fokusert på egne ideer og klarer ikke å trekke i samme retning. Denne situasjonen kan beskrives som ”anarki”. På motsatt side finner vi ”stivhengighet”⁸ som er en klassisk situasjon hvor gruppen tenker veldig likt og ikke klarer å skape nye ideer som utfordrer eksisterende handlingsmønstre. Dette kan medføre at de går seg fast i et låst handlingsmønster som kan være vanskelig å bryte ut av fordi det er godt innarbeidet i gruppen og krever mye energi for å endre. Eisner (2005) er med på å hevde at skolene ofte er låst i faste mønstre og selv om læreplanen endres vil de innarbeidede mønstrene være vanskelige å bryte (Eisner, 2005).

I tillegg til å sette kreativitet inn i et større perspektiv, er denne modellen også med på å sortere teoridelen: Fremtidens skole vil befinne seg på balansepunktet mellom kreativitet og intersubjektivitet når den er implementert i samfunnet. Utvikling og planleggingen av fremtidens skole burde ut ifra modellen plasseres ved nyskapning (kreativitet), fordi det er mønstre i dagens skole som må brytes og endres. Fremtidens skole bør inneholde mer innovasjonstenkning og entreprenørskap og derav også kreativitet. Dette vil jeg komme nærmere inn på. Mønstrene i dagens skole er så godt innarbeidet at den muligens befinner seg mellom praksisfelleskap og stivhengighet. Med dette mener jeg at skolepolitiske beslutninger, som har som mål å øke kunnskapen og ferdighetene i å uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (NOU 2010: 8), vektlegger en metode som allerede finnes i skolen. Denne metoden kan litt enkelt beskrives som å øke antall timer i de sentrale kunnskapsfagene og innføre

⁷ Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: a tribe learning to survive, a band of artists seeking new forms of expression, a group of engineers working on similar problems, a clique of pupils defining their identity in the school, a network of surgeons exploring novel techniques, a gathering of first-time managers helping each other cope. In a nutshell: Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (Wenger, 2006).

⁸ Jo flere mennesker som bruker en bestemt teknologisk løsning, desto vanskeligere blir det for et alternativ å vinne innpass. For videre lesing se (Eriksen, 2002)

standardiserte kunnskapsmål. Jeg mener derfor at LK-06, dagens skole og IOP befinner seg mellom stivhengighet og praksisfelleskap. Kreativitet definerer seg selv i modellen, mens AD/HD er vanskelig å plassere i denne modellen, men spiller en vesentlig rolle gjennom begge problemstillingene.

4.2 AD/HD – Attention Deficit / Hyperactivity Disorder

Her vil jeg presentere teori om AD/HD som skal gi leser et innblikk i AD/HD-diagnosen; symptomer og omfang. Selv om mange med AD/HD blir medisinert i dagens samfunn, vil ikke medisinering få plass i denne studien.

Helt siden 1950-tallet har man i Norge arbeidet med behandling og diagnostikk av barn og unge med uro og oppmerksomhetsvansker. I dag ligger det bred internasjonal forskning til grunn for den kunnskapen vi innehar om kliniske kjennetegn, årsaksfaktorer, diagnostikk og behandling ved ADHD. Forskningsfeltet sprer seg over hele verden, og ifølge professor Sam Goldstein i Utah er ADHD det største feltet som blir forsket på innenfor barnepsykiatrien (Øgrim, 2009).

Diagnosesystemet som brukes i Norge, ICD-10, kaller AD/HD for hyperkinetisk forstyrrelse, men på grunn av at de fleste fagfolk og litteraturen bruker betegnelsen AD/HD (Ervik, Høigaard, Strand, & Vollan, 2009), velger jeg også å benytte den videre i denne oppgaven. I det amerikanske diagnosesystemet, DSM-IV, deles AD/HD inn i undergruppene AD/HD-H (hyperactive subtype), AD/HD-I (innatentive subtype) og AD/HD-C (combined type). På grunn av at denne oppgaven i hovedsak vil omhandle AD/HD på et generelt plan vil jeg ikke skille mellom undergruppene av AD/HD. Selv om mange med AD/HD blir medisinert i dagens samfunn, vil ikke medisinering få plass i denne studien.

4.2.1 AD/HD - Symptomer

Uro og oppmerksomhetssvikt som er til plage for seg selv og andre kan ha forskjellige uttrykksformer. Det kan variere fra utpreget fysisk uro som også er preget av høyt tempo, til en indre opplevelse av sterk rastløshet. Oppmerksomhetsvanskene kan ha flere former som intens konsentrasjon som gjør det vanskelig å skifte fokus til noe annet som krever oppmerksomhet, til å være svært distraherbar og kun ha vedvarende konsentrasjon i noen minutter (Bryhn, 2009). Kardinalsymptomene, hovedsymptomene, ved AD/HD er i hovedsak

hyperaktivitet, oppmerksomhetsvansker og impulsivitet, men folk flest forbinder AD/HD i hovedsak med hyperaktivitet (Sagvolden, Johansen, Aase, & Russell, 2005).

Bryhn (2009) sier at vi i dag vet at AD/HD-symptomene henger sammen med en svikt hjernens kontrollfunksjon, at genetiske forhold spiller en vesentlig rolle og at medisinerer kan være svært nyttig for mange (Bryhn, 2009; Nielsen & Jørgensen, 2010). Man regner med at AD/HD skyldes en ubalanse eller mangel på visse kjemiske stoffer i hjernen, såkalte neurotransmittere, som har til oppgave å overføre impulser mellom hjerneceller (Horn, Latham, Murphy, Richard, & Silver, 2005).

4.2.2 AD/HD - Omfang

Sagvolden et al., (1998) hevder at 2-5 % av grunnskoleelever har AD/HD (Sagvolden, Aase, Zeiner, & Berger, 1998) og Øgrim (2009) sier at lidelsen er mer utbredt blant gutter enn jenter (Øgrim, 2009). Purdie (2002 i Befring, 2008b) stiller spørsmål ved at prevalensen i empiriske undersøkelser varierer stort, fra 3-20 %. På grunn av denne variasjonen, blir det påpekt at en bør vise en kritisk holdning til bruken av denne typen diagnostiske kategoriseringer (Befring, 2008b). Prevalensen av AD/HD har økt mye de siste årene og dette kan skyldes at det i dag finnes større kunnskap om hva vanskene skyldes, hvordan de behandles og Bryhn (2009) drøfter om dette kan avdekke den reelle forekomsten av tilstanden (Bryhn, 2009). Det kan også diskuteres om den økende forekomsten av AD/HD kan skyldes liten aksept for uro og konsentrasjonsvansker hos barn (Befring, 2008b). Det er derfor viktig å presisere at mennesker med AD/HD representerer en svært heterogen gruppe, og dette gjør det vanskelig å implementere gode, generelle pedagogiske tiltak. De individuelle variasjonene er like store som hos alle andre, både evner, anlegg og personlige forutsetninger (Bryhn, 2009).

Økningen av ADHD- diagnosen kan ifølge Nilsen og Jørgensen (2010) blant annet henge sammen med de kulturelle forandringene i dagens samfunn, hvor det er fokus på å forsterke og fremheve bestemte psykologiske funksjonsmåter og noen bestemte former for atferd. På bakgrunn av dette kan det være at den rastløse senmoderne kulturen, som er preget av nedbrytning av grenser og autoriteter, samt en oppløsning av de ytre strukturer rundt det enkelte mennesket, bidrar til å forsterke ulike ADHD symptomer. I de siste årene har det vært en økende tendens at utdanningsplanleggingen fokuserer på individet. Ifølge Nilsen og

Jørgensen (2010) vil dette bety at elever med AD/HD får sin problematisk atferd knyttet til seg selv og ikke de kontekstuelle faktorene (Nielsen & Jørgensen, 2010).

Befring (2008) argumenterer for at å bli stemplet som ”atferdsvanskelig” kan føre til en snøballeffekt med negative konsekvenser og mener man både på et faglig og etisk grunnlag bør vise varsomhet med å bruke diagnose som AD/HD. De eksemplifiserer dette ved at mange tusen barn og unge bærer diagnosen og mottar behandling i form av medisiner og at vi står ovenfor en sykeliggjøring av disse som vi ikke kan overskue konsekvensene av (Befring, 2008b). Enkelte forfattere hevder AD/HD først og fremst er et sosialt konstruert fenomen og at det er påvirket både av biologi og er det sosiale miljøet (Cigman & Davies, 2009). Skolen som institusjon er en viktig arena for hvor mange av mønstrene gjennom skolens kontroll og pedagogisk praksis blir implementert. Forfatterne hevder også at det utdatert og uriktig å se på AD/HD som en lærevanske (Befring, 2008b).

Av de som fikk diagnosen som barn, vil kanskje 50 - 70 %, fortsette å ha så store symptomer på AD/HD som voksne, at det virker negativt inn på utdanning, sosialt liv og yrkesutøvelse (Horn et al., 2005).

4.3 Kreativitet.

Mange definisjoner er gitt for begrepet kreativitet og kreativ tenkning og det de fleste synes å være enige om er at begrepet er vanskelig å definere. Evenshaug og Hallen (2007) definerer kreativitet som evnen til å utvikle nye ideer eller produkter som andre oppfatter som nyttige eller verdifulle (Evenshaug & Hallen, 2007). Gjennom forskning har forståelsen av kreativitet gjennomgått en viktig forandring. Tidligere ble kreativitet sett på som en eksklusiv, nærmest mystisk gave som kun noen få personer hadde (Eisner, 2005). Denne tidligere forståelsen er nærmere Evenshaug og Hallen sin definisjon, mens Eisner (2005) hevder at kreativitet nå blir sett på som en ferdighet alle mennesker innehar og som bør utvikles av skolene (Ibid.). Hennessey og Amabile (2009) mener vi må se og forstå kreativitet ut fra et systemperspektiv.

På bakgrunn av dette vil jeg skille mellom kreativitet som personlig egenskap og kreativitet sett i lys av innovasjonstenkning eller produktutvikling. Noen forfattere skiller dette gjennom

bruken av ”liten c” og ”stor C”⁹, men for enkelthetsskyld vil jeg heller skille mellom kreativitet som personlig egenskap (liten c) og produkt (stor C).

Innenfor intelligensmodellen til Guilford (1967,1988 i Evenshaug & Hallen, 2007) skilles det mellom divergent og konvergent tenkning. Konvergent tenkning er målrettet og logisk tenkning som arbeider seg trinnvis frem på en systematisk måte. Divergent tenkning tar utgangspunkt i tenkning som er iderik, original, spontan, åpen og fleksibel. Tankene vil gå fra hverandre, i ulike retninger og tankeoperasjonene er frie, springende og lekende. Kreativ problemløsning har sitt utspring gjennom en kombinasjon av en rekke personlige, kognitive, miljømessige og motivasjonelle faktorer (Evenshaug & Hallen, 2007). For å ha muligheten til å løse en oppgave på en kreativ måte, mener Amabile (1983) at veien til resultatet ikke kan være klart eller rett fram, altså ikke være algoritmiske. Skal man åpne for kreative svar, må oppgavene være åpne (Amabile, 1983).

4.3.1 Kreativitet som personlig egenskap

Jeg velger her å dele inn kreativitet inn i to grupper og starter med å presentere kreativitet som personlig egenskap. Lev Vygotsky (1995) hevder at kreativitet og skapende virksomhet er livsvilkår i hverdagslivet og all aktivitet som ikke er rutinemessig vil inneholde en kreativ prosess. Med denne tekningen til grunn sier Vygotsky (1995) at kreative prosesser vil forekomme allerede i tidlig barndom. Prosessene vil ta utgangspunkt i leken der barn spiller ulike roller og gjennom lek viser barn autentisk og ekte kreativitet. Leken tar utspring i elementer som barnet har sett og erfart, og blander det med en kreativ bearbeidelse som passer til barnets behov og interesser. Leken er barns forsøk til litterært skapende og samtidig et uttrykk for fantasiens aktivitet (Vygotsky, 1995). Parallellene mellom Vygotskys syn på kreativitet og hans teori om utviklingssoner og stillasbygging er store. Hans tanker om den nærmeste utviklingssone understreker betydningen av barnets selvstendige prestasjoner, men retter også oppmerksomheten mot kognitive prosesser som uferdige og under utvikling. I

⁹ **“Big C” (eminent) creativity:** relatively rare displays of creativity that have a major impact on others. **“Little c” (everyday) creativity:** daily problem solving and the ability to adapt to change (Hennessey & Amabile, 2010 s. 572)

synet på barnet beveger Vygotsky fokuset bort fra produkt, normer og kvantitative til fokus på prosess, kriterier og kvalitet (Evenshaug & Hallen, 2007).

Paul Willis (1977, 1990) legger frem en annen måte å se på kreativitet som personlig egenskap og viser gjennom *Learning to Labor* (Willis, 1977) hvordan arbeiderklassebarn gjennom sin motstand mot skolekulturen, hvor guttene opparbeidet og benyttet seg av kreative strategier for å opprettholde høy selvfølelse blant dem selv. Dette skapte en følelse av overtak i forhold til medelever som valgte å tilpasse seg de normene skolesamfunnet satte. Senere videreutviklet Willis (1990 i Aagre, 2003) det han kaller symbolsk kreativitet, der den ikke bare gjaldt problembelastede ungdomsgrupper, men generelle ungdomsgrupper. Alle unge mennesker bedriver kreativ aktivitet, refleksjon og uttrykk hele tiden, selv om det har ulike betegnelser. Ifølge Aagre (2003) tenker Willis her på de unges mangfoldige måtene å være sammen på, deres evne til å skape mening i forhold til sine sosiale handlinger, men også deres nærmeste fysiske miljø. Eksempler på dette kan være klesstil, måten å dekorere rommene sine på, selektive og aktive bruk av musikk og multimedia eller gjennom det å lære seg nye måter å danse på. Denne symbolske kreativiteten er ikke eksklusiv (Aagre, 2003).

Åse Minde (2000) hevder at kreative mennesker har egenskapen til å se ting fra flere perspektiver og at de er flinkere til å bryte med gamle fastlagte mønstre og finne nye løsninger (Minde, 2000). Ifølge Zachopoulou, Makri og Pollatou (2009) uttrykkes kreativ atferd lettere når en person er usikker på hvordan man skal håndtere et problem eller en ukjent situasjon. Små barn må hele tiden konfrontere problemer som de ikke er kjent med og Zachopoulou et al., (2009) hevder det er sannsynlig at barn utvikler kreative mekanismer for å møte realiteten (Ibid.) Torrance (1981 i Zachopoulou et al., 2009) sier at hvert barn er kreative av natur, med mindre de har opplevd å bli forlatt, grusomhet, avvisning, mangel på kjærlighet eller tidlige tap. Det kan ifølge Therivel (1998 i Zachopoulou et al., 2009) imidlertid være at en godt balansert mengde ulykker, samt en gitt genetisk begavelse fører til høye nivåer av kreativ aktivitet (Zachopoulou et al., 2009). Oppdragelsesmiljøet vil være en viktig forutsetning for kreativ utfoldelse. Rigid kontroll vil hindre barnets naturlige kreativitet og barn som alltid blir kontrollert og formet, mister derfor den selvtiliten og spontaniteten som er så vesentlig for kreativ tenkning. Foreldrene til kreative barn behandler dem som selvstendige og verdsetter deres synspunkter (Ibid.).

4.3.2 Kreativitet som produkt – innovasjonstenkning.

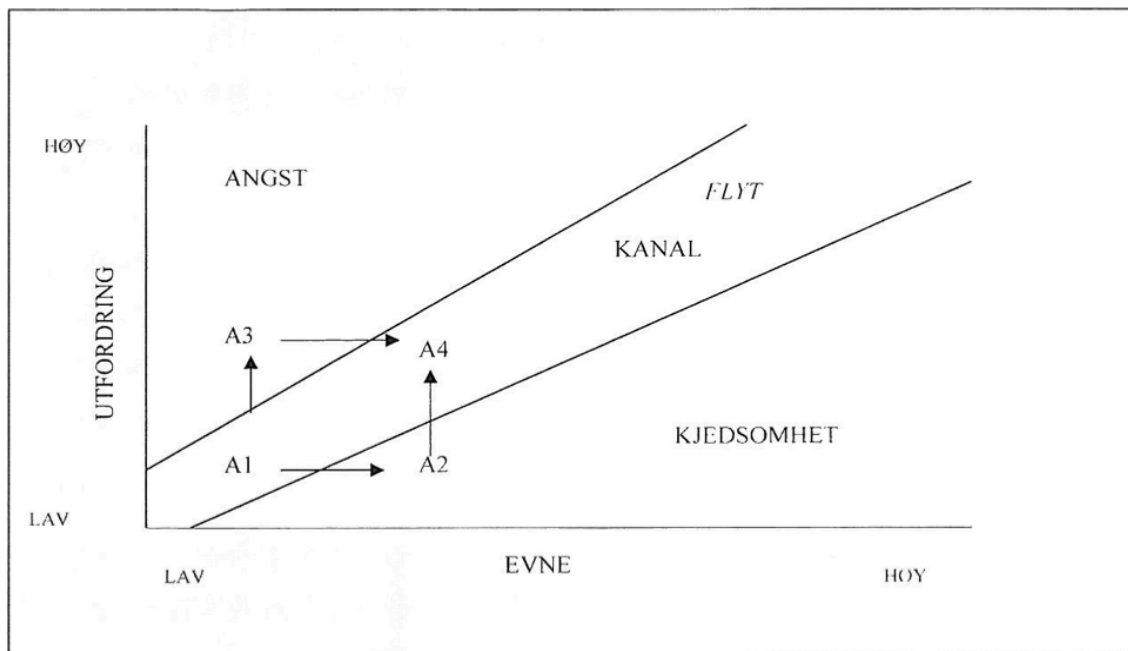
Kreative produkter er vanligvis fokus for eksperimentelle paradigmer hvor vilkårene varierer som følge av at en eller flere personers kreativitet blir vurdert. Her blir kreativitet sett på som en flyktig og i stor grad situasjonsavhengig tilstand, heller enn et relativt stabilt og varig personlighetstrekk. I den moderne litteratur, identifiseres og vurderes kreative produkter, som for eksempel dikt, malerier, vitenskapelige teorier, eller teknologiske gjennombrudd, i stor grad på en intersubjektiv vurderingsprosess (Hennessey & Amabile, 2010). På et praktisk plan vet politikere, lærere, foreldre og arbeidstakere så altfor godt at kreativitet er en av de ledene faktorene for drive sivilisasjonen og verden videre. For å løse problemene i skolen, helsevesenet, byene, økonomien og i verden er kreativitet en viktig kilde til forbedring (Ibid.) Disse utfordringene er for store til at kun noen få kreative personer kan løse dem, og Sawyer (2006) argumenterer for verdien av kreativitet i team og organisasjoner, fordi de har mulighet til å gjøre noe med de mer komplekse og store problemene som tidligere nevnt. En forsker kan for eksempel ha gode kunnskaper om et fenomen, men det vil kreve en større organisasjon som kan teste og implementere idéen slik at den blir verdifull og tilgjengelig for samfunnet. Disse selskapene må igjen på sin side være kreative og det er dette som kjennetegner de mest suksessfulle selskapene i dag (Sawyer, 2006). På et teoretisk plan er forskerne og ”de lærde” ivrige etter å få vite så mye som mulig om hjernens evne til å utvikle nye idéer og løsninger (Hennessey & Amabile, 2010).

4.3.3 Flow

For å forsøke å gi en mer praktisk tilnærming til kreativitet, vil jeg gjennomgå Csikszentmihalyi sin ”flow-teori”¹⁰. Flyt-teorien baserer seg på sammenhengen mellom utfordringer og evner som kreves for å møte den aktuelle utfordringen en står ovenfor. For å erfare flyt må ferdighetene være i balanse med utfordringen. Er ferdighetene og utfordringene for lave vil det kunne føre til apati. Høye utfordringer og lave ferdigheter kan føre til usikker og nervøsitet eller en person kan bli avslappet og lat hvis det er for lave utfordringer i forhold til ferdighetsnivå. Csikszentmihalyi (2008), som har utviklet flyt-teorien, beskriver flyt med at konsentrasjonen er så sterk at det ikke vil være noe oppmerksomhet igjen til å tenke på noe irrelevant eller tenke på problemer. En slik opplevelse vil være så tilfredsstillende at mennesker er villige til å oppnå dette uten noe mål av hva de får ut av arbeidet, selv når ting blir vanskelig eller farlig. Når vi er i flytsonen er vi ikke passive mottakere ved at noe skjer

¹⁰ Heretter refereres det til det norske ordet ”flyt”

med oss, man er aktivt med på å skape noe selv. Når en person skal forsøke å komme i den samme flytsonen, må nivået økes litt.



Figur 2: Den naturlige balansen mellom utfordringer og ferdigheter (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003)

A1 kan representere at man starter med en ny aktivitet der ferdighetene og utfordringene er lave. Etter hvert som man repeterer de samme utfordringene vil man falle ut av flytsonen (A2), ved at de samme utfordringene blir kjedelig og ikke korrelerer med evnene. Da må man finne vanskeligere utfordringer og Csikszentmihalyi (2008) bruker tennis som eksempel, ved nivå (A3) vil man søke nye utfordringer og kanskje møter man en spiller som er flinkere enn seg selv og vil oppleve angst ved at man ikke mestrer. Her kan man også velge å slutte med aktiviteten. Verken angst eller kjedsomhet er positive følelser, så da må man forsøke å komme seg tilbake til flytsonen. På nivå (A3) må man enten øke sine tennisferdigheter eller sette seg nytt mål om slå en som bare er litt bedre enn seg selv for å komme tilbake i flytsonen (A4) (Csikszentmihalyi, 2008).

4.4 Er det sammenheng mellom AD/HD og kreativitet?

Det er en del forskere som har forsøkt å vise sammenhengen mellom AD/HD og kreativitet og jeg vil videre gå gjennom noen av disse teoriene.

Necka (1999 i Groborz & Necka, 2003) har gjennom sin studie vist at kreative personer presterte dårligere enn mindre kreative der de gjennomførte to oppgaver samtidig. Groborz

og Necka (2003) hevder videre at det generelt har blitt funnet at kreative menneskers oppmerksomhet er mindre effektiv sammenlignet med oppmerksomheten til ikke så kreative individer. Imidlertid kan denne regelen ikke holde for alle stadier av den kreative prosessen (Groborz & Necka, 2003).

I en studie av White og Shah (2006), ble mennesker med AD/HD funnet å skåre høyere enn de uten AD/HD i et mål på divergent tenkning (dvs. komme opp med kreative løsninger på et problem). Denne studien viste også at de uten AD/HD skåret bedre på konvergent tenkning (dvs. gi den "riktige" svar på et testspørsmål), enn de med AD/HD (White & Shah, 2006). Healey & Rucklidge (2006) viste i sin studie at en høy andel (40%) av kreative barn viste betydelige nivåer av AD/HD-symptomer som var innenfor et klinisk utvalg på standardiserte skalaer av AD/HD. Denne prosentandelen er betydelig høyere enn man ville forvente i den vanlige befolkningen. Forskerne hevder man kan forvente at ca. 9 % av barn i den generelle befolkningen vil vise klinisk forhøyede nivåer av AD/HD-symptomer. At denne aktuelle studien fant verdier som var over fire ganger høyere enn antagelsene i den generelle befolkningen, tyder på at AD/HD-symptomer hos den kreative befolkningen er en relativt vanlig forekomst (Healey & Rucklidge, 2006). Det deltok 87 barn i denne studien, som igjen ble delt inn i tre grupper, dette gjør at generaliserbarheten i denne studien kan være svak.

Prentky (2001 i Hennessey & Amabile, 2010) fant en stor sannsynlighet for at svært kreative individer vil vise tegn eller symptomer på psykiske lidelser og foreslo at visse biologiskbaserte kognitive evner som er særegne for ekstraordinært kreative mennesker, har felles biologiske opphav med en annen gruppe av kognitive evner som er forbundet med en predisposisjon til store psykiske lidelser (Hennessey & Amabile, 2010).

Enkelte forfattere diskuterer skolens rammer i forhold til AD/HD og kreativitet og Befring (2008) trekker frem toleranse for variasjon og at skolekonteksten gir for trange vilkår for utfoldelse. Skolekonteksten vektlegger i stor grad mye sitting og lytting, dette vil være dårlig tilpasset for barn med store aktivitetsbehov (Befring, 2008b). Nielsen og Jørgensen hevder (2010) at skolen i liten grad er innrettet for å ta vare på og utvikle samfunnets behov for kreative, aktive og initiativrike mennesker (Nielsen & Jørgensen, 2010). Kreative mennesker

viser større grad av oppgaveorienterte tilnærming og egoorienterte¹¹ mennesker vil i mindre grad være kreative (Amabile, 1983).

Ervik (2009) påpeker at det vil være viktig å kjenne seg respektert og anerkjent som den man er. Den viktigste motivasjon i skolen, og ellers i livet, vil kanskje det å være en del av aksepterende læringsmiljø og kjenne at man betyr noe for andre (Ervik et al., 2009).

4.5 Læreplaner og individuelle opplæringsplaner (IOP)

I dette kapitlet vil det i korthet bli trukket frem sentrale trekk ved Kunnskapsløftet (LK-06) og ved individuelle opplæringsplaner.

4.5.1 Kunnskapsløftet (LK-06)

Evalueringen av Reform 97 viste blant annet at det var mye variert aktivitet på skolene, men dessverre også utydelige krav til elevene når det gjaldt læringsmål. Skolen klarte ikke å få løftet de svakeste elevene faglig. I tillegg viste resultater fra internasjonale undersøkelser at norske elever ikke gjorde det så godt som forventet i grunnleggende ferdigheter. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* ble det derfor foreslått en ny reform som fikk navnet Kunnskapsløftet, og som ble iverksatt i perioden 2006–2008 for hele den 13-årige grunnopplæringen. Med Kunnskapsløftet ble det innført nye læreplaner (LK-06), og det legges vekt på at elevene skal utvikle fem sentrale og faguavhengige ferdigheter som grunnleggende redskaper for læring og utvikling. De fem ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (NOU, 2010: 8).

4.5.2 Individuelle opplæringsplaner

Retten til spesialundervisning er nedfelt i Opplæringsloven § 5-1. Paragrafen sier; ” *Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*” (Opplæringsloven, 1998).

Spesialundervisningen kan oppfattes som arbeidet med å tilpasse opplæringen i form av tiltak for elever med særskilte opplæringsbehov (Nordahl & Overland, 2001) Opplæringsloven (§ 5- 5) slår fast at alle elever som får spesialundervisning, skal ha en IOP. Ifølge Dalen og Skårbrevik (1999 i Solli, 2005) må framveksten av individuelle opplæringsplaner sees i lys

¹¹ Mer motivert av den prestisje og belønning som følger av å løse oppgaven (Evenshaug & Hallen, 2007).

av det spenningsfeltet som etter hvert oppstod mellom generell, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Planene skal være et kvalitetssikrende tiltak for den spesialundervisning som gis. Ifølge Solli (2005) ser det ut til at de aller fleste barn og unge som får spesialundervisning i grunnskolen, får utarbeidet en slik plan. Retningslinjene for planene sier at foreldre og elever også skal delta i planleggingen. Undersøkelsene viser at foreldrene nok i noen grad er med i prosessen, men de kommer som regel sent inn i arbeidet. De blir forelagt planen til orientering etter at den er ferdig utarbeidet. Men det foregår også et samarbeid i den helt innledende fasen av arbeidet, ved at lærerne rådfører seg med foreldrene i kartleggingen av den enkelte elev (Solli, 2005).

4.6 Hva baserer vi utdanningssystemet på?

Med bakgrunn i intelligensmodellen til Guilford (1967,1988 i Evenshaug & Hallen, 2007) som skiller mellom divergent og konvergent tenkning, vil jeg presentere noen kritiske teorier om hva vi baserer utdanningssystemet på. Opp gjennom årene har mange mennesker mislyktes på skolen, og Ken Robinson (2001) mener vi kaster bort folks evner på grunn av det akademiske fokuset. Vi forsøker å utdanne mennesker til å skaffe seg noen typer akademiske evner, som fører til eksklusjon av andre evner. Akademiske evner blir ofte brukt synonymt med intelligens. Denne tankegangen fører til at vi kaster bort mye menneskelig talent og ressurser. I dagens raske kommunikasjonssamfunn ser vi på opplæring og utdanning som svaret på alt. Å utdanne flere mennesker på et høyt nivå er viktig, men Robinson mener vi må utdanne dem annerledes. Utdanningen er basert på en fundamental mistolking; å sammenligne akademiske evner med intelligens. Akademiske evner kan sees på som ferdigheter i å tilegne seg kunnskap gjennom lesing og Robinson hevder dette fokuset har tilsidesatt praktiske ferdigheter og medført at skolene/institusjonene blant annet gjennomfører tester og eksamener. På grunn av denne sammenligningen har mennesket utviklet institusjoner og intellektuelle hierarkier som antar at det finnes to typer mennesker; de akademiske og de ikke-akademiske. For å oppnå personlig suksess og for at land skal kunne fungere og utvikle seg, blir akademiske evner sett på som essensielt (Robinson, 2001). Også Nielsen og Jørgensen (2010) hevder at det i de senere år har skjedd et skolepolitisk skifte hvor det vektlegges at barn og unge skal tilegne seg prestasjonsorienterte akademiske evner, i motsetning til det som var kjennetegnet på skolen tidligere, hvor det var større plass for kreativitet og lek (Nielsen & Jørgensen, 2010). Det er naturlig, og allmenn enighet, om at skolen skal forberede barn og ungdom til arbeidslivet, men Robinson (2001) nevner to argumenter mot dette: Denne tankegangen kan overse at de første 18 årene av et persons liv

ikke er prøvetid. Det er her de legger grunnlaget for hva de blir, og hva de gjør senere i livet avhenger av evnene og innstillingen de opparbeider seg i denne tiden. Den andre grunnen er at vi ikke vet noe om hvordan økonomien eller arbeidsmarkedet ser ut om fem år, i hvert fall ikke om 10 eller 20 år. Alt vi vet er at verden (økonomi og arbeidsmarked) endres raskere, og på nye måter enn før. For folk flest er det ikke lenger en direkte linje mellom utdanning og jobb. Veien videre formes av tilfeldige muligheter og hendelser. På grunn av denne linjen blir skolene presset til å prioritere de fagene som ligger nært eller tett opp mot økonomi.

Robinson slår fast at det er feil å se på sammenhengen mellom utdanning og økonomi som et samspill mellom tilbud og etterspørsel (Ibid.). Clapham (2004) viser gjennom sin studie, der hun sammenligner forskjellige kreativitetstester, at det ikke er noen korrelasjon mellom skåre på kreativitetstest og akademiske forutsetning/ferdigheter (Clapham, 2004).

Intellektuelle mennesker har et behov for en balanse mellom det nye (kreativitet) og det gamle for å oppnå en stabilitet og endring i samfunnsmessig kontekst. Intelligensen blir brukt til å avansere de samfunnsmessige (agendas), mens kreativ tenkning vil motsette seg ”agendaene” og foreslå nye (Hennessey & Amabile, 2010).

4.7 Fremtidens skole

Fremtidens skole er et bilde av en skole der fremtidige samfunnsmessige krav blir presentert gjennom ulike teoretiske perspektiver.

Hvordan fremtidens skole vil se ut er umulig å definere og det er mange variabler som vil påvirke dette. Hvilke kvaliteter blir viktige for de generasjonene som utdannes i dagens skole når de møter det fremtidige arbeidsmarkedet?

Ifølge Sjøvoll (2010) er en av hovedoppgavene til skolen å sikre at den neste generasjonen er kvalifisert for å møte fremtiden. Skolen er arenaen der relevant kompetanse blir utviklet i form av kunnskap, ferdigheter og personlige holdninger (Sjøvoll, 2010). Dette er også definert i Opplæringsloven § 1.1:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringsloven, 1998).

4.7.1 Entreprenørskap

Sjøvoll (2010) hevder at det er grunnleggende enighet om at dagens samfunn endres hurtigere og mer radikalt enn tidligere generasjoner har opplevd på grunn av teknologiske

omveltninger som medfører forandringer på alle arenaer, både privat og offentlig sektor (Sjøvoll, 2010). Ifølge Ødegård (2010) må også skolen som organisasjon være nødt til å innovere og fornye seg og mener det er en forutsetning for at elever skal delta aktivt i dagens og morgendagens samfunn. Videre presiserer hun at dette bør skje gjennom utvikling og læring av entreprenørielle ferdigheter.

Røe Ødegård definerer entreprenørskap som;

(...) en måte å tenke og handle som ikke hindrer, men fremmer omstillingsevnene og dermed evne til å takle framtiden hos den oppvoksende generasjon. Dette betyr å flytte fokus i danning og læring fra passivitet til aktivitet, fra lydighet til selvstendighet, fra reproduksjon til nyskaping fra faginndeling og læring av enkeltstående fakta til forståelse av sammenheng og problemløsning, og sist, men ikke minst fra det å bli "ferdig utdannet" til endringsvilje og motivasjon til livslang læring" (Røe Ødegård, 2000, s.13 i Riese, 2009).

I det 21. århundre har entreprenørskap i undervisning vært et satsningsområde rundt i Europa. I Norge kan *Ungt Entreprenørskap* trekkes frem som en organisasjon som arbeider for entreprenørskap i skolen og har i mange år lagt press på politikere for å prioritere dette (Ødegård, 2010). Gunn Imsen (2009 i Sjøvoll, 2010) stiller spørsmål om organisasjonens aktiviteter og strategiske planer er de "ny-liberale" kreftene som presser utdanningen, og at konsekvensene kan være at skolesystemet blir styrt av markedskreftene. Vil entreprenørskap i skolen endre måten skolene blir styrt på og hva som vektlegges i skolen? Innføringen av entreprenørskap møter også motstand fra blant annet Schaklock (2000 i Ødegård, 2010) som stiller seg kritisk til innføringen av entreprenørskap som den viktigste kompetansen og påpeker at entreprenørskap vektlegger spesifikke metoder, spesielt konkurranse, og at dette medfører at lærerrollen forvandles og blir mer instrumentell. Videre uttaler han at komplekse problemområder som etikk og ansvar kan forsvinne fra undervisningsinnholdet på grunn av dette. Schaklock hevder også at dette initiativet vil kunne endre og påvirke hele pedagogikken og læreplanen (Ødegård, 2010). Ifølge Eisner (2005) er det mye enklere å forandre læreplaner enn å forandre skolens praksis. Skolen er en robust organisasjon som gir en god form for sosial stabilitet. Eisner (2005) gir flere grunner til at skolene er så stabile: Skolene følger som alle andre sosiale samfunnslag ett visst sett med normer, enten det er bursdag eller begravelse. Hvordan lærere forventes å være og handle, hvordan elever skal oppføre seg og hva som utgjør et fornuftig og rettferdig sett med forventinger i ulike fag følger også ett sett av normer. En annen grunn Eisner (2005) trekker frem er at nye reformer alltid lages på toppen av kjeden og så blir det forventet at de nederst i kjeden automatisk skal

følge de nye prosedyrene (Top – down). De tause antagelsene er at med en gang en ny reform er utarbeidet, vil dette gi en jevn strøm av forandring i skolene. Lærene er mottakere av informasjonen og har liten eller ingen autonomi (Eisner, 2005).

4.7.2 Kunnskapsbasert økonomi

Som en bakgrunn for videre lesing viser jeg til Kunnskapsløftet (LK-06) som retter et spesielt fokus mot fem grunnleggende ferdigheter: å kunne lese, å kunne bruke språket muntlig og skriftlig, å kunne regne og bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006). I de siste tiårene har mange av verdens mest utviklede land skiftet fokus fra industriell økonomi til en kunnskapsbasert økonomi. Drucker (1993) forklarer at kunnskapsbasert økonomi er basert på produksjonen og distribusjonen av kunnskap og informasjon, i motsetning til produksjonen og distribusjonen av ting (Drucker 1993 i Sawyer, 2006). Kreativitet, innovasjon og oppfinnsomhet er viktige faktorer i den nye økonomien og noen har til og med kalt dagens økonomi for en *kreativ økonomi*. Florida (2002 i Sawyer, 2006) arrangererte for at vi nå står ovenfor en økonomi basert på menneskelig kreativitet (Florida, 2002 i Sawyer, 2006). Skoleforskere har hatt lite fokus på dette skiftet i økonomien (Sawyer, 2006), og historikere med fokus på utdanning har gjentatte ganger vist hvordan dagens skole ble designet for å møte kravene fra den industrielle økonomien (for eksempel Callahan, 1962 i Sawyer 2006). Hvis denne økonomien hører til fortiden vil kanskje mye av den nåværende, moderne skolen fort bli foreldet (Sawyer, 2006). Hvis kjernen i kunnskapsøkonomien er kreativitet, så bør hovedoppgaven til skolen være å utdanne elever til å kunne komme med kreative bidrag i en innovativ økonomi (OECD, 2000). Sawyer (2006) mener skolene ofte ikke oppfyller dette og at mange skoler heller lærer elevene statisk og ferdig kunnskap. Elevene blir eksperter på å tilegne seg kunnskap i stedet for å produsere kunnskap. I stedet for å fremheve de flinkeste elevene bør skolene legge grunnlaget slik at alle elever har mulighet for å delta i komplekse kreative systemer i fremtiden. Systemene i organisasjoner som arbeider gjennom denne tankegangen, vil bygge på samarbeid på flere nivåer i organisasjonen slik at man bygger ny kunnskap sammen med andre. I dagens økonomi kan man si at innovasjon har sitt utspring gjennom improviserende team eller samarbeid.

Ifølge Hennessey og Amabile (2010) står ikke kreativitet så sentralt, eller er et mål i skolen som det er i næringslivet, der utviklingen av kreativitet er avgjørende for økonomisk, vitenskapelig, sosiale og kunstnerisk / kulturell utvikling. De mener det er viktig at vi når en langt dypere forståelse av hvordan undervisningsteknikker, læreratferd og sosiale relasjoner i

skolen påvirker motivasjon og kreativitet til elever. Skal man virkelig øke kreativiteten hos matematikere, vitenskapsmenn, artister og i resten av samfunnet, må vi få en mer detaljert forståelse av kreative prosesser, dets forløp og studier for å forstå kreativitet må bli sett på som en nødvendighet (Hennessey & Amabile, 2010).

Som tidligere nevnt står verdenssamfunnet ovenfor store problemer i møte med fremtiden, som miljø, demokrati og folkerett. Ifølge Ødegård (2010) er det relevant å stille spørsmål om hvilken samfunnsforståelse som ville blitt rådene om man tok noen av disse samfunnsproblemer og at disse dannet utgangspunktet for en analyse som skulle lage nye danningsidealer. Hun mener også at pedagogisk entreprenørskap har mulighet for å innlemme store utfordringer, andre samfunnsidealer for å nyansere andre danningsidealer som kan møte elevene i morgendagens skole.

4.7.3 Undervisningsperspektiv i fremtidens skole

Ifølge Nielsen og Jørgensen (2010) har det i de siste årene vært en økende tendens at utdanningsplanleggingen fokuserer på individet. Det blir lagt vekt på at undervisningen skal være organisatorisk og pedagogisk differensiert og en konsekvens av dette er økt individualisering i utdanningssystemet (Nielsen & Jørgensen, 2010). En kvantitativ studie av Shernoff (2003) viste at elever (i USA) bruker ca. 1/3 av tiden på skolen til passivt å motta kunnskap som legges frem for hele klassen. 14 % prosent av tiden ble brukt til interaktivt arbeid, som gruppearbeid og diskusjon. Mer enn halvparten av undervisningstiden ble brukt til selvstendig arbeid; prøver, lytte og ta notater og gjøre lekser. Shernoff (et.al., 2003) stiller spørsmålet om hvordan vi kan forvente at studenter / elever skal nå "de voksnes" mål om deltagelse, tilhørighet og identifisering gjennom skolen, når aktiv og meningsfull deltagelse ikke er konsistent i klasserommet.

Sawyer (2006) hevder at læringsstilen som hører til kunnskapsbaserte/innovative økonomien er en form for "disiplinert, improvisert læringsstil". Her vil balansen mellom strukturert lærerstyring og fleksibilitet og improvisasjon være essensiell. Kreativ læring skal være "disiplinert", fordi det vil skje innenfor en bred struktur og tydelige rammer (Sawyer, 2006). For elever med AD/HD er det i følge Befring og Tangen (2008) viktig at de blir møtt med gode muligheter for praktisk, problemløsende og kreativ læring, på grunn av deres aktivitetsbehov og energi (Befring, 2008b). Også Eisner (2002) hevder at klasserommet bør ha rom for improvisasjon og uforutsigbarhet for å oppnå best mulig undervisning. Når

lærerens perspektiv heller tar utgangspunkt i det frie (oversatt: ”*emergent*”) enn det regelbundne (oversatt: ”*prescriptive*”) er det større sjanse for at pedagogisk innovasjon vil finne sted, samtidig som dette vil kreve mer av lærerne. Når lærere åpner for elevmedvirkning og autonomi vil det samtidig gi større muligheter for å oppnå genuin individualisering. Mange elever vil synes det er vanskelig å definere sine egne mål; det krever øving og evne til å akseptere at det er en hensiktsmessig del av sin undervisning. (Eisner, 2002). Paulsen (1994) nevner et viktig pedagogisk prinsipp: For å være skapende må vi gi plass til leken, gleden og nysgjerrigheten. Vi som skal utdanne nye generasjoner har et stort ansvar for at dette blir kreative mennesker med innlevelsessevne, evne til medlidenhet og evne til å finne nye, kreative løsninger (Paulsen, 1994). Ifølge Amabile (1989) er den beste måten lærere kan bidra til kreativitet er etterstrebe indre motivasjon hos elevene. Alle lærer noe i løpet av skolen (noen mer enn andre) og de fleste plukker opp kreative evner, men veldig få går ut av skolen med den indre motivasjonen intakt. Videre sier hun at den indre motivasjonen vil blomstre når elever opplever å få være autonome (Amabile, 1989). Indre motivasjon kan ikke læres, men lærere kan vise hvordan de opplever nysgjerrighet, interesse, glede og kanskje utfordring ved en aktivitet. Ut ifra denne forklaringen kan ikke lærere undervise eller lære bort kreativitet noe bedre enn foreldre kan, men lærere kan tillate kreativitet og kreativ tenkning, dyrke det og stimulere til vekst (Amabile, 1983).

En mulig inngang for å lære elevene å produsere sin egen kunnskap, kan være kreativt samspill i musikk, teater eller dans. Disse fagene gir elevene mulighet til å kunne lage et improvisert produkt. Dette vil være best egnet for yngre elever, fordi de kan gå rett inn i kreativt samspill uten noen forkunnskaper eller spesielle kunnskaper. Gjennom moderne musikalske hjelpemidler kan små barn utforske og skape musikk på et forholdsvis høyt nivå uten spesielle forhåndskunnskaper (Sawyer, 2006).

Kapittel 5. Sammenstilling og diskusjon av teoriene.

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå teoriene om fremtidens skole, kreativitet og AD/HD. Jeg vil ta opp igjen caset som er å se på kreativitet for elever med AD/HD og modellen som tidligere er presentert i kapittel 4.1. Jeg vil starte dette kapitlet med problemstilling 1 og diskutere denne problemstillingen på bakgrunn av gjennomgått teori. Jeg vil så fortsette med å diskutere kreativitet og AD/HD. Til slutt i kapittel 5 vil jeg drøfte fremtidens skole sett i lys av elever med AD/HD, men her vil det være perspektiver som egner seg for alle elever i skolen. Ikke alle teoriene som er presentert i kapittel 4 vil bli gjennomgått like grundig, dette på grunn av at noe av litteraturen har fungert som et bakteppe for å besvare problemstilling 1 og utvikling av instrumentet (vedlegg 1). Teoriene er grundig utvalgt for forhåpentligvis å gi forfatter og leser en intersubjektiv forståelse av diskusjonen rundt temaene som blir tatt opp. Med dette mener jeg at leser bør etterstrebe å forstå diskusjonen ut fra prinsippene bak kritisk teori, men også selv vurdere positive og negative sider ved stoffet som blir diskutert.

5.1 Kreativitet i IOP for elever med AD/HD.

Etter å ha analysert alle IOP'ene er det tydelig at det er kompetansemål som har fått størst plass i disse planene. Til tross for at noen av planene inneholdt mål om sosial deltagelse vil planene, ut ifra analysen av innholdet, i hovedsak kun fungere som et dokument som sier noe om faglige mål i norsk, engelsk og matematikk. Sett i lys av denne studien er det positivt at 2 av 12 planer inneholdt beskrivelser som ble vurdert som kreative, men det kan diskuteres om dette er nok til å møte fremtidens krav. På bakgrunn av kreativets- og intersubjektivitetsmodellen mener jeg at disse IOP'ene befinner seg langt mot kreativitet og anarki i modellen. Som nevnt i kapittel 3.1 er det kun i estetiske områder eller fag at kreativitet er nevnt. Jeg er av den oppfatning at estetiske fag kan inneholde kreativitet som er uavhengig av en intersubjektiv forståelse. For eksempel kan kunstneren eller eleven uttrykke seg kreativt i et oljemaleri uten at det er en intersubjektiv forståelse mellom kunstner og publikum (eventuelt lærer). Dette kan medføre at ”ingen” liker bilde og at det får dårlig karakter eller ikke blir solgt. På den andre siden kan bilde være med på å skape en intersubjektiv forståelse gjennom å være nyskapende eller innoverende og da vil balansen mellom kreativitet og intersubjektivitet igjen være likestilt. Sawyer (2006) mener at en inngang til kreativitet kan være å benytte seg av musikk, dans og drama, fordi disse fagene gir mulighet for å lage et

improvisert produkt. I de analyserte planene i denne studien var kreativitet som sagt kun skissert i estetiske disipliner. Jeg vil karakterisere denne kreativiteten som hovedsakelig en personlig egenskap, men som Sawyer (2006) nevner kan dette være en fin inngang til kreativitet og kreativ tenkning og man kan starte prosessen med å lage et kreativt produkt sammen med andre. En annen metode som kan benyttes tidlig i kreativt arbeid, er å ta i bruk elevenes symbolske kreativitet, her vil noen elever ha intersubjektiv forståelse i en gruppe, mens andre ikke har det. Dette kan også være en fin måte å etablere aksept og forståelse for ulikheter og arbeid med et godt læringsmiljø.

Metoder eller didaktikk for hvordan man skal jobbe med kreativitet i skolen, vil ikke bli vektlagt videre i denne studien. Forskning om didaktikken rundt kreativitet må sees på som essensielt for hvordan kreativitet skal implementeres i fremtidens skole.

5.2 Bør kreativitet implementeres for elever med AD/HD i fremtiden skole?

Selv om jeg ønsker å fokusere på hvordan behovet for kreativitet blir tematisert i utdanningssystemet, mener jeg man må ha en intersubjektiv forståelse for at kreativitet når sitt fulle potensiale både i utdanning og arbeidsliv. Stort ensidig fokus på enten teori eller kreativitet er alene ikke nok for å utdanne mennesker for fremtidens samfunn. For eksempel vil det kreve kunnskaper i norsk og kreativitet -fantasi for å skrive en god novelle. Uten kunnskapene i norsk vil de kreative idéene fordufte i en dårlig tekst, og uten kreativitet blir det en kjedelig novelle. Selv om denne studien fokuserer mye på kreativitet mener jeg det er viktig at kreativitet bør stå i sammenheng med intersubjektiv forståelse. Intersubjektiviteten i denne oppgaven spenner seg fra læreplaner og skolepolitiske beslutninger på et systemnivå og intersubjektivitet på et personlig plan innenfor en mindre gruppe. Vi bør forsøke å utdanne elever til å ta del i en intersubjektiv forståelse av samfunnet, der alle kan bidra inn mot fellesskapet istedenfor å motarbeide det. Alle elever ser samtidig verden fra sitt ståsted og har dermed ulike meninger rundt eksisterende intersubjektive relasjoner. Dette må verdsettes, dyrkes og utnyttes, fordi det er med å skape det kreative aspektet som er elementært for at verden skal bli enda bedre. I et samfunn finnes det mange forskjellige mennesker og skolen er på mange måter et miniatyrsamfunn. Robinson (2001) sier at mange aldri oppdager sine kreative evner. Dette er en av skolens oppgaver – at hvert enkelt individ skal få tid og rom til å finne sine kreative og sterke sider. Som nevnt tidligere, er det derimot viktig at denne kreativiteten bygger på en eksisterende intersubjektiv forståelse av virkeligheten for at andre skal kunne dra nytte av den. Det er også viktig å verdsette det Paul Willis kaller *symbolsk kreativitet* der mennesker uttrykker seg på et personlig plan gjennom for eksempel klesstil

eller aktiv bruk av musikk og multimedia.

Skolesystemet i dag følger muligens økonomien, men det tidligere skisserte paradigmeskiftet i økonomien ser ikke per dags dato ut å ha store ringvirkninger på skolepolitiske beslutninger eller skolens agenda. Når det er sagt finnes det metoder som i dag blir benyttet og som i enkelte trekk følger den nye økonomien, nemlig entreprenørskap som blir diskutert i kapittel 5.4.

5.2.1 Er det sammenheng mellom AD/HD og kreativitet?

Det ble gjennomgått teori om sammenhengene mellom kreativitet og AD/HD i kapittel 4.3 og disse teoriene vil i korthet bli diskutert her. Det er mange studier som viser at det muligens er en sammenheng mellom kreativitet og AD/HD og at mennesker med AD/HD presterer blant annet bedre på divergent tenkning enn de uten. Jeg mener vi må oppnå en bredere og kanskje bedre forståelse av både kreativitet og AD/HD før man kan generalisere en sammenheng mellom de to. Studien av Healey and Rucklidge (2006) som viser at kreative mennesker viser tydelige tegn på AD/HD-symptomer, er fruktbar på grunn av at utvalget ikke tar utgangspunkt i AD/HD, men fokuser på kreativitet for å finne sammenhenger til AD/HD. Mye av forskningen som er presentert i denne studien har forholdsvis små utvalg (>100) og dette er også med på å gjøre generaliseringer rundt fenomenet vanskelig.

Forskning for å forstå kreative prosesser må sees på som en nødvendighet før fullverdig implementering i fremtidens skole. Ut ifra denne studien kan det være positivt for elever med AD/HD at kreativitet og AD/HD ser ut til å være nevrologisk beslektet. Med dette mener jeg at fremtidens skole kan se helt annerledes ut for elever med AD/HD, hvis det viser seg at: 1) AD/HD og kreativitet er nært beslektet og gode didaktiske metoder for å utnytte dette potensiale blir utarbeidet. 2) Fremtidens skole vektlegger kreativitet som en viktig egenskap alle elever bør få kunnskap om i skolen, både på et personlig plan og sett i lys av produkt-/innovasjonstenkning.

5.3 Kunnskapsbasert økonomi vs. Kunnskapsløftet

Et av de politiske argumentene før implementeringen av LK-06 var at skolene ikke klarte å løfte de svakeste elevene faglig. I tillegg viste resultater fra internasjonale undersøkelser at norske elever ikke gjorde det så godt som forventet i grunnleggende ferdigheter (NOU 2010: 8). Så hvor står vi i dag? Det er et paradoks at innholdet i Kunnskapsløftet og en av hovedideene i kunnskapsøkonomien er så forskjellig. En av hovedforskjellene er at

Kunnskapsløftet fokuserer på at elevene skal tilegne seg bedre grunnleggende ferdigheter i visse fag og Sawyer (2006) mener skolene lærer bort statisk og ferdig kunnskap som gjør at elevene blir eksperter på å tilegne seg kunnskap i stedet for å produsere kunnskap.

Kunnskapsbasert økonomi fokuserer derimot på produksjon av kunnskap og informasjon i stedet for distribusjon og produksjon av ting som kjennetegnet den industrielle økonomien (Drucker, 1993 i Sawyer, 2006). Allerede i 1962 mente blant annet Callahan (1962 i Sawyer, 2006) at skolene var designet for å møte kravene til den industrielle økonomien. Skolene bør ikke være basert på et ”samlebåndsprinsipp”, der elevene kommer inn og blir formet med den kunnskapen som systemet ser på som viktig. Det er grunnleggende enighet om at skolene er en arena der elever skal bli best mulig forberedt på å møte fremtiden. Kreativitet, innovasjon og oppfinnsomhet er viktige faktorer i den nye økonomien (Sawyer, 2006) og Amabile (2010) hevder dette fokuset ikke står sterkt i dagens skole. Spørsmålet er om vi faktisk utdanner elever til å møte kravene til fremtidens samfunn eller dagens skole til stadighet blir foreldet.

Caset i denne studien er kreativitet og forskningsspørsmålene dreier seg om fremtidens skole og kreativitet i IOP for elever med AD/HD. For videre å si noe om fremtidens skole for elever med AD/HD, vil jeg kort diskutere om LK-06 har levd opp til de politiske forventningene. Har LK-06 greid å løfte de svakeste eller er det de sterkeste elevene som har best forutsetninger for å lykkes i denne læreplanen? Det teoretiske fokuset, mindre praktiske og estetiske fag kan være med på å forsterke Robinson (2001) sitt argument om å sammenligne intelligens med akademiske evner. Med dette mener jeg at teoriens rolle og akademiske evner står så sterkt i utdanningshierarkiet at det kan ende opp som det eneste alternativet for å oppnå ønsket fremtidig arbeid. Det er også på universiteter at mange ender sin utdanning. Ken Robinson (2001) sier at det ikke lenger er en rett linje mellom utdanning og fremtidig arbeid og på grunn av dette hevder han at skolene må prioritere de fagene som ligger nært opp eller tett opp mot økonomien. I de jobbene der det tidligere var nok med videregående utdanning, krevdes det for noen år siden kanskje en bachelorgrad, men i dag vil mange arbeidsgivere ønske at kandidaten har en mastergrad. Dette fenomenet kalles akademisk inflasjon¹² (Popov & Bernhardt, 2013). Mennesker med AD/HD har gjennom sine

¹² For en mer utfyllende beskrivelse av akademisk inflasjon se; *University competition, grading standards and grade inflation* (Popov & Bernhardt, 2013)

konsentrasjonsvansker muligens vanskeligere for effektivt å lære teorier og kunnskap som ikke er praksisrelatert enn andre elever. Et økende fokus på grunnleggende ferdigheter, som nevnes i NOU 2010: 8, kan være med på å gjøre skolehverdagen vanskeligere for elever med AD/HD. Fordi metodene som brukes for å øke ferdighetene er kunnskapsmål og større fokus på teoribasert kunnskap. Et langt skoleløp med stort fokus på teori, vil muligens være med på å gjøre det vanskeligere for de med AD/HD og realisere fremtidige mål. Det er på ingen måte intensjonen å bagatellisere en AD/HD-diagnose og for mange mennesker er dette med på å gjøre livet vanskelig å håndtere. Hensikten med denne studien er blant annet å snu fokuset og se på de ”positive” sidene ved AD/HD (jamfør Positive Psychology i kapittel 2).

Alvorligheten av AD/HD må tas på alvor og Befring (2008b) peker på behovet for å styrke kontakten mellom skole og arbeidsliv og hjelpe den enkelte til å få troen på og utsikt til et fremtidig arbeidsliv (Befring, 2008b). Som tidligere nevnt er det ikke lenger en direkte linje mellom utdanning og jobb. På grunn av den akademiske inflasjonen vil mange arbeidsgivere søke arbeidstakere med en mastergrad, der det kun for få år siden var nok med en bachelorgrad. For elever med AD/HD vil dette kunne by på problemer, når de allerede i barneskolen møter et sterkt fokus på teorier og får det semantiske minnet utfordret ved tradisjonell *puggekunnskap eller figurativ kunnskap*. For skoler og spesialpedagoger vil det være en utfordring å gi disse elevene gode framtidsutsikter i forhold til arbeid basert på et langt skoleløp, der deres uro og impulsivitet i første rekke er en hindring og ikke et mulighetsfokus.

Hvis skolene i tillegg til å fokusere på teori, hadde prioritert kreative ferdigheter der elevene med AD/HD muligens kunne brukt sin uro til noe konstruktivt, ville dette kanskje bedret deres hverdag. En sykeliggjøring av barn er noe vi ikke kan overskue konsekvensene av og ved å snu fokus til å se på de positive sidene til alle elever, ville dette kanskje bety at elever med AD/HD ble mer verdsatt for sin uro og sine konsentrasjonsvansker. Med dette mener jeg at elever med AD/HD kanskje på grunn av sin ukonsentrasjon får nye idéer eller tanker gjennom divergent tenking, der andre elever fokuserer på å finne de logiske svarene gjennom konvergent tenking. Når også tilpasset opplærings prioriteres høyt, vil det ifølge Nilsen og Jørgensen (2010) bety at elever med AD/HD får sin problematiske atferd knyttet til seg selv og ikke de kontekstuelle faktorene. Tilpasset opplæring vil ikke bli drøftet, men dette fokuset fører mye positivt med seg for alle elever, selv om Nilsen og Jørgensen mener dette kan være med på å *sykeliggjøre* elever med AD/HD.

5.4 Entreprenørskap i dagens skole

Schaklock (2000 i Ødegård, 2010) stiller seg kritisk til innføringen av entreprenørskap som viktigste kompetansen i skolen og påpeker at entreprenørskap vektlegger spesifikke metoder og spesielt konkurranse. Kreative mennesker viser ifølge Amabile (1983) større grad av oppgaveorientert tilnærming og her vil samarbeid være viktigere enn sosial sammenligning og konkurranse. Det er derfor viktig å ta Schaklock sitt syn på entreprenørskap på alvor da dette kan føre til egoorienterte mennesker og læringsmiljøer.

Ut ifra Røe Ødegård (2010) sin definisjon av entreprenørskap er det mange områder her som elever med AD/HD, i likhet med alle elever, trenger å utvikle. En skole som vektlegger å gå fra passivitet til aktivitet er noe som passer elever med AD/HD veldig godt, ikke bare fordi de får brukt sin uro i undervisningen. Det sier også noe om aksept for aktivitet og utfoldelse i klasserommet. Dette er noe jeg mener er kjernen i diskusjonen rundt AD/HD. Som tidligere nevnt hevder Nilsen og Jørgensen (2010) at økningen av ADHD-diagnoser blant annet henger sammen med de kulturelle forandringene i dagens samfunn, hvor det er fokus på å forsterke og fremheve bestemte psykologiske funksjonsmåter og noen bestemte former for atferd. Det er viktig å ta en AD/HD-diagnose på alvor, men diskusjonen rundt hvordan det kan legges til rette for størst mulig mestring for disse elevene, er like viktig. Diagnosen må sees i forhold til både et systemperspektiv og et individperspektiv; et relasjonelt perspektiv. Et ensidig fokus på enten medisinerer for at elevene skal passe inn i skolens rammer eller kun legge skylden på de kontekstuelle rammene vil i hovedsak kun ramme elevene. Et bredt spekter av årsaksforklaringer gjennom nevrologiske forklaringer og systemtenkning vil være nødvendig for å forstå kompleksiteten av en AD/HD-diagnose og hvordan man best kan tilrettelegge for disse elevene. Entreprenørskap kan være en mulig inngang for gi elevene gode vilkår for suksess både i skolen og i fremtidig arbeidsliv. Det Røe Ødegård (2010) avslutter sin definisjon av entreprenørskap, *”men ikke minst fra det å bli ”ferdig utdannet” til endringsvilje og motivasjon til livslang læring”*, vil kanskje medføre en stor omstilling i hvordan vi vektlegger undervisning for elever med AD/HD. I noen av de analyserte IOP'ene ble det vektlagt at elevene skulle ha trygge rammer og at skoledagen skulle være veldig forutsigbar. Endringsvilje er ikke nødvendigvis en motsetning til forutsigbarhet, men for elevene med AD/HD vil det muligens være sunt å bli utfordret ved å ikke alltid møte en helt forutsigbar skolehverdag. Dette kan medføre at elevene etter endt utdanning havner i et mønster som kan minne om *stivhengighet* og som Røe Ødegård sier at de er blitt *”ferdig utdannet”*. Ifølge Zachopoulou et al., (2009) uttrykkes kreativ atferd lettere når en person er usikker på hvordan man skal håndtere et problem eller en ukjent situasjon. Fokuset og målet

bør være å gi elevene endringsvilje og motivasjon til å møte de problemene og gledene som oppstår i livet på en god måte, der kreativitet kan spille en vesentlig rolle for å oppnå dette. Denne tankegangen korrelerer med enrichmentperspektivet som vektlegger mulighetsfokusering. På systemnivå vektlegger enrichmentperspektivet at gode vilkår for de hjelpetrequende, vil også være med på å skape best mulig vilkår for alle. Dette betyr igjen at entreprenørskap kan være en god inngang til kreativitet for alle elever, også for de med en AD/HD-diagnose.

Det er helt klart positivt for elever med AD/HD at entreprenørskap blir vektlagt i skolen, da dette kan bety at de får mer praktiske arbeidsoppgaver som korrelerer med deres aktivitetsnivå. Schaklock (2000) hevder også at initiativet av entreprenørskap vil kunne endre og påvirke hele pedagogikken og læreplanen. Kanskje vi trenger en endring i hvordan skolen er oppbygd? Jeg mener at fokus på entreprenørskap kan være starten på en endringsprosess, der fokus på både kreativitet (innovasjon) og intersubjektivitet (praksisfellesskap) utgjør en likevekt. På grunn av stort fokus på teori og en testkultur med fokus på sammenligning av resultater og kunnskapsmål, mener jeg dagens skole ikke innehar en likevekt på bakgrunn av kreativitets- og intersubjektivitetsmodellen. Som Hennessey og Amabile (2010) sier fokuserer ikke skolene på kreativitet i samme grad som i næringslivet, der utviklingen av kreativitet er avgjørende for økonomisk, vitenskapelig, sosiale og kunstnerisk / kulturell utvikling (Hennessey & Amabile, 2010).

5.5 Kreativitet sett i lys av produksjon av ny kunnskap

Innovasjon eller implementering av nye ideer i samfunnet vil kunne bety at nye arbeidsplasser blir skapt, men dette kan også føre med seg at noen arbeidsplasser vil forsvinne på grunn av den nye teknologien eller kunnskapen som er tilført et felt. I skolen vil innføringen av innovasjonstenking og kreativitet muligens ikke skape like store ringvirkninger, men det vil kreve en omfattende endringsprosess i hvordan vi blant annet vurderer og ser på kunnskap, kunnskapsmålene og synet på eleven som passiv mottaker av kunnskap. For å kunne gjennomføre en reel endringsprosess i skolene må ikke bare skolene vurderes og analyseres, men også lærerutdanningen og praktisk implementering av nye læreplaner. For en detaljert diskusjon av lærerutdanning og læreryrket på bakgrunn av kunnskap, se *Knowledge in the education sector s. 41* (OECD, 2000). Eisner (2002) viser at skolene har vanskelig for å endre praksis, blant annet fordi skolene er en robust organisasjon

og fordi nye læreplaner alltid lages på toppen av kjeden og forventes å automatisk bli implementert i hver enkelt skole. Videre vil jeg ikke gå inn på *hvordan* kreativitet bør implementeres i fremtidens skole, men diskutere *hvorfor* det bør bli det.

For å kunne produsere ny kunnskap, må man forsøke å tenke nytt og forsøke å være kreativ. Det å være kreativ baserer seg på å våge å ta sjanser og våge å gjøre feil. Ken Robinson (2001) hevder at mange mennesker går gjennom skolen uten å bli klar over sine sterke eller kreative sider, verken på et personlig plan eller sett i lys av innovasjonstenkning og nyskaping. Videre argumenter Robinson for at de første 18 årene av et menneskes liv ikke er en prøvetid og det er her de legger grunnlaget for hva de skal bli og hvilke evner og innstillinger de får med seg i resten av livet. For det første er dette synd for de som kanskje besitter evner og kvaliteter på et personlig plan som de aldri får realisert, men også at disse menneskene kunne brukt sine sterke sider aktivt i jobbsammenheng og andre arenaer. I innledning av metodekapitlet presenterte jeg kort teorien om enrichmentperspektivet. For å kunne få troen på å være sjef i eget liv og kunne endre ting i eget liv, mener jeg det er essensielt å bli klar over sine sterke og svake sider. Når mennesker kommer opp i vanskelige situasjoner, og spesielt de med nevrologisk betingede vansker, kan enrichmentperspektivet være et fruktbart alternativ for å komme seg videre. Dette vil være enklere hvis man gjennom skolegangen lærer seg å imøtekomme sine sterke sider, men også kompensere for sine svake sider. Åse Minde (2000) hevder at kreative mennesker har egenskapen til å se ting fra flere perspektiver og at de er flinkere til å bryte med gamle fastlagte mønstre og finne nye løsninger, dette vil være viktig prinsipp som korrelerer med bruk av enrichmentperspektivet i mentale, kognitive situasjoner samt sosiale situasjoner.

Improvisasjon i undervisningen innenfor tydelige rammer kan være en av læringsstilene som hører til dette paradigme (Eisner 2002, Sawyer 2006). Hennessey og Amabile (2010) mener det er viktig at vi når en langt dypere forståelse av hvordan undervisningsteknikker, læreratferd og sosiale relasjoner i skolen påvirker motivasjon og kreativitet til elever (Hennessey & Amabile, 2010). Det er ikke bare kreativiteten til elevene som bør være et mål, men gjennom improvisert undervisning innenfor tydelige rammer, vil også lærernes kreativitet og innovasjonstenkning utfordres. Flytbegrepet som ble gjennomgått i kapittel 4.4.3 kan være en fin inngang til å tenke improviserende i undervisningen. Dette kan være med på å øke kvaliteten i undervisningen, gjennom at lærerne alltid etterstreber å være i flytsonen. Det er forståelig at lærerens faglige evner er høye etter mye undervisning og det kan være få utfordringer forbundet med å presentere læremateriale og dette kan ut ifra flyt-

modellen betyr kjedsomhet. Gjennom en improviserende undervisningsmetode, kan lærerne forbli i flytsonen gjennom blant annet høy grad av autonomi fra elevenes side. For elevene er det viktig at innspillene blir tatt på alvor og dette kan implisitt bety at læreren aksepterer å bli utfordret. Kreativitet vil i denne undervisningsstilen være viktig, ikke bare gjennom selve undervisningsmetoden, men også gjennom å tilrettelegge for divergente eller åpne oppgaver. Aksept for å gjøre feil må også være tilstede og derfor må klasserommet være tuftet på trygghet, åpenhet og gode relasjoner mellom alle parter. Når lærere åpner for elevmedvirkning og autonomi vil det samtidig gi større muligheter for å oppnå genuin individualisering (Evenshaug & Hallen, 2007). Kan det være gjennom fokus på kreativitet og innovasjon vi oppnår bedre tilpasset opplæring?

Kapittel 6. Avslutning

I de analyserte IOP'ene i denne studien ble 2 av 12 IOP funnet å inneholde kreativitet. Kreativitet var i kun nevnt ved estetiske fag og selv om denne studien tar for seg kreativitet gjennom et bredere spekter kan dette være gode metoder for å starte og lære seg å arbeide gjennom kreative metoder. Videre forskning av kreativitet i IOP må bli sett på som en nødvendighet for å kunne si noe mer om fenomenet. Gjennom denne studien er det få indikatorer som sier at kreativitet blir skissert i IOP for elever med AD/HD, bortsett fra noen IOP'er som fokuserer på arbeid i estetiske fag, selv om ikke dette er ensbetydende med kreativt arbeid. Etter å ha analysert alle IOP'ene er det tydelig at det er kompetansemål som har fått størst plass i disse planene og det er bekymringsverdig at kun 2 av 12 planer inneholdt styrker og interesser hos elevene. Det positive som kom frem i analysen var at mange av IOP'ene inneholdt mål om sosial utvikling.

I det 21. århundre har entreprenørskap i undervisning vært et satsningsområde rundt i Europa. I dagens skole kan dette være problematisk da teoriens rolle og testkulturen drar i motsatt retning av kreativitet og innovasjon gjennom entreprenørskap. For elever med AD/HD kan et større fokus på kreativitet og entreprenørskap være positivt da de muligens kan bruke sin uro eller ukonsentrasjon til å se nye divergente løsninger på et problem eller en oppgave. Det er positivt med entreprenørskap og kreativitet, men kreativitet må også bli brukt som verktøy eller redskap på lavterskelnivå, som for eksempel gjennom symbolsk kreativitet.

Nielsen og Jørgensen hevder (2010) at skolen i liten grad er innrettet for å ta vare på, og utvikle, samfunnets behov for kreative, aktive og initiativrike mennesker. Vi må forsøke å utdanne "hele" mennesker. Med det mener jeg elever som har evnen til å tenke nytt, vise medlidenhet, være kreative, men som også har gode kunnskaper og ferdigheter. De bør bli tenkende, kreative mennesker med en trygghet og ballast som gjør at de kan løse de utfordringene livet bringer, selv om de kommer opp i ukjente situasjoner. Selv om samfunnet forandrer seg stadig raskere, vil de gode menneskelige kvalitetene aldri bli foreldet.

Referanseliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage publications.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing Up Creative. Nurturing a Lifetime of Creativity*. New York: Crown Publishers.
- Befring, E. (2008a). Forebygging i en psykososial kontekst. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 170-192). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2008b). Probelmatferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 372-392). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2008c). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 45-73). Oslo: Cappelen Damm.
- Bryhn, G. (2009). AD/HD - utredning, diagnostikk og behandling. In G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (s. 11-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cigman, R., & Davies, A. (2009). *New Philosophies of Learning*. I R. Cigman & A. Davies (Red.). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.,
- Clapham, M. M. (2004). The convergent validity of the torrance tests of creative thinking and creativity interest inventories. *Educational and Psychological Measurement*, 64(5), 828-841. doi: 10.1177/0013164404263883
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins Publisher.
- Eisner, E. W. (2002). *Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools*. New York: Routledge.
- Eriksen, T. H. (2002). Ordets makt. The power of Word. I T. Slaatta (Red.), *Digital makt* (s. 174–191). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

- Ervik, S. N., Høigaard, B., Strand, G., & Vollan, S. T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (s. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2007). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gottschalk, P. (2006). *Knowledge Management Systems in Law Enforcement*. Hershey: IGI Global.
- Groborz, M., & Necka, E. (2003). Creativity and cognitive control: Explorations of generation and evaluation skills. *Creativity Research Journal*, *15*(2-3), 183-197. doi: 10.1207/s15326934crj152&3_09
- Healey, D., & Rucklidge, J. J. (2006). An investigation into the relationship among ADHD symptomatology, creativity, and neuropsychological functioning in children. *Child Neuropsychology*, *12*(6), 421-438. doi: 10.1080/09297040600806086
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity *Annual Review of Psychology* (Vol. 61, pp. 569-598).
- Horn, W. F., Latham, P. H., Murphy, K., Richard, M., & Silver, L. B. (2005). *Voksne med AD/HD - en veileder til å forstå oppmerksomhetsvansker (med hyperaktivitet) hos voksne*. (Oversetter: G. Øgrim). Oslo: Nasjonal Kompetansenhet for AD/HD. Tourettes syndrom og Narkolepsi.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Henter fra (20.03.2013): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-1620062007.html?id=441395>

- Minde, Å. (2000). *Kunsten som sjelens arkitekt. Kunst, galskap og terapi*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Nielsen, K., & Jørgensen, C. R. (2010). Patologisering af uro. I S. Brinkmann (Red.), *Det diagnosticerende liv, sygdom uden grænser* (s. 179- 205). Århus: Forlaget Klim.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2001). *Individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra (01.03.2013): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8.html?id=616123>.
- OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*: OECD Publishing.
- Opplæringsloven. (1998). LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra (10.04.2013): <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Paulsen, B. (1994). *Det Skjønne*. Oslo: Gyldendal.
- Popov, S. V., & Bernhardt, D. (2013). University competition, grading standards and grade inflation. *Economic Inquiry*, 51(3), 1764-1778. doi: 10.1111/j.1465-7295.2012.00491.x
- Riese, H. (2009) Pedagogisk entreprenørskap – et danningsideal for framtidens skole? I K. Skogen & J. Sjøvoll (Red.), *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds – Learning to be creative*. Chichester: Capstone.
- Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H., & Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 397-+. doi: 10.1017/s0140525x05000075
- Sagvolden, T., Aase, H., Zeiner, P., & Berger, D. (1998). Altered reinforcement mechanisms in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Behavioural Brain Research*, 94(1), 61-71. doi: 10.1016/s0166-4328(97)00170-8

- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41-48. doi: 10.1016/j.tsc.2005.08.001
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology - An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.5
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. doi: 10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Sjøvoll, J. (2010). Pedagogic entrepreneurship through creativity and innovation. I K. Skogen & J. Sjøvoll (Red.), *Creativity and innovation* (s. 11-24). Trondheim: Tapir Academic Press.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. In K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52-65). Oslo: Cappelen.
- Solli, K.-A. (2005). Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge. Hentet fra (02.04.2013): <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>
- Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 139-178). Oslo: Unipub.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet [LK06]*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vygotsky, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndommen* (Oversetter: K. Ö. Lindsten). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice. A brief introduction. Hentet fra (11.05.2013): <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>
- White, H. A., & Shah, P. (2006). *Uninhibited imaginations: Creativity in adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. Elsevier.
- Willis, P. (1977). *Learning To Labor*. Farnborough: Gower Publishing Company Ltd.
- Zachopoulou, E., Makri, A., & Pollatou, E. (2009). - Evaluation of Children's Creativity: Psychometric Properties of Torrance's "Thinking Creatively in Action and Movement" Test. - 179(- 3), - 328.
- Ødegård, I. K. R. (2010). Focusing entrepreneurship in education as post-modern paradigm. I K. Skogen & J. Sjøvoll (Red.), *Creativity and innovation* (s. 143-154). Trondheim: Tapir.

- Øgrim, G. (2009). AD/HD-I: Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet - en undergruppe av AD/HD. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (s. 57-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1. Instrument for måling av kreativitet i IOP.

DEL 1.

Kreativitet er nevnt i IOP. Operasjonaliserte begreper. Hvis ikke IOP oppfyller kravene til del 1, gå videre til del 2.

1. Ordene kreativitet, kreativ tenkning og-/eller improvisasjon er nevnt.
2. Opplæringsplanen oppfordrer til aktiv bruk av lek og fantasi i samspill med andre barn og-/eller en voksen. (Ikke frilek).

Del 2.

Kreativitet er ikke spesifikt nevnt. Her vil IOP analyseres og skåres for å gi et bilde om bruk av gitt IOP kan styrke elevenes kreativitet og om det er nevnt områder som blir sett på som forutsetninger/utviklingsområder for kreativitet hos elevene. Begrepene er valgt ut på bakgrunn av teori om kreativitet. Argumentet for bruk av del 2 av instrumentet er å se om kreativitet kan bli brukt i praksis, selv om IOP'en ikke spesifikt nevner kreativitet.

2.1 Tilbakemeldinger.

A) Gi positive tilbakemeldinger når det er mulig. B) Gi både positive og negative tilbakemeldinger på konstruktivt vis. Målet med tilbakemeldingen er ikke å kontrollere personen (employee), men å hjelpe personen å utvikle kreative evner og forutsetninger. C) Innføre utviklingsstrategier for tilbakemelding. Gi verdifull informasjon som vil hjelpe dem å lære, utvikle og forbedre arbeidet de gjør og implementere at det alltid går an å forberede seg. D) Fokuser tilbakemeldingene på oppgaven, ikke personen (Zhou, 2008).

2.2 Læringsmiljø

Kreative mennesker viser større grad av oppgaveorienterte tilnærming og

egoorienterte¹³ mennesker vil i mindre grad være kreative (Evenshaug & Hallen, 2007). Tilrettelegger IOP at elevene aktivt skal delta i et oppgaveorientert miljø?

2.3 Indre motivasjon

Ifølge Amabile (1989) er den beste måten lærere kan bidra til kreativitet er etterstrebe indre motivasjon hos elevene. Alle lærer noe i løpet av skolen (noen mer enn andre) og de fleste plukker opp kreative evner, men veldig få går ut av skolen med den indre motivasjonen intakt. Videre sier hun at den indre motivasjonen vil blomstre når elever opplever å få være autonome (medvirkende). Indre motivasjon kan ikke læres, men lærere kan vise hvordan de opplever nysgjerrighet, interesse, glede og kanskje utfordring ved en aktivitet.

2.4 Gruppearbeid.

Innovasjonsaspektet og jobbe i grupper for å representere kreative systemer som blir brukt i dagens ledende bedrifter. Systemene, i organisasjoner som arbeider med å produsere ny kunnskap, vil bygge på samarbeid på flere nivåer i organisasjonen slik at man bygger ny kunnskap sammen andre. Sawyer (2006).

2.5 Åpne oppgaver / undervisning.

For å ha muligheten til å løse en oppgave på en kreativ måte, mener Amabile (1983) at veien til resultatet ikke kan være klart eller rett fram, kan ikke være algoritmisk. Skal man åpne for kreative svar må oppgavene være åpne (Amabile, 1983).

2.6 Pedagogisk kartlegging i IOP.

Interesser vil ha en innvirkning på kreativitet. (Se i forhold til 2.3 – indre motivasjon).


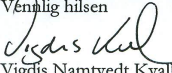

2.7 Kreativt samspill i musikk, teater eller dans.

En mulig inngang for å lære elevene å produsere sin egen kunnskap kan være kreativt samspill i musikk, teater eller dans. Disse fagene gir elevene mulighet til å kunne lage et improvisert produkt. Dette vil være best egnet for yngre elever, fordi de kan gå rett

¹³ Mer motivert av den prestisje og belønning som følger av å løse oppgaven (Evenshaug & Hallen 2007).

inn i kreativt samspill uten noen forkunnskaper eller spesielle kunnskaper
Gjennom moderne musikalske hjelpemidler kan små barn utforske og skape musikk
på et forholdsvis høyt nivå uten spesielle forhåndskunnskaper (Sawyer, 2006)

Vedlegg 2: Svar på søknad fra Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste – personvernombudet for forskning

| | | | |
|--|---|--|------------|
| Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES | |  | |
| <p>Marit Honerød Hoveid Pedagogisk institutt NTNU 7491 TRONDHEIM</p> | | <p>Harald Hårfagres gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47-55 58 21 17 Fax: +47-55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884</p> | |
| Vår dato: 24.01.2013 | Vår ref:32647 / 3 / LMR | Deres dato: | Deres ref: |
| TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER | | | |
| Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet: | | | |
| 32647 | <i>Kreativitet og kreativ tenkning for elever med AD/HD, sett i lys av fremtidsrettet skole og innovasjonstenkning.</i> | | |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> | | |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Marit Honerød Hoveid</i> | | |
| <i>Student</i> | <i>Bjarne Olafsen, Lutnæs</i> | | |
| Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33. | | | |
| Dersom prosjektet opplegges endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html . | | | |
| Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. | | | |
| Vennlig hilsen | | | |
|  |  | | |
| Vigdis Namtvedt Kvalheim | Linn-Merethe Rød | | |
| Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11 | | | |
| Vedlegg: Prosjektvurdering | | | |
| Kopi: Bjarne Olafsen, Lutnæs, Mellomveien 24C, 7042 TRONDHEIM | | | |
| <small>Avdelingskontorer / District Offices OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@sv.uit.no</small> | | | |

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32647

Ifølge prosjektmeldingen skal datamaterialet bestå av individuelle opplæringsplaner for elever med AD/HD. Dokumentene anonymiseres av skolene før utlevering til student.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Ettersom det ikke skal behandles personopplysninger i prosjektet, vil studien ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.