



Hrafnhildur Eiðsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir

## Sköpunarkraftur og sköpunarferli í skólastarfi

► Um höfunda ► Efnisorð

Í greininni er fjallað um rannsókn á hugmyndum fjögurra kennara um sköpunarkraft í kennslu með það að markmiði að skoða og lýsa sannfæringu þeirra um þennan þátt kennslunnar. Rannsóknin var meistaraverkefni Hrafnhildar Eiðsdóttur en Jóhanna Einarsdóttir var leiðbeinandi hennar. Gengið er út frá því að sköpunarkraftur byggji á ímyndunarafli og beiting hans í skólastarfi verði til þess að nýr skilningur vakni og gefi lærdómsferlinu persónulegt gildi fyrir hvern og einn. Gildi og tilgangur rannsóknarinnar fólst í að varpa ljósi á sköpunarkraft í skólastarfi og fá fram hugmyndir um hvernig byggja má á sköpunarkrafti í kennslu. Notaðar voru eigindlegar aðferðir, gerðar voru þátttökuathuganir og tekin viðtöl.

Helstu niðurstöður sýna að sannfæring kennaranna einkenndist af hugmyndum um sköpunarkraft sem innblástur til að sjá námsefnið og námsferlið í nýju ljósi. Kennararnir sáu fyrir sér að geta í gegnum sköpunarkraft náð til nemenda á árangursríkan hátt og þannig ýtt undir nám. Undirbúningur einkenndist af ígrundun þar sem kennararnir nýttu sinn eigin sköpunarkraft og persónulega nálgun til að tileinka sér námsefnið áður en þeir legðu það fyrir nemendum. Þeir álitu sköpunarkraftinn koma inn í námsferlið í gegnum sköpunarferli. Kennararnir voru meðvitaðir um að þeir þyrftu að vera í stöðugu námsferli samhliða nemendum og leggja mikið á sig til að nýta sér sköpunarkraftinn til fulls.

### Creativity and the Creative Process in Education

► About the authors ► Key words

The aim of the study reported in this article was to observe and describe four teachers' beliefs about creativity in teaching. Creativity in this study is seen as based on imagination and that building on it in education can evoke new understanding that gives the learning process personal value for each child (NACCCE, 1999). The purpose of describing creativity through teachers' beliefs was to get close to the teachers' fundamental ideas about creativity in their own teaching. In the study, beliefs are defined as every individual's conception of what is true and right (Jóhanna Einarsdóttir, 2001). Teachers' beliefs are considered to be complicated and hard to describe and reach but they are also considered to be an important factor in how they organize their teaching and perform (Pajares, 1992).

The main value and purpose of the study was to highlight creativity in education

and generate ideas about how to build on creativity in teaching. In the new Icelandic national curriculum, creativity is considered to be one of six basic elements of education (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Furthermore the need to promote creativity in education has been internationally recognized and called upon over the last decade.

In this study creativity is looked at through the lense of Waldorf teacher beliefs. Waldorf teachers were chosen to participate in this study due to the emphasis on creativity in the ideology of the Waldorf schools and thus were considered to be more likely to possess valuable knowledge of creativity in education.

The theoretical context of this study has three aspects. The first aspect is the ideology of the Waldorf school. The next one involves teachers' perceptions of teaching with the focus on their beliefs. The third aspect is creativity in education looked at from various angles. Qualitative methods were employed. Data gathering consisted of participant observations and interviews, and was conducted over a period of one year.

The findings indicate that the beliefs about creativity held by the participating teachers can be characterized by ideas about creativity as an inspiration which acts as a vital component in the process of achieving a new view on the curriculum and the process of learning. This inspiration is seen as a way to support meaningful learning in a creative process. To achieve this, the teachers have to rely on their own creativity in their teaching preparation as well as in their teaching. The teaching preparations were characterized by reflection that supported their own creativity and personal approach in their attempt to prepare the study material before presenting it to their students.

The teachers considered their teaching preparations and connection to the subject through their own creativity the main framework for the promotion of creative flow in the creative process. The teachers felt that they could reach the students in an effective way through creativity and thereby encourage and enhance their learning. In the classroom their beliefs appeared in the means and methods chosen by the teachers and involved a variety of teaching methods and the learning process as a whole. They believed that creativity is a process within the learning process. The teachers' beliefs were also visible in the classroom in their role in the development of the creative process and their emphasis on a strong frame as a support to the creative process.

The teachers were aware of the need to take part in a constant learning process parallel to their students and work hard to fully utilize the potential of creativity in education. They also considered it their main challenge to mould the creative process and to enrich the opportunities for students to learn in a creative way.

## Inngangur

Í þessari grein er fjallað um niðurstöður rannsóknar á sannfæringu kennara um sköpunarkraft í skólum. Mikilvægt er að fá ný sjónarmið inn í umræðu um menntun og skólastarf. Leitað var í smíðju kennara við Waldorf-skólana á Íslandi og gert ráð fyrir að þar væri að finna þekkingu á efninu þar sem sköpunarkraftur er ein af grunnstöðum skólastarfs þessara skóla (Nobel, 1996; Ogletree, 1996). Þegar sköpunarkrafti er beitt í skólastarfi fer af stað ferli þar sem kennarar og nemendur ganga út frá eigin ímyndunarafli í glímunni við bæði að miðla og tileinka sér námsefnið. Það ferli leiðir af sér persónulegan skilning á efninu og gefur því þar með einstakt gildi fyrir hvern og einn. Rannsókninni, sem hér er fjallað um, er ætlað að bæta við þekkingu á eðli sköpunarkrafts í skólastarfi, sannfæringu kennara um hann og fá fram hugmyndir um hvernig byggja má á honum í kennslu. Mikilvægi rannsóknarinnar felst í því að með henni er leitast við að varpa ljósi á sköpunarkraft í skólastarfi í gegnum sannfæringu kennara sem hafa reynslu af því að vinna með það að

leiðarljósi að sköpun sé ein af grunnstoðum skólastarfs. Þannig er leitast við að vekja upp hugmyndir um möguleika og hlutverk hennar í starfi kennara og menntun nemenda en kallað hefur verið eftir því að þáttur sköpunar verði aukinn í skólastarfi (Bamford, 2011; Craft, 2003; Menntamálaráðuneytið, 2008; NACCCE, 1999).

Með aðalnámskrá í listgreinum árið 1999 (Menntamálaráðuneytið) voru lagðar nýjar áherslur í listkennslu sem meðal annars ýttu undir heildarupplifun nemandans (Rósa Kristín Júlíusdóttir, 2008). Í nýrri *Aðalnámskrá grunnskóla* (2011) er sköpun síðan sett fram sem einn af sex grunnþáttum menntunar en allir eiga þeir sér rætur í gagnrýninni hugsun, ígrundun, vísindalegum viðhorfum og lýðræðislegu gildismati. Með þemaheftinu *Sköpun* (Ingibjörg Jóhannsdóttir, Elísabet Indra Ragnarsdóttir og Torfi Hjartarson, 2012) úr ritröð um grunnþætti menntunar var fylgt eftir þeim hugmyndum sem settar eru fram í aðalnámskrá. Þar er fjallað um sköpun frá ýmsum sjónarhornum í þeim tilgangi að vekja athygli og áhuga skólafólks á skapandi starfi í skólum.

Markmiðið með þessari grein er að segja frá þeim niðurstöðum rannsóknarinnar sem lúta að sannfæringu kennara um sköpunarkraft í skólastarfi. Með sannfæringu er átt við þá sýn kennara á skólastarf sem byggð er á fjölbreyttri þekkingu þeirra. Jóhanna Einarsdóttir (2001, bls. 151) skýrir hugtakið á þann hátt að það tákni „það sem einstaklingur trúir á og telur að sé satt og rétt“. Við þá skýringu er stuðst í þessari rannsókn. Í skýrslu breskrar nefndar (NACCCE, 1999), sem hafði það hlutverk að skoða og setja fram tillögur um það hvernig styðja mætti við skapandi og menningarlega þróun ungs fólks í formlegu og óformlegu námi, er sett fram skilgreining á sköpunarkrafti. Þar er honum er lýst sem ferli eða athöfnum sem byggir á ímyndunarafl og verður til þess að nýr skilningur vaknar sem hefur í sér gildi fyrir viðkomandi. Í rannsókninni, sem hér er fjallað um, er stuðst við þá skilgreiningu.

Skoðað var hvernig kennarar í Waldorf-skólum sjá fyrir sér eðli sköpunarkrafts í kennslu, hvernig má nálgast hann og hvað styður við hann. Einnig hvernig þeir sjá fyrir sér gagnsemi hans fyrir eigin kennsluhætti, nemendur og skólastarf í heild ásamt því að skoða sannfæringu þeirra um sköpunarferli í námi. Með sköpunarferli er átt við námsferli eða leið til náms þar sem sköpunarkraftur er ákveðið hreyfiafl.

## Hugmyndafræði Waldorf-skólanna

Sköpunarkraftur er ein af meginstoðum skólastarfs samkvæmt hugmyndafræði Waldorf-skólanna og hlutverk hans skiptir sköpum bæði í námi barnanna og kennslu kennaranna (Nobel, 1996). Rudolf Steiner (1861–1925), sem var heimspekingur, fræðimaður, listamaður og kennari, kom fram með menntunarfræðihugmyndir sínar fyrir um hundrað árum. Á svipuðum tíma stofnaði hann fyrsta Waldorf-skólann á grunni þeirra (Barnes, 1997; Nobel, 1996). Mikilvægur þáttur í hugmyndafræði Steiners miðar að því að leitast sé við að skapa heildarmynd af námsefninu með því að tengja, mynda mynstur og skoða efnið út frá mörgum sjónarhornum. Þannig verður til ákveðið samhengi sem gefur hverjum nemanda tækifæri til að skapa sér einstaka persónulega sýn á námsefnið og ljá þannig heimsmynd sinni merkingu (Ritter, 1997).

Námskrá Waldorf-skólanna er mótuð af hugmyndinni um að læra í gegnum listir og er sköpunarkrafturinn og skapandi vinna allt um lykjandi. Byggt er á hugmynd um ferli inn- og útöndunar, það er að meðtaka efnið og gefa það frá sér á skapandi hátt. Með inn- og útöndun er átti við að efnið er lagt fyrir nemendur til dæmis í formi frásagnar og þeim síðan gefinn tími til þess að melta það með sér, vinna úr því og síðan setja það fram á skapandi og persónulegan hátt. Einnig er unnið út frá hugmyndum um heildræna kennslu en þá er átt við að leitast er við að höfða til nemenda út frá hugmyndum um hug, hjarta og hönd eða vitrænni, tilfinningalegri og verklegri nálgun ásamt hugmyndum um þroskaferli

nemenda (Ogletree, 1996; Ritter, 1997). Áhersla er lögð á að kennarinn finni leiðir til að nálgast námsefnið á eigin forsendum og vinni með það í gegnum eigin sköpunarkraft áður en hann leggur það fyrir nemendur. Hluti af þeirri vinnu, sem kennarinn leggur í náms-efnið, tengist sjálfsskoðun og endurmenntun. Kennarinn beitir skapandi hugsun og eldmóði til að koma námsefninu til skila svo nemendur eigi auðveldara með að meðtaka það á forsendum eigin hugsunar, tilfinninga og vilja. Nemendur nota síðan eigin sköpunarkraft til að koma námsefninu frá sér eins og þeir skilja það, hver með sínum hætti. Steiner taldi þurra upptalningu og utanbókarlærdóm ekki gera neinum gott, hvorki nemendum né kennurum (Lievegoed, 1987; Nobel, 1996).

Niðurstöður rannsókna á kennslu byggðri á hugmyndafræði Waldorf-skólanna benda til þess að hún ýti undir sköpunarkraft og ímyndunarafl nemenda, auki sjálfstraust þeirra og styðji við þá félagslega og tilfinningalega (Dahlin, Liljeroth og Nobel, 2006; Mitchell og Gerwin, 2007; Nicholson, 2000; Nordlund, 2006; Zaman, 2009). Nicholson (2000) telur að val Waldorf-kennarans á aðferðum endurspegli sannfæringu hans um hvernig ýta megi undir nám og þroska nemenda. Þær miði að því að nemandinn byggji smátt og smátt upp skilning og þekkingu út frá fjölbreyttri nálgun í gegnum tilfinningar, ímyndunarafl og reynslu.

Í rannsókn Nordlund (2006) kemur fram að hin heildræna sýn, þegar nemendur skapa mynd í huga sér með ímyndunaraflinu, hjálpi þeim til að muna og gera sér hugmyndir um efnið. Með því að takast á þennan hátt á við vandamál á eigin forsendum og finna lausnir fái nemendur sjálfstraust í náminu auk þess sem þessi nálgun hefur áhrif á viljastyrk þeirra og sköpunarkraft. Niðurstöður rannsóknar Ogletrees (1996), þar sem hann ber saman hæfni Waldorfskólanemenda og nemenda úr annars konar skólum til skapandi hugsunar, benda til þess að aðferðir Waldorfskólanna styðji við þess konar hæfni.

## **Kennarastarfið**

Upp úr 1970 færðust áherslur í rannsóknum á kennarastarfinu frá því sem kennarar gera yfir í rannsóknir á þekkingu kennara og hugmyndum þeirra um eigið starf. Hugtakið þekking þykir þó flókið rannsóknarefni og engin samstaða er meðal rannsakanda á því hvernig skuli skilgreina það. Almennur skilningur er þó sá að hugtakið sé víðfemt og hægt að nálgast það frá mörgum sjónarhornum (Munby, Russel og Martin, 2001). Aukin áhersla var lögð á að rannsaka ýmis viðhorf og hugmyndir kennara sjálfra um eigið starf, hvernig þeir mótuðu eigin kennslu og hvað lægi þar að baki (Calderhead, 1996; Hoy, Davies og Pape, 2006). Á undanförunum árum hafa rannsóknir, þar sem kennarinn sjálfur er rannsakandi eða meðrannsakandi, orðið meira áberandi á því sviði er snýr að kennaramenntun, fagmennsku og skólaþróun. Þekking kennarans á eigin hugmyndum um starfið, ígrundun hans á hugmyndum sínum og hvernig þær hafa áhrif á starf hans eru þeir þættir sem margir telja mikilvægast að einbeita sér að í rannsóknum á kennarastarfinu (Cochran-Smith og Lytle, 1999).

Hér á landi hefur verið fjallað um þekkingu og hugmyndir kennara um eigið starf út frá nokkrum sjónarhornum. Athyglin hefur meðal annars beinst að þeirri þekkingu kennara sem tengist hugmyndum, sannfæringu og viðhorfum þeirra til eigin starfs. Þá má nefna rannsóknir á fagmennsku kennara og lífssögum og á síðustu árum hafa svonefndar starfendarannsóknir verið gerðar. Þessar rannsóknir hafa allar að leiðarljósi að leitast við að skilja hvernig kennarar hugsa um starf sitt, hvernig þeir skilgreina það og þekkingargrunn þess og hvernig þeir nýta sér skilning sinn og þekkingu á vettvangi. Ragnhildur Bjarnadóttir (1993) hefur nefnt þann grunn, er liggur að baki athöfnum kennara í starfi og er persónulegur, siðferðilegur og fræðilegur, starfskenningu. Talið er að það sé mikilvægt fyrir faglegan þroska kennara að skoða eigin starfskenningu og vera sér meðvitaður um hana.

Niðurstöður þeirra rannsókna, sem gerðar hafa verið á Íslandi og snúa að sýn kennara á eigið starf, hafa sýnt að ígrundun leikur lykilhlutverk í mótun þekkingar kennara. Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir (2002) skoðuðu tengsl uppeldissýnar kennara og lífssögu þeirra þar sem niðurstöður sýndu að dýpri skilningur fæst á uppeldissýn með því að kennari ígrundi tengsl lífssögu sinnar við hana. Samkvæmt umfjöllun Guðrúnar V. Stefánsdóttur (2003) getur lífssaga einstaklinga haft ákveðnu hlutverki að gegna við mótun starfs þeirra. Aðrar rannsóknir hafa sýnt fram á að ígrundun á eigin starfi skiptir máli fyrir fagmennsku kennara (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Hafdís Ingvarsdóttir, 2004; Hafþór Guðjónsson, 2004; Rúnar Sigbórsson, 2004; Trausti Þorsteinsson, 2003). Hafdís Guðjónsdóttir (2004) hefur skoðað mótun þekkingar kennara og fjallað um skilning á starfskenningu og mótun starfskenningar kennara í gegnum starfendarannsóknir og sýna niðurstöður að ígrundun er stór þáttur í því ferli. Trausti Þorsteinsson (2003) bendir á að þekking sé undirstaða fagmennsku og að svonefnd samvirk fagmennska eigi vaxandi fylgi að fagna. Þar er áhersla á samræðu, ígrundun og gagnrýni sem krefst þess að kennarinn kanni, endurmeti og þróa stöðugt þekkingu sína. Rúnar Sigbórsson (2004) telur þekkingu á þörfum nemenda og á þeirri færni í starfi kennarans, sem þær kalla á, mikilvæga. Niðurstöður rannsóknar Meyvants Þórólfsssonar, Allyson Macdonald og Eggerts Lárussonar (2007) sýna að kennurum þótti erfitt að taka tillit til mismunandi þarfa nemenda um leið og þeir þurftu að mæta kröfum aðalnámskrár.

Í niðurstöðum rannsóknar Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) á mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara kemur fram að þeir telja nokkra þætti hafa öðrum fremur mótað hugmyndir sínar um kennslu. Það eru þættir eins og nemendur, þeirra eigin kennarar, greinin sem þeir kenna, samkennarar og kennaramenntun. Þá kemur fram að þrjú mikilvægir þættir í mótun starfskenningar kennara eru tengsl við nemendur, samræða við aðra kennara og tilfinningatengsl við kennslugrein sem hvetur kennara til þess að vekja áhuga nemenda á greininni. Niðurstöður úr rannsóknum Ívars Rafns Jónssonar (2008) og Jónínu Völu Kristinsdóttur (2006) benda til þess að ígrundun kennara um eigin kennslu dýpki skilning þeirra á eigin gildum og námsferlinu og bæti kennslu þeirra.

### **Sannfæring kennara um eigið starf**

Eitt af því sem nefnt hefur verið til sögunnar, þegar fjallað er um þekkingu kennara á eigin starfi, er sannfæring þeirra um eigið starf, það sem einstaklingur trúir á að sé satt og rétt (Jóhanna Einarsdóttir, 2001).

Rannsóknir á sannfæringu kennara hafa ekki aðeins í för með sér aukna þekkingu á eðli kennslu. Þær draga einnig fram dulda þætti í starfi kennarans og beina sjónum að ýmsum þáttum sem eru mikilvægir fyrir kennarastarfið (Kagan, 1992). Rannsóknir hafa sýnt að sannfæring kennarans er mikilvægur þáttur í því hvernig kennarinn skipuleggur kennslu sína og kennir (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Bent hefur verið á að sannfæring sé oft dulin, hugtakið sé bæði flókið og víðfemt og fjallað sé um hana út frá mismunandi þáttum svo sem viðhorfum, gildum, skoðunum, hugmyndafræði, kennslu og fleira (Pajares, 1992).

Nespor (1987) setti fram skilgreiningarramma í þeim tilgangi að beisla hugmyndir um sannfæringu, sem þykir óljóst hugtak, og gera þannig rannsakendum auðveldara að vinna út frá henni. Ramminn byggir á þeirri meginhugmynd að sannfæring í kennslu eigi sér djúpar rætur í heimsmynd og reynslu kennarans. Í honum er sannfæring flokkuð í fjóra flokka út frá uppruna. Þeir eru:

- *Heimsmynd.* Þar er um að ræða sannfæringu sem byggir á tilvistarlegum hugmyndum kennarans um heiminn, hvort sem um er að ræða fordóma eða sannleika.

- *Hugsjón.* Í henni felst sannfæring sem byggir á þeirri sýn sem kennarinn hefur á góða kennslu og fullkomnar aðstæður fyrir hana. Oft grundvallast hún á hugmyndum sem hvorki eiga sér stoð í þekkingu kennarans eða raunveruleikanum.
- *Tilfinningar.* Í þeim felst sannfæring sem byggir á tilfinningatengdu mati kennarans á ýmsum þáttum er varða kennslu hans, svo sem á því hvaða þættir í náms-efninu séu mikilvægir fyrir nemandann.
- *Upplifun.* Í henni felst sannfæring sem byggir á atburðum og minningum tengdum námi og kennslu sem sest hafa í minni kennarans og hafa áhrif á það hvernig hann sér kennslu sína.

Sherwood (2009) bendir á að ramminn dragi fram hvað mótar sannfæringu, hvernig sannfæring er uppbyggð og hversu flóknir þættir það eru sem hafa áhrif á það hvernig kennari nálgast starf sitt. Þrátt fyrir víðfemi hugtaksins ríkir almennur skilningur á að sannfæring sé mikilvægur þáttur í starfi kennarans og bent hefur verið á að í henni hljóti að felast einhver grundvallarþekking á kennarastarfinu og kennslu (Kagan, 1992; Nespor, 1987).

Calderhead (1996) hefur tekið saman fimm þætti tengda kennarastarfinu sem rannsóknir hafa sýnt að kennarar hafa sterka sannfæringu um. Þeir eru:

1. Sannfæring um nemendur og nám þar sem hugmyndir kennara um það hvernig nemendur læra hafa áhrif á hvernig þeir nálgast þá með kennslu sinni.
2. Sannfæring um eðli kennslu og tilgang snýst um þá hugmynd að stjórnun, agi og stýring á námsferlinu sé einn af meginþáttum kennslu.
3. Sannfæring um námsefni felur í sér hugmyndir um námsgreinina og hvers vegna eigi að kenna hana. Hún er talin vera grundvöllur þess hvernig kennarar nálgast námsefnið og hafa rannsóknir meðal annars sýnt að allar tilraunir til að breyta kennsluháttum eru mjög tengdar því að þekkja í upphafi þá sannfæringu sem kennarinn byggir á.
4. Sannfæring um kennaranám tengist hugmyndum um faglega þróun og viðhorf til eðlis náms.
5. Sannfæring kennarans um sjálfan sig og hlutverk kennarans en rannsóknir þar að lútandi hafa sýnt að hugmyndir kennarans um sjálfan sig sem persónu hafa áhrif á það hvernig hann kennir; af þessum þætti hafa meðal annars sprottið lífssögu-legal rannsóknir á kennurum og kennslu.

Rannsóknir á sannfæringu eiga það sameiginlegt að leitað er eftir grunnhugmyndum kennara um ákveðna þætti í kennslu þeirra. Snider og Roehl (2007) benda á að rannsóknir á sannfæringu gefi þá mynd af kennurum að þeir grundvalli kennslu sína á hugmyndum um nemendur og umhverfi og nýti sér fyrri reynslu og innsæi við að skipuleggja kennslu sína. Í niðurstöðum rannsóknar Jóhönnu Einarsdóttur (2001) á starfsaðferðum og sannfæringu tveggja leikskólakennara kom fram að sannfæring kennaranna endurspegladi menntunar- og menningarbundið samhengi þeirra. Þeir þættir, sem voru ólíkir í sannfæringu kennaranna, komu einnig fram í ólíkum starfsháttum. Það undirstrikar hugmyndir um að sannfæring hafi áhrif á framkvæmdir kennara í starfi (Pajares, 1992).

### **Sköpunarkraftur í skólastarfi**

Undanfarin ár hefur sjónum verið beint í æ ríkari mæli að sköpunarkrafti í skólastarfi. Þeirrar tilhneigingar gætir víða og hefur hún meðal annars verið tengd örum þjóðfélagsbreytingum og auknum áherslum vinnumarkaðarins á sköpunarkraft og skapandi einstaklinga sem eftirsóknarvert vinnuafli (Allam, 2008; Craft, 2003; McWilliam og Dawson,



2008). Nú um stundir snúast áherslur í rannsóknum á sköpunarkrafti að mestu um að skoða hann í samhengi við það umhverfi og þá menningu sem hann þrífst í (Craft, 2002). Vandkvæðin við að skilgreina sköpunarkraft hafa þó verið talin standa umfjöllun um hlutverk hans í menntun fyrir þrífum (Brinkmann, 2010; Craft, 2003; Craft, Cremin, Burnard og Chappel, 2007; NACCCE, 1999; Saracho, 2012; Smith, 2005; Sternberg, 2006; Tafuri og Saracho, 2003). Til dæmis benda Tafuri og Saracho (2003) á að vegna þess hve rannsóknir á sköpunarkrafti spanni vítt svið sé ekki hægt að beita neinni einni skilgreiningu í þeim. Anna Craft (2003) bendir á að erfiðleikar við að skilgreina sköpunarkraft geti orðið fólki fjötur um fót sem vill finna honum stað í skólastarfi. Einnig verður vart við hugtakarugling þegar fjallað er um kennslu í listum, kennslu í gegnum listir og svo sköpunarkraft í sjálfu sér. Áherslur í listgreinakennslu og kennslu í gegnum listir tengjast viðleitni þeirra er ýta vilja undir sköpun í skólastarfi á ýmsa vegu en þrátt fyrir það eru þetta tvö aðskilin svið þegar kemur að rannsóknum. Í bókinni *The Wow Factor* (Bamford, 2006) er fjallað um kennslu í listum og kennslu í gegnum listir en ekki tekið á spurningunni um sköpunarkraft í sjálfu sér. *Road Map for Art Education* (UNESCO, 2006), sem var gefið út á vegum Menningarstofnunar Sameinuðu þjóðanna eða *Vegvísir um listfræðslu* (Stofnun sameinuðu þjóðanna um menntun, vísindi og menningu, 2007), í íslenskri þýðingu Jóns Hrólfssonar, er samþykkt um tilgang, möguleika og eftirsóknarverða þætti í listfræðslu í þeim tilgangi að efla sköpunarkraft á 21. öldinni. Þar er fjallað um kennslu í listum út frá ýmsum sjónarhornum. Ekki er fjallað um sköpunarkraft í sjálfu sér og hvernig hann geti mögulega komið að og stutt við listgreinakennslu. Fram kemur að skapandi nám krefjist skapandi kennslu. Hún er þó ekki skilgreind nánar. Þá hefur verið bent á að sköpunarkraftur í kennslu geti verið svar við ákalli um sveigjanlegri kennsluhætti sem komi til móts við alla nemendur (NACCCE, 1999).

Þegar lítið er yfir rannsóknir um sköpunarkraft í námi og kennslu eru nokkrir áherslupættir áberandi:

- Að læra á skapandi hátt (Craft o.fl., 2007).
- Skapandi kennsla (Brinkman, 2010; Jeffrey, 2006).
- Kennsla í sköpun (Brinkman, 2010; McWilliam og Dawson, 2008).
- Hvernig mæla má sköpunarkraft, meta og þjálf (Baer og Kaufmann, 2006).
- Sköpunarferli (Smith og Carlson, 2006).

Hvað varðar nálgun í kennslu sem snýr að sköpunarkrafti hefur skólafólk beint sjónum sínum að honum úr ýmsum áttum; út frá sjónarhóli nemandans, skólans eða kennarans, og geta óskýr mörk þar á milli valdið erfiðleikum í umræðu um beitingu sköpunarkrafts í skólastarfi (Craft, 2003; Jeffrey, 2006; Lindström, 2006). Rannsóknir hafa sýnt að grundvallaratriði er að huga að hlutverki kennarans sem felst m.a. í því að stýra ferlinu og huga að þörfum nemenda (Brinkman, 2010; Jeffrey, 2006; Tafuri og Saracho, 2003) og sköpunarferlinu sjálfu. Jeffrey (2006) bendir á að sköpunarferlið þurfi að höfða til þess hóps, sem kennslunni er beint að, og hafa merkingu fyrir nemendur þannig að þeir nái eigin tengingu við efnið. Einnig þurfa nemendur að upplifa persónulega stjórn á eigin námsferli og að eitthvað nýtt verði til. Lindström (2006) telur að huga þurfi að hlutverki nemenda í sköpunarferlinu. Hann bendir á rannsóknarvinnu, uppgötvun, félagslegt samhengi og gagnrýna umræðu sem þætti í ferlinu sem eru líklegir til að styðja við sköpunarkraft nemenda. Hugmyndir og viðhorf kennara sjálfra um sköpunarkraft í eigin kennslu, námi og skólastarfi hafa þó lítið verið rannsökuð (Diakidoy og Kanari, 1999; Kampylis, Berki og Saariluoma, 2009). Tafuri og Saracho (2003) benda á að hlutverk kennarans sé í sjálfu sér skapandi. Kampylis og félagar (2009) telja að þörf sé á skýrari mynd af sannfæringu kennara um sköpunarkraft. Fáist hún sé hægt að hefjast handa við að svara spurningum um það hvað kennara skorti til að ýta undir sköpunarkraft hjá nemendum og þróa starf sitt

áfram. Í niðurstöðum úr rannsókn Diakidoy og Phtiaka (2002) kemur fram að margir kennarar telja námskrá og viðmið hennar hindra beitingu sköpunarkrafts í kennslu. Craft (2003) bendir á að eitt af því sem hindri framfarir í notkun sköpunarkrafts í skólastarfi séu árekstrar reglugerða og starfs á vettvangi. Craft og félagar (2007) benda á að námskrár og námsmat séu frekar til hindrunar á eldri stigum en yngri og að viðhorf kennara á öllum stigum gagnvart því að kenna út frá hugmyndum um skapandi nám einkennist af hugmyndum um jafnvægi milli skipulags og frelsis nemenda.

Rannsóknir á sköpunarkrafti í tengslum við skólastarf erlendis eru fáar (Sternberg, 2006). Rannsóknir sem beinast sérstaklega að eðli sköpunarkrafts í skólastarfi eins og fjallað er um hér hafa einnig verið fremur fátíðar hér á landi. Þó kom út skýrsla árið 2011 um list- og menningarfræðslu á Íslandi þar sem leitast var við að kortleggja listfræðslu, framkvæmd, gæði, möguleika og áskoranir. Í niðurstöðum skýrslunnar kom meðal annars fram að aukið svigrúm þyrfti í íslenskum skólum fyrir skapandi hugsun og beitingu sköpunarkrafts með sveigjanlegri reynslumiðaðri nálgun og áherslu á samþættingu. Kallað var eftir skapandi kennslu, skapandi greinum og verkefnum í skólakerfinu og vísað í þarfir atvinnuvega og hagkerfis landsins almennt (Bamford, 2011). Þá var gerð doktorsrannsókn á sviði nýsköpunar og frumkvöðlamenntar í íslenskum grunnskólum (Svanborg Rannveig Jónsdóttir, 2011). Markmiðið var að rannsaka hvernig kennarar vinna að nýsköpunar- og frumkvöðlamennt og greina stöðu hennar í skólum. Niðurstöður sýndu að innleiðing nýsköpunar- og frumkvöðlamenntar ræðst af persónulegu og faglegu viðhorfi kennara og skilyrðum innan skóla og samfélags. Helstu áskoranir fólust í að samþætta þekkingu, yfirstíga afmarkanir af ýmsu tagi, samvinnu kennara og samskiptum milli kennara og nemenda.

Nýlunda rannsóknarinnar sem hér er fjallað um er sú að hér á landi hefur sköpunarkraftur í skólastarfi ekki verið skoðaður í tengslum við sannfæringu kennara og hugmyndir þeirra um eigin kennslu og skólastarf. Rannsóknarspurningin sem hér leiðir umfjöllunina er:

Hvað einkennir sannfæringu Waldorfkennara um sköpunarkraft í kennslu?

## Aðferð

Við framkvæmd rannsóknarinnar var stuðst við eigindlegar rannsóknaraðferðir. Rannsóknarsnið byggðist á þátttökuathugunum og viðtölum og var rannsóknin unnin með fjór- um kennurum en úrtakið var markmiðsúrtak (e. *purposive sample*). Leitast var við að skilja og lýsa sannfæringu kennaranna um sköpunarkraft í kennslu. Áhersla var lögð á skilning þátttakenda og þá merkingu sem þeir lögðu í efnið sem rannsóknin beindist að (Flick, 2006).

## Þátttakendur

Þátttakendur voru fjórir kennarar við Waldorfskóla en forathuganir og undirbúningur rannsóknarinnar leiddu í ljós að kennarar við skóla, sem byggja á hugmyndafræði Waldorfskólanna væru að mati rannsakanda vel til þess fallnir að mæta markmiði og tilgangi rannsóknarinnar. Þátttakendur voru því valdir með það í huga að meiri en minni líkur væru á að þeir byggju yfir þekkingu og skilningi á rannsóknarefninu (Silverman, 2005). Við val á þátttakendum var notast við eftirfarandi viðmið:

- Kennararnir hefðu einhverja reynslu af kennslu við Waldorfskóla.
- Kennararnir hefðu formlega eða óformlega menntun sem Waldorfkennarar.
- Tveir kennarar væru frá hvorum skóla.
- Kennararnir væru bekkjarkennarar.



Aðeins tveir Waldorf-grunnskólar eru á Íslandi. Vegna smæðar skólanna og samfélagsins, sem að þeim stendur, var talið nægjanlegt með tilliti til siðferðilegra atriða og trúnaðar við þátttakendur (Flick, 2006) að lýsa þátttakendum sem hópi út frá þeim viðmiðum sem sett voru í upphafi. Kennslureynsla þátttakenda við Waldorf-skóla spannaði frá tæpum áratug til allt að tveggja áratuga reynslu. Þeir höfðu allir starfað sem bekkjarkennarar og greinarkennarar og höfðu allir umsjónarþekk þegar rannsóknin var gerð. Kennararnir höfðu mismikla menntun í uppeldis- og kennslufræði Waldorf-stefnunnar, allt frá námskeiðum til háskólanáms sem lokið hafði með kennaraprófi. Í rannsókninni voru kennurunum gefin dulnefni en ekki lýst að öðru leyti út frá persónueinkennum eða viðmiðum enda var ekki leitast við að fá fram persónulegt sjónarhorn þeirra, heldur lögð áhersla á að fá með gögnum sem fyllsta mynd af rannsóknarefninu.

## Gagnaöflun

Gagnaöflun fór fram með þátttökuathugunum í kennslustundum og viðtölum. Í þátttökuathugunum var leitast við að sitja fjölbreyttar kennslustundir, sem væru mismunandi að lengd, í fjölbreyttum greinum og á mismunandi tímum dagsins. Þátttökuathuganir hófust á vormánuðum 2009 og þeim lauk í janúar 2010. Markmið með þátttökuathugunum var að dýpka og móta skilning á viðfangsefninu við félagslegar aðstæður og í ljósi fræðanna sem styðja rannsóknina. Skráðar voru lýsingar á athöfnum, aðstæðum og samtölum, meðan á þátttökuathugun stóð og á eftir, ásamt athugasemdum og hugleiðingum, sérstaklega merktum. Vettvangsnótur voru því bæði lýsandi og byggðar á ígrundun (Bogdan og Biklen, 2003). Þemu sem upp komu voru skoðuð út frá hugtakaramma Nespors (1987) til þess að hjálpa rannsakanda að bera kennsl á sannfæringu og síðan nýtt til ígrundunar og til að móta skilning til þróunar á viðtalsramma. Gerðar voru 25 þátttökuathuganir sem skráðar voru nákvæmlega og stóðu þær að meðaltali í um klukkutíma. Viðtalsrammi var mótaður samfara þátttökuathugunum. Viðtöl hófust í desember 2009 og þeim lauk í mars 2010. Tekið var eitt formlegt viðtal við hvern kennara og það hljóðritað og afritað frá orði til orðs. Viðtölin voru að meðaltali klukkutími og korter að lengd. Markmið með viðtölunum var að fá fram hugmyndir og skilning þátttakenda á efninu og varpa þannig ljósi á sjónarhorn þeirra til að fá fram aukinn skilning á rannsóknarefninu. Sannfæring þátttakenda var að lokum sett fram út frá þemu í viðtalsniðurstöðum. Í rannsókninni var leitast við að afla gagna á þann hátt að líta mætti á þau sem trúverðug. Réttmæti var reynt að tryggja með því að afla gagna á fleiri en einn hátt (McMillan, 2000; Silverman, 2005).

## Úrvinnsla gagna

Greining gagna hófst samfara gagnaöflun. Frumgreining vettvangsgagna fór fram jafnóðum, þau voru kóðuð gróflega og þemu mátuð við hugtakaramma Nespors (1987). Þau voru á seinni stigum notuð til að styðja við og skýra þemu í viðtalsgögnum. Gögn voru fyrst kóðuð með opinni lyklun og síðar valbundinni og var farið frá því að lýsa gögnum og flokka yfir í að túlka þau og mynda þannig skilning á rannsóknarefninu. Áhersla var lögð á að spegla vettvangsgögn og viðtalsgögn hvort í öðru og finna þannig sameiginleg þemu (Flick, 2006). Þess var ætíð gætt að gögnin kölluðust á og væru greind og skoðuð í samhengi.

## Takmarkanir

Rannsókn þessi var unnin með fjórum kennurum í tveimur Waldorfskólum á Íslandi. Þátttakendur eru því nokkuð einsleitir hópur og þess ber að geta að leitað var í smiðju þeirra þar sem gert var ráð fyrir að þar væri að finna reynslu og þekkingu á því að nota sköpunarkraft í kennslu. Gögnin endurspeglu hugmyndir og vinnubrögð þessara kennara á þeim tíma sem hún var gerð en niðurstöður hafa ekki alhæfingargildi. Það kemur því í hlut lesenda að velta fyrir sér niðurstöðum með tilliti til þess hvort þær gefi mynd af því hvernig vinna megir út frá sköpunarkrafti í kennslu og jafnframt hvaða lærdóm megir draga af niðurstöðunum um hvernig beita megir sköpunarkrafti í almennri kennslu.

## Niðurstöður

Sannfæring kennaranna um sköpunarkraft í kennslu var fjölþætt og ræddu þeir hann frá mörgum hliðum. Þeir voru sammála um að með því að nýta sköpunarkraft í kennslu gætu þeir náð til nemenda á árangursríkan hátt og þannig ýtt undir nám. Þeir álitu sköpunarkraftinn koma inn í námsferlið í ákveðnu sköpunarferli sem væri samhliða námsferlinu. Kennararnir voru meðvitaðir um að þeir þyrftu að leggja mikið á sig til að nýta sér sköpunarkraftinn til fulls og að það krefðist þess að þeir væru í stöðugu námsferli sjálfir samhliða nemendum. Þátttökuathuganir sýndu að sannfæring kennaranna um sköpunarkraft og sköpunarferlið kom fram í kennslu þeirra.

## Sannfæring um sköpunarkraft í kennslu

Kennararnir lýstu hugmyndum sínum um hvað sköpunarkraftur í kennslu væri þannig að líta mætti á hann sem innblástur sem kveikti hugmyndir og ýtti við ímyndunarfli nemenda. Halla sagði að þar mættist einhvers konar innblástur og hugsun, einhver „ballans með höfuðið“. Hún lýsti því hvernig innblásturinn kæmi inn í kennsluna þannig: „Þú þarft að gera plan, planleggur en svo sleppirðu og lætur það gerast“. Kennarnir litu svo á að ákveðið skipulag og ákveðin markmið væru með kennslunni og um leið væri gefið pláss fyrir þennan innblástur. Þeir voru sammála um að hann gæti komið úr mörgum áttum og að heildræn kennsla – sem þeir nefndu einnig listræna kennslu – væri dæmi um kennslu út frá sköpunarkrafti.

Dýrleif sagði mikilvægt að hafa í huga að aðstæður væru skapandi „að hafa svona hugmyndaríkt og hvetjandi [umhverfi] getur kveikt í ímyndunarfli; það er fyrir mér sköpunarkraftur ... hvernig svo sem úrvinnslan er“. Svanhildur lýsti því þannig að í því fælist meðal annars að „skapa svæði fyrir sköpunarkraftinn ... þar sem samræðan verður til og þetta gerist milli tveggja, kennarans og barnanna“. Allir kennararnir töluðu á svipuðum nótum og lögðu áherslu á að gefa þyrfti rými fyrir sköpunarkraftinn og hlúa að honum til þess að nemendur lærðu og eitthvað nýtt yrði til. Anna Rósa sagði að þegar sköpunarkraftur væri notaður í kennslu snerist námið um að vekja áhuga og laða fram spurningar. Það krefðist þess að farin væri önnur leið „heldur en að það sé bara verið að tala um hve margir búi þarna og hvar landamærin eru og staðreyndir“.

## Að virkja eigin sköpunarkraft

Allir kennararnir töluðu um að til þess að vinna með sköpunarkraft í kennslu væri nauðsynlegt að nýta sinn eigin sköpunarkraft til undirbúnings. Þeir sögðu sitt aðalmarkmið í kennslu vera að nota eigin sköpunarkraft til þess að ná til nemenda og töluðu allir um mikilvægi þess að „tengjast námsefninu“ í gegnum hann áður en þeir legðu það fyrir nemendum. Með því áttu þeir við að þeir yrðu að upplifa áhuga á efninu til þess að geta vakið áhuga hjá nemendum. Halla lýsti þessu þannig:

... og þú þarft ... að hugsa hvað það er sem kveikir á ... virkilega tengja það sjálfum sér því ... ef þú gerir það ekki, þá ertu bara eins og ... ef það er ekki kviknað í sjálfum þér, þá kveikirðu ekki í neinum öðrum, og það þekkja allir kennarar sem að standa uppi við töflu og mala eitthvað upp og eru ekki tengdir því, á meðan að það þekkja allir líka einhverja kennara sem voru tengdir einhverjum námsgreinum og þá tengdust allir.

Kennararnir töldu kennsluundirbúning sinn og það að leita leiða til að tengjast efninu í gegnum eigin sköpunarkraft eina mikilvægustu forsendu þess að kenna út frá sköpunarkrafti og ná að virkja nemendum. Í rannsókninni var ekki skoðað nánar hvernig þessi undirbúningur fór fram. Vísbendingar um hann mátti sjá í athugunum sem sýndu þær leiðir sem kennararnir nýttu sér í kennslunni. Þær voru með sterkum persónulegum brag þrátt

fyrir að rammar, sem þeir gæfu sér meðal annars út frá hugmyndafræðinni og námskrám, væru svipaðir.

Til að virkja eigin sköpunarkraft í undibúningi og kennslu sóttu kennararnir meðal annars innblástur til samstarfsfólks, faglegrar reynslu, persónulegrar upplifunar og þess hóps sem þeir voru að kenna hverju sinni. Þannig sagðist Dýrleif bæði sækja hvatningu í hugmyndafræðina og skólasamfélagið en sagðist líka „fara svolítið út fyrir það ... ég meina fjölbreytni hlýtur að vera af hinu góða á einhvern hátt“. Allir sögðust kennararnir sækja í hugmyndafræði Steiners og töldu hana innblástur sem ýtti undir sköpun. Þeir litu á hana sem góðan ramma utan um undirbúning og framkvæmd kennslunar. Anna Rósa sagði í því samhengi að Waldorf-kennarinn væri heppinn að geta samsamað sig mjög sterkt að hugmyndafræðinni. Hún gæti þó einnig verið þröskuldur og kennarinn þyrfti að vera sér meðvitaður um að „festast ekki í einhverjum kreddum“. Halla benti á að mikilvægt væri fyrir kennarann að hugsa um hverju hann vildi ná fram með kennslu sinni. Máli skipti að tengjast efninu og tileinka sér það en vera líka meðvitaður um hvers vegna maður veldi að gera það á þennan hátt.

Kennararnir höfðu ákveðin markmið í huga þegar þeir undirbyggju kennslu sína. Þeir settu sér markmið út frá *Aðalnámskrá grunnskóla*, námskrá Waldorf-skólanna og einnig út frá persónulegri sýn sinni á það hverju nemendur þyrftu á að halda. Þeir voru sammála um að þegar virkja og nýta ætti eigin sköpunarkraft í kennslu þyrfti að huga að jafnvægi milli námskrár og þarfa nemenda í námsferlinu. Kennararnir virtust þó ekki líta svo á að aðalnámskrá væri heftandi. Þeim fannst Waldorf-námskráin styðja við markmið þeirra og Halla sagði að innan hennar væri „heilmið frelsi“. Dýrleif sagði Waldorf-námskrána hjálpa til við að ná ýmsum markmiðum aðalnámskrár þar sem hún væri sniðin að því hvernig þroski barnsins er á ákveðnum aldri. Anna Rósa benti á að það skipti máli að hún væri búin að gera námsefnið að sínu til að ná markmiðum námskrárinnar þannig að þetta væri „... ekki bara ... eitthvað þurt sem ég hef tekið upp úr bók eða námsvísinum“. Svanhildur var sama sinnis og sagðist nýta sköpunarkraftinn til þess að ná markmiðum sínum í kennslu. Hún benti á að notkun sköpunarkrafts í kennslu væri „stanslaus og meðvituð aðgerð, að hugsa, finna og vilja“ og að það væri reynsla kennarans, áhugi og skilningur á lífinu sem stjórnaði því hvernig hann nálgast efnið og legði fyrir nemendur. Halla sagði að „maður þyrfti stöðugt að vera í sjálfsþroska“ til þess að vera vakandi fyrir því að skapa andrúmsloft sem styður við sköpunarkraft í kennslu. Hún sagðist líta á kennsluna sem „ferðalag með nemendum“ og taldi sig vaxa og þroskast um leið og þau. Þessa afstöðu mátti einnig sjá hjá öðrum kennurunum sem töldu sig vera þátttakendur í einhvers konar námsferli með nemendum. Anna Rósa sagðist í því samhengi líta sig á sem „co-learner“ í nemendahópnum miðjum.

### **Að ná til nemenda í gegnum sköpunarkraft**

Kennararnir litu allir svo á að markmið þeirra með kennslu sinni út frá sköpunarkrafti væri fyrst og fremst að ná til allra nemenda, vekja áhuga þeirra á námsefninu og styrkja þá sem einstaklinga. Kennararnir voru sammála um að þegar þeir ynnu með sköpunarkraftinn hefðu þeir gott tækifæri til að huga að einstaklingnum með því að fara fjölbreyttar leiðir sem hvettu nemandann til þess að nota öll skilningarvit sín til náms. Þegar kennararnir ræddu þarfir nemenda sagði Dýrleif að aðferðirnar þyrftu að taka mið af því að allir gætu verið með. Halla sagði að hún leitaðist við að ná til ólíkra nemenda í gegnum sköpunarkraftinn, því að það væru „sumir sem vilja ráða í tíma, aðrir sem eru alltaf til baka“. Hún taldi alla kennara þekkja slíkar aðstæður þar sem „þú vilt styrkja þennan sem er til baka án þess að toga, hann þarf að vera tilbúinn ... Þessi sem vill öllu ráða, þú vilt fá hann til að slaka meira á án þess að ýta honum niður“. Anna Rósa benti á að hópurinn væri líka mikilvægur, að nemendur vinni sem bekkur og þroskist saman þótt meginmarkmiðið væri að „hvert barn fái að blómstra sem einstaklingur“.

Kennararnir sögðust allir leitast við að nota fjölbreyttar aðferðir til að ná til nemenda og athuganir sýndu að svo var. Í vali á kennsluáðferðum sögðust þeir nýta hugmyndir um heildræna kennslu en hún væri einnig sniðin að aldri og þroska nemenda. Enn fremur sögðust þeir byggja á hugmyndum um „inn- og útöndun“ en það er ferli úr hugmyndafræði Waldorf-skólanna. Í stuttu máli byggir það á því að nemandinn meðtaki efnið og nýti eigin sköpunarkraft til þess að koma því til skila sem hann hefur lært. Bæði Halla og Dýrleif töluðu um að mikill munur væri á því hvernig þær nálguðust nemendur eftir aldri. Halla sagði að eldri nemendur væru „komin meira upp í hugann“ en með þeim yngri notuðu þær „aðrar leiðir heldur en með höfuðið“ og þar nýttist þeim að hugsa út frá heildrænni kennslu, um hug, hjarta og hönd. Athuganir sýndu einnig að aldur nemenda réði nokkru um leiðir í kennslu og að hjá yngstu börnunum var meira um hreyfanleika og sjónræna innlögn. Dýrleif og Anna Rósa sögðu báðar að það væri öðruvísi áskorun þegar börnin eltust en alltaf væri hægt að nýta sér sköpunarkraftinn.

Eitt af því sem kennararnir nýttu sem kveikju eða innlögn voru frásagnir sem miðuðu að því að vekja upp ímyndunaraflíð, hvetja til spurninga og skapa samræðu og grunn að áframhaldandi vinnu með efnið á listrænan hátt. Hjá eldri nemendum var bæði notast við frásagnir og umræður. Ýmiss konar leikir voru notaðir sem kennsluáðferð. Sjá mátti leiki þar sem fór saman hreyfing og hugsun. Dæmi um það er leikur úr enskúttíma hjá yngstu börnunum, 6–7 ára:

„Mother, mother, may I come?“ segir nemandinn. „Yes, you may,“ svarar hinn.  
„How many steps,“ segir sá fyrri. „Ten, babysteps,“ er svarað og nemandinn spyr kennarann, „Tuttugu?“ „Nei, tíu,“ segir hún, „in English, one, two, three“.  
Hún telur með nemandanum sem gengur skrefin.

Leikir voru jafnframt notaðir sem kveikja í byrjun eða til að brjóta upp kennslustund. Leiklist, dans og söngur voru áberandi í mörgum kennslustundum. Mest var um hreyfi- og söngleiki hjá yngri börnunum en leikir hjá eldri börnum voru oft meira félagslegir en náms- tengdir. Myndsköpun þjónaði mismunandi tilgangi í kennslustundum. Í athugunum mátti sjá persónulega jafnt sem stýrða myndsköpun allt eftir því hverjar forsendurnar voru og hvort unnið var með tilfinningar eða vitsmuni. Kennararnir sögðu að þrátt fyrir mismikla stýringu væri alltaf lögð áhersla á að nemendur ynnu út frá ímyndunaraflinu og á sinn persónulega hátt.

Kennurunum fannst mikilvægt að leggja efnið þannig fyrir nemendur að þeir næðu að gera sér sínar eigin „innri myndir“ af námsefninu. Þannig fengi námsefnið merkingu fyrir hvern og einn og tilganginum með því að nota sköpunarkraft í kennslu væri náð. Anna Rósa sagði að í lok tímabils í landafræði vildi hún að nemendur væru komnir með „innra kort af Evrópu á einhvern máta, þau myndu loka augunum og segja, „oh, já, þetta er Ítalía““. Dýrleif sagðist „... reyna að kveikja þessar svona innri myndir og ímyndunaraflíð og þau virkilega geti þá notað það í úrvinnslu sinni ...“.

Kennararnir virtust allir meðvitaðir um að það hefði áhrif á nemendur til framtíðar að læra í gegnum sköpunarkraftinn. Þeir töldu nemendur öðlast sjálfstraust og verða áhugasama skapandi einstaklinga. Halla sagði kennsluna miða að því að vekja huga nemenda þannig að þeir færu að athuga hlutina á eigin forsendum. Anna Rósa benti á að kennsla í gegnum sköpunarkraft snerist um að byggja upp sjálfstraust og sagðist treysta því að hún stuðlaði að því að nemendur yrðu skapandi einstaklingar og námsmenn. Svanhildur lýsti hugmyndum sínum um mótandi áhrif þess á nemendur sem einstaklinga að læra í gegnum list og sköpunarkraft svona:

... hverju erum við að reyna að ná og við viljum færa börnunum það, að ekki bara hlusta þögu og trúna heldur viljum við að börnin okkar verði áhugasöm um

líf sitt, hver þau eru, hvað þau eru og hvað þau eru að gera hér á þessari jörð, já, spyrja spurninga, við viljum að börnin okkar hugsi. Ekki hugsanir einhverra annarra, heldur sínar eigin, við viljum að börnin okkar séu hamingjusöm, sjálfstæð og við getum ekki gert þau þannig með því að segja við þau: Þú ert ekki að vinna vinnuna þína [og] da, da, da, þá erum við að draga úr þeim.

### Stuðningur við sköpunarkraft í kennslu

Í máli kennaranna kom fram að þeir töldu hugmyndafræði Waldorf-skólanna góðan stuðning við sköpunarkraft í kennslu. Í kennsluundirbúningi sínum nýttu þeir eigin sköpunarkraft og væru því meðvitaðir um hvernig vinna mætti með námsefnið á skapandi hátt í kennslustundum. Þeir sögðu heildræna kennslu styðja vel við sköpunarkraftinn. Halla sagði hana grunninn að allri kennslu, fjallað væri um námsefnið út frá tilfinningum og handverki ekki síður en vitrænt. „Þú ferð að bóklegu fögunum í gegnum listina ... þú ferð ekki bara inn í bóklega, þú ferð í gegnum hendurnar og tilfinningarnar og þú vinnur að öllu leyti á listrænu sviði, það er grunnurinn að þessu öllu.“ Anna Rósa sagði að með því að fara leiðir sem styðja við sköpunarkraftinn yrði námið ekki bara þurr vitsmunaleg vinna heldur vinni nemendur einnig á listrænan máta út frá hug, hjarta og hönd. Hún sagði að ef hún næði að byggja kennsluna upp þannig að þetta allt kæmi við sögu myndist henni það vera kústin, þessi nálgun hjálpaði til við það hvernig hún hugsaði um námsefnið og vildi vinna með það.

Athuganir sýndu að aðferðir kennaranna í kennslustundum miðuðu að því að höfða til nemenda á þessum forsendum. Eftirfarandi dæmi er úr kennslustund þar sem hugað er að öllum þessum þáttum. Kennarinn byrjar á að benda nemendum á texta úr sögu á töflunni sem þau eiga að skrifa í bækurnar sínar. Hún segir söguna aftur í stuttu máli, nemendur byrja að skrifa. Kennarinn segir þeim svo að þau eigi að teikna mynd með sögunni, „ég vil fá góða mynd með þessari sögu, fallega blaðsíðu“. Hver teiknar á sinn hátt. Þegar allir hafa lokið verkefninu var farið í nokkra leiki. Því næst segir kennarinn nemendum sögu sem þau eiga að geyma með sér og vinna með í málun daginn eftir.

Kennararnir nefndu að það skipulag í kennslustundum sem felst í inn- og útöndun væri góður stuðningur við sköpunarkraft í kennslu. Þeir bentu á að góður stuðningur væri fólgin í því að leggja áherslu á venjur og rútinu. Halla sagði það styrkja nemendur og gera þeim kleift að hvíla í sínu án þess að hafa áhyggjur. Athuganir sýndu að í kennslu huguðu kennararnir að þeim þáttum sem þeir töluðu um sem stuðning við sköpunarkraft og voru margir þeirra þátta greinilegir í öllum kennslustundunum.

### Sköpunarferlið

Hluti af sannfæringu kennaranna um sköpunarkraft í kennslu snerist um sköpunarferli. Þeir kenndu út frá þeirri hugsun að nemendur lærðu í gegnum skapandi ferli og að þar yrði eitthvað nýtt til. Þeir voru sammála um að sköpunarkraftur í kennslu lægi í ferli sem væri í raun samtvinnuð námsferlinu. Þeir töluðu því oft um námsferli og sköpunarferli í sömu andrá en Anna Rósa skýrði þátt sköpunarkraftsins þannig að kennslustundin væri ákveðið ferli með upphaf, miðju og endi og að sköpunarkrafturinn yrði að koma inn í þetta ferli. Kennararnir litu þannig á að það væri ferlið sjálft og það sem gerðist innan þess sem skipti máli en að fyrirfram ákveðin útkoma væri ekki þáttur í því. Kjarninn í hugmyndum kennaranna um námsferlið sem sköpunarferli var að sköpunarkrafturinn væri þar ákveðið hreyfiafl, hann yrði til þess að hugmyndir kviknuðu og eitthvað nýtt yrði til. Dýrleif lýsir því hvernig hún horfir á sköpunarferlið sem náms- og kennsluferli:

... það er ekki alltaf útkoman, sem er stærsta atriðið, heldur leiðin að markmiðinu, eða ... ferlið, bara að lokamarkmiðinu og jafnvel þó að maður týnist aðeins af leið og endi kannski eitthvað aðeins annars staðar – það getur bara „akkúrat“ verið það mikilvægasta.

Allir kennararnir lýstu ferlinu á mjög svipaðan hátt. Þeir sáu fyrir sér að ákveðið flæði væri nauðsynlegt til þess að koma því af stað og töldu eitt meginhlutverk sitt sem kennara að hefja, stýra og viðhalda því ásamt því að skapa andrúmsloft sem styður við sköpunarkraftinn. Dýrleif taldi að flæðið í sköpunarferlinu héldi öllum við efnið, bæði kennurum og nemendum. Þegar rannsakandi beindi í kennslustundum sjónum að því sem fylgst var með kom í ljós að kennararnir voru í stjórnunarhlutverki og jafnframt þátttakendur í flæðinu með nemendum. Þannig sjá þeir einnig hlutverk sitt fyrir sér. Kennararnir ræddu hvernig þeim liði þegar þeim fyndist þeir hafa komið sköpunarferlinu af stað. Þeir voru sammála um að þá fyndist þeim kennslustundin hafa gengið vel. Þeir sögðust meðal annars merkja það af því að nemendur hefðu verið áhugasamir, unnið vel og einhvers konar ferli hefði orðið til. Halla vísaði til mikilvægis þess að huga að heildrænni kennslu til þess að styðja við sköpunarferlið og sagði:

... það er eiginlega að ... allt þetta þrennt hefur komist að, einhvers staðar og þú hefur vakið ... þau hafa fengið að tjá sig, taka einhver skref eða hafa getað tekið á móti einhverju, og maður sjái eitthvað gerast með það og svo að þau náttúrulega ná að tjá sig út aftur, þá er það alveg toppkennslustund.

Kennararnir sögðust allir byggja á hugmyndum sínum um sköpunarkraft í kennslu, hvernig mætti nýta hann og styðja við hann þegar kæmi að því að fara af stað í ferlið. Þeir sögðu heildræna kennslu, hugmyndir um þroskaferil nemenda og aðra þætti, sem styðja við sköpunarkraft í kennslu, hjálpa þeim bæði við skipulagningu og útfærslu. Þeir töldu þessa þætti mynda góðan ramma fyrir sköpunarferlið og auðvelda þeim að stýra því. Svanhildur benti á að persónulegt sjónarhorn hefði þó áhrif á ferlið hjá hverjum kennara fyrir sig sem ákvæði sjálfur hvernig hann setti mark sitt á það. Halla sagði að aðkoma hennar að sköpunarferlinu gæfi henni tækifæri til að móta starf sitt með því að sveigja það að þeim áskorunum sem hver dagur byði upp á.

Athuganirnar sýndu greinilega að aldur og þroski nemenda var hluti af ramma ferlisins ásamt heildrænni kennslu. Meiri agi var sjáanlegur og sterkari rammi utan um yngri börnin. Margt af því sem greina mátti sem ramma utan um sköpunarferlið og námsferlið í kennslustundum átti rætur að rekja til hugmyndafræði Waldorf-skólanna og var í samræmi við það sem kennararnir höfðu lýst í viðtölum. Athuganir sýndu einnig að sannfæring þeirra um bæði sköpunarferlið og almennt um sköpunarkraft endurspegladist í kennslunni og var í samræmi við lýsingar þeirra á henni. Persónuleg einkenni sáust vel á þeim leiðum sem kennarar völdu en hjá sumum var til að mynda leiklist áberandi form á meðan aðrir völdu að vinna meira í gegnum hreyfingu, handverk eða annað.

Kennararnir töluðu allir um að einhvers konar „óreiða eða kaos“ væri nauðsynlegt fyrir ferlið. Þeir sögðu mikilvægt að hafa í huga að sköpunarferlið væri hugrænt ferli sem ekki ætti að skipuleggja um of heldur passa upp á að hafa rými fyrir hið óvænta og vera meðvitaður um að ferlið gæti breyst. Anna Rósa lýsti því þannig: „Það verður ekkert til bara úr línu, það verður alltaf að vera kaos, og svo skeður eitthvað.“ Hún sagði að það hjálpaði henni að byrja og enda allar kennslustundir eins til þess að hafa yfirsýn yfir ferlið og huga að hverjum og einum nemanda. Kennararnir töluðu einnig um einhvers konar „líf“ eða „hreyfingu“ í þessu samhengi og bæði Dýrleif og Svanhildur bentu á að engin sköpun ætti sér stað í kyrrstöðu en hreyfing væri merki um að sköpunarkrafturinn væri að verki. „Ég held að þetta verði að vera glíma,“ sagði Halla þegar hún ræddi um sköpunarferlið og þá hugmynd mátti merkja hjá öllum kennurum þegar rætt var um hvað þyrfti til þess að skapa, til þess að eitthvað nýtt yrði til.

Í máli kennaranna kom fram að óreiðan væri ekki til neins gagns algerlega óheft heldur þyrfti að hafa ákveðinn ramma til þess að sköpunarferlið hefði sinn gang. Voru kennararnir einhuga um mikilvægi þess að ákveðinn rammi eða hrynjandi væri til staðar. Bæði



Svanhildur og Halla lögðu þannig áherslu á að sköpun væri ekki óheft flæði heldur þyrfti hún mjög sterka ramma til þess að virka. Halla sagði: „Það er ekkert frjálst að vera að skapa ... þú vinnur virkilega með þetta listrænt“.

Þrátt fyrir hinar mótuðu hugmyndir kennaranna um að ferlið væri einhvers konar flæði innan ákveðins ramma og að þeir hefðu nokkur tæki til að halda utan um og stýra ferlinu gerðu þeir sér allir grein fyrir að það væri viðkvæmt. Þeir sögðust þurfa að treysta því að ferlið leiddi til náms og að það gæti verið erfitt þrátt fyrir allt. Það sem einkum hjálpaði þeim, að þeirra mati, væri þekking á ferlinu, þolinmæði til þess að bíða og sjá og að þekkja og skilja hópinn sem þeir kenndu hverju sinni. Þeir fundu vissulega fyrir þessari ábyrgð. Svanhildur sagði:

... og eftir öll þessi ár, ég get sagt þér að stundum þegar ég fer inn í bekk, skjálfa á mér fæturnar vegna þess að ég er stressuð, þú veist: „Hvar er ég, er þetta í lagi?“ Þetta er ekki auðvelt, manni verður að líða vel og það eru mörg augnablik þar sem að börnin taka þér algjörlega ... og það er viðkvæmt augnablik þegar þau sitja fyrir framan þig tilbúin að hlusta á þig.

## Umræða

Sköpunarkraftur þykir flókið hugtak og margir í hópi fræðimanna telja að það þarfnist skilgreininga í hverju tilviki fyrir sig (Brinkman, 2010; Craft, 2003; Craft, Cremin, Burnard og Chappell, 2007; NACCCE, 1999; Smith, 2005; Sternberg, 2006; Tafuri og Saracho, 2003). Í niðurstöðum þessarar rannsóknar kemur fram að kennararnir, sem tóku þátt, sáu sköpunarkraft fyrir sér sem veigamikinn þátt í menntun og hluta af kennslu og námi. Þessi margþætta sýn kemur einnig fram í öðrum rannsóknum á sköpunarkrafti (Brinkman, 2010; Craft, 2003; Jeffrey, 2006; Lindström, 2006; Tafuri og Saracho, 2003) sem gæti bent til þess að kennarar hafi almennt breiða sýn á fjölbreytta notkunarmöguleika sköpunarkrafts í kennslu. Í því gæti einnig ástæða um að skilgreina þurfi vel við hvað er átt þegar fjallað er um sköpunarkraft og skólasterf þar sem rannsóknir sýna að erfitt er að skilgreina hann (Craft, 2003). Með skýrum skilgreiningum gæti öll umfjöllun orðið markvissari og niðurstöður rannsókna um leið aðgengilegri.

## Sjónarhorn kennarans

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að kennararnir sáu sköpunarkraft í kennslu og námi fyrir sér sem einhvers konar innblástur sem kveikir áhuga og ýtir undir ímyndunarafli nemenda. Þeir leituðust við að nýta sinn eigin sköpunarkraft og persónulega nálgun til að leggja námsefnið fyrir nemendur. Þeir leituðu víða að innblæstri, í hugmyndafræðinni, hjá samstarfsfólki, í faglega reynslu og persónulega upplifun. Þetta er í samræmi við niðurstöður rannsóknar Hafðísar Ingvarsdóttur (2004) um þætti sem móta starfskenningu kennara.

Kennararnir, sem tóku þátt í rannsókninni, töldu að með því að beita sköpunarkrafti í kennslu vektu þeir áhuga nemenda á námsefninu og hefðu möguleika á að beina þeim í námsferli þar sem þeir lærðu nýja hluti, uppgötvuðu, spyrðu spurninga og nýttu eigið ímyndunarafli. Kennurinum fannst mikilvægt að skapa aðstæður í kennslu sinni þar sem sköpunarkrafturinn fengi að njóta sín um leið og hugað væri að markmiðum með kennslunni. Kennararnir höfðu nemandann og allt náms- og proskaferli hans í huga þegar þeir völdu leiðir í kennslu og töldu námskrár skólanna styðja við markmið sín. Þeir virtust ekki hafa áhyggjur af utanaðkomandi kröfum og helgast það að nokkru af einkennum sköpunarkrafts í kennslu eins og þau birtast í þessari rannsókn: að gefa svigrúm fyrir óvissu og vera opin fyrir því að eitthvað nýtt geti gerst. Í rannsókn Meyvants Þórólfssonar, Allyson McDonald og Eggerts Lárussonar (2007) kemur fram að kennurinum í þeirri rannsókn fannst ákveðin togstreita fylgja því að huga bæði að þörfum nemenda og kröf-

um námskrár og mats. Þar var um allt annan kennarahóp að ræða en í þessari rannsókn en velta má því fyrir sér hvort kennararnir í rannsókn Meyvants og félaga skynji sterkar áhrif námskrár í kennslu sinni. Þessi viðhorf til námskrár og námsmats í samhengi við sköpunarkraft í skólstarfi má einnig greina í öðrum rannsóknum (Craft, 2003; Craft, Cremin, Burnard og Chappel, 2007). Varpa má fram þeirri spurningu hvort þarfir nemenda og kröfur námskrár séu oft og tíðum ósamræmanlegar og hvort dregið geti úr spennu þar á milli með því að gera í meira mæli ráð fyrir skapandi nálgun í námskrá.

### Menntun nemenda

Kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni höfðu sterka sannfæringu um að sköpunarkraftur í kennslu væri órjúfandi þáttur í allri menntun, hvort sem væri í undirbúningi og kennslu kennarans, námi nemandans eða námsferlinu í heild. Það er í samræmi við áherslu Waldorf-hugmyndafræðinnar þar sem sköpunarkrafturinn og skapandi vinna er alltumlykjandi (Ogletree, 1996; Ritter, 1997). Sannfæring kennaranna byggir meðal annars á hugmyndum þeirra um kennslu og nám ásamt faglegri þekkingu þeirra og reynslu og er mikilvægur þáttur í því hvernig kennari skipuleggur kennslu sína og kennir (Calderhead, 1996; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Í niðurstöðum rannsóknar Jóhönnu Einaradóttur (2001) kemur fram að sannfæring kennara endurspeglar menntunar- og menningarbundið samhengi þeirra. Þrátt fyrir að margir þættir í sannfæringu kennaranna, sem tóku þátt, hafi tengst hugmyndafræði Waldorf-skólanna beint, eins og hugmyndir um hlutverk kennara, nám og þarfir nemenda og heild í námsferlinu, virtust þeir einnig samofnir almennum hugmyndum þeirra um nám og kennslu (Snider og Roehl, 2007). Því gætu niðurstöður þessarar rannsóknar gefið vísbendingar um hvernig nálgast megi sköpunarkraft í kennslu.

Kennararnir trúðu því að í gegnum sköpunarkraft gætu þeir náð til nemenda á fjölbreyttan hátt og virkjað alla nemendur og athuganir sýndu að þeir leituðu leiða til þess að framkvæma það í kennslu sinni. Þeir töldu slíka kennslu styðja við nám nemenda á þann hátt að þeir yrðu skapandi og sjálfstæðir námsmenn. Það er í samræmi við aðrar rannsóknir á kennslu út frá hugmyndafræði Waldorf-skóla (Dahlin, Liljeroth og Nobel, 2006; Mitchell og Gerwin, 2007; Nicholson, 2000; Nordlund, 2006; Zaman, 2009). Brinkman (2010) bendir á að skapandi kennari þurfi að hafa þá eiginleika að geta kveikt áhuga nemenda, hvatt þá áfram og ýtt undir þróun þeirra á ýmsum sviðum. Þessar hugmyndir eru í samhljómi við sannfæringu þátttakanda um þætti, sem styðja við sköpunarkraft í kennslu, eins og að vera vakandi fyrir nýjum hugmyndum, opinn fyrir breytingum í námsferlinu og tilbúinn að treysta því að nám eigi sér stað. Fjölmargar samþykktir og rannsóknir hafa sýnt fram á að vaxandi þörf er fyrir kennara sem búa yfir hæfni til þess að beita og ýta undir sköpunarkraft í kennslu (Allam, 2008; Craft, 2003; McWilliam og Dawson, 2008; Menntamálaráðuneytið, 2008; UNESCO, 2006).

### Undirbúningur

Þegar kennararnir lýstu undirbúningi sínum undir kennslu endurspegladi það hugmyndafræðina sem þeir byggðu á (Lievegoed, 1987; Nobel, 1996; Ogletree, 1996; Ritter, 1997) og áherslur þeirra á sköpunarkraft í kennslu. Það er í samræmi við umfjöllun Ragnhildar Bjarnadóttur (1993) um starfskenningu, sem byggð er á faglegum, persónulegum og siðferðilegum grunni, og styður við og mótar framkvæmdir kennara í starfi. Kennararnir í þessari rannsókn sögðust þurfa að finna sína persónulegu leið að efninu og nýta sér til þess ýmsa þætti úr eigin lífi og umhverfi. Þetta er í samhljómi við rannsóknir byggðar á lífssögum kennara (Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002; Guðrún V. Stefánsdóttir, 2003).

Í niðurstöðum kom fram að undirbúningur skipti miklu máli fyrir kennslu þar sem vinna átti með sköpunarkraft. Kennararnir töldu sig þurfa að tileinka sér efnið í gegnum eigin sköp-

unarkraft, íhugun og þekkingarleit þannig að það öðlaðist merkingu fyrir þá áður en þeir legðu það fyrir nemendur. Sköpunarferlið, sem kennararnir lýsa í frásögnum af kennslu-undirbúningi sínum, minnir um margt á ferli samræðu, ígrundunar og gagnrýni sem einkennir samvirka fagmennsku og Trausti Þorsteinsson (2003) lýsir í umfjöllun sinni. Hvort tveggja krefst þess af kennurum að þeir kanni, endurmeti og þrói þekkingu sína stöðugt. Bæði þessi ferli eru eins konar ígrundunarferli og fela í sér að kennarar verða meðvitaðir um eigin þekkingu og nýta sér það í kennslu.

Bent hefur verið á að þekking á eigin starfi sé mikilvæg undirstaða þess að kennarar þrói sig í starfi (Cochran-Smith og Lytle, 1999; Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Hafdís Ingvarsdóttir, 2004; Hafþór Guðjónsson, 2004). Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að þekking á hugmyndafræði Waldorf-skólanna ásamt þeirri grundvallaráherslu, sem þar er lögð á sköpunarkraft í kennslu, hafi afgerandi áhrif á sannfæringu kennaranna um sköpunarkraft í kennslu. Þó má færa rök fyrir því að kennarar við aðra skóla geti hugsað um hann og beitt honum á svipaðan hátt í sinni kennslu. Þar vegur þyngst að niðurstöður þessarar rannsóknar sýndu að ígrundun og undirbúningur kennaranna var fyrsta skrefið að því að beita sköpunarkrafti í kennslu. Í framhaldi af því má velta fyrir sér hvort starfendarannsóknir og ýmsar aðferðir, sem má tengja við þær, svo sem að vinna út frá eigin starfskenningu eða út frá lífssögum, gætu verið vel til þess fallnar að hjálpa kennurum að nýta eigin sköpunarkraft í kennslu.

## Sköpunarferlið

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýndu að sannfæring kennaranna um nám byggðist á hugmyndum þeirra um skapandi ferli þar sem kennarinn er í miðlægu hlutverki, stýrir ferlinu og gefur nemendum svigrúm til uppgötvunar og framkvæmda. Þetta er í samræmi við hugmyndafræði Waldorf-skólanna (Nobel, 1996) en í henni er námsferlið sem skapandi ferli aðalatriðið. Nordlund (2006) bendir á að eiginleikar hins skapandi ferlis ýti undir að nemendur öðlist sjálfstraust og verði skapandi námsmenn. Lindström (2006) og Jeffrey (2006) benda báðir á mikilvægi nemandans í sköpunarferlinu. Í rannsóknnum, sem hafa beinst að afdrifum nemenda við Waldorf-skóla eftir nám þar (Mitchell og Gerwin, 2007), kemur fram að kennarar þeirra við háskóla töldu þá búa yfir sveigjanlegri og skapandi hugsun. Því má velta fyrir sér hvort gagnlegt geti verið að beina sjónum að námsferlinu sem heild þegar ýta á undir sköpunarkraft kennara og þá skapandi þætti sem kennsla felur í sér en kallað hefur verið eftir slíkri nálgun í skólastarfi (Bamford, 2011; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013; UNESCO, 2006). Einnig gæti verið gagnlegt að huga að þætti námskrár og utanaðkomandi ramma en niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að kennararnir hafi ekki litið á námskrána sem heftandi þegar kom að því að leyfa sköpunarkraftinum að njóta sín. Áhyggjur af þessum þáttum má hins vegar sjá í öðrum rannsóknnum (Craft, 2003; Craft og félagar, 2007; Meyvant Þórólfsson, Allyson Macdonald og Eggert Lárusson, 2007).

## Lokaorð

Markmiðið með þessari grein er að skoða og lýsa sannfæringu kennara í Waldorf-skólum um sköpunarkraft í kennslu. Kveikjan að rannsókninni voru spurningar sem vöknúðu um hlutverk sköpunarkrafts í menntun. Margar af þeim spurningum snerta flókinn veruleika og er margt á sviði sköpunar og sannfæringar í kennslu enn ókannað. Sá lærdómur, sem draga má af þessari rannsókn og gæti haft gildi fyrir lesendur, eru þær hugmyndir sem fram koma í niðurstöðunum um sköpunarkraft í skólastarfi. Þær hugmyndir virðast vera nátengdar viðhorfum kennara um kennarastarfið og byggjast á sannfæringu þeirra. Hugmyndir kennara um það hverju nemendur þurfi á að halda, hvernig þeir skilgreina þá þörf og vinna með hana út frá eigin sköpunarkrafti virðist vera höfuðforsenda þess að ýta undir sköpunarkraft í skólastarfi. Að beita sköpunarkrafti í kennslu er ekki síður spurning um hugsun en framkvæmd.

Rannsóknir benda til þess að sköpunarkraftur í skólastarfi geti ýtt undir nám, gert námsmenn sjálfstæðari og meira skapandi einstaklinga og gefið kennurum góðan ramma fyrir kennslu sína. Þegar kennt er út frá sköpunarkrafti má nota fjölbreyttar kennsluaðferðir og sveigjanlegar sem gera kennurum kleift að ná til fleiri nemenda og virkja þá í eigin námi.

Kennsluundirbúningur kennaranna í rannsókninni skipti miklu máli. Þar er þáttur í grundunar mikilvægur; að kennarinn kryfji námsefnið eftir sínum skilningi, að hann umbreyti því og leggi fyrir nemendur út frá þeim þáttum sem hann telur mikilvæga hverju sinni, að hann þekki sjálfan sig og hugmyndir sínar um nám og kennslu og viti hverju hann vill ná fram. Sannfæring er flókið hugtak og það sýndi sig í þessari rannsókn að hún var lykilþáttur þar sem niðurstöður leiddu í ljós að beiting sköpunarkrafts í kennslu krafðist þess að kennarinn væri vel meðvitaður um viðhorf sín, starfshugmyndir og framtíðarsýn. Hugtakið sköpunarkraftur er að sama skapi flókið og í rannsóknarferlinu mótaðist ákveðinn skilningur á sköpunarkrafti kennaranna; hvað það var sem hjálpaði þeim að byggja á ímyndunarfli sínu og vekja upp skilning sem hefði gildi fyrir þá. Því gæti verið áhugavert að skoða nánar eðli og hlutverk sköpunarkrafts í skólastarfi, til dæmis í starfendarannsóknum eða öðrum rannsóknum sem beinast að viðhorfum kennara. Þannig gæti sú samræða, í grundun og skoðun á eigin gildum, sem starfendarannsóknir fela í sér, verið góð leið til að rannsaka og vinna með sköpunarkraft í menntun.

Þess er vænst að niðurstöður þessarar rannsóknar á sköpunarkrafti í skólastarfi nái að vekja athygli á gildi hans í kennslu og kveiki hugmyndir um þá möguleika sem hann býður upp á til að gera góða kennslu betri.

## Heimildir

- Allam, C. (2008). Creative activity and its impact on student learning: Issues of implementation. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 281–288.
- Baer, J. og Kaufman, C. (2006). Creativity in english-speaking countries. Í C. J. Kaufman og R. J. Sternberg (ritstjórar), *The international handbook of creativity* (bls. 10–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamford, A. (2006). *The Wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxman.
- Bamford, A. (2011). *List- og menningarfræðsla á Íslandi*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Barnes, H. (1997). *A life for the spirit: Rudolf Steiner in the crosscurrents of our time*. New York: Anthroposophic Press
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Brinkman, D. J. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 48–50.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. Í D. C. Berliner og C. C. Calfee (ritstjórar), *Handbook of educational psychology* (bls. 709–725). New York: Macmillan
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: A lifewide foundation*. London: Continuum.

- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P. og Chappell, K. (2007). Teachers stance in creative learning: A study of progression. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 136–147.
- Dahlin, B., Liljeroth, I. og Nobel, A. (2006). *Waldorfskolan – en skola för människobildning? Slutrapport från projectet Waldorfskolor i Sverige*. Forskningsrapport: Karlstad University studies. Sótt af [http://www.uppsalawaldorfskola.nu/images/file/Waldorfskolan%20-%20en%20plats%20f%C3%B6r%20m%C3%A4nniskobildning\\_.pdf](http://www.uppsalawaldorfskola.nu/images/file/Waldorfskolan%20-%20en%20plats%20f%C3%B6r%20m%C3%A4nniskobildning_.pdf)
- Diakidoy, I. A. N. og Kanari, E. (1999). Student teachers beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225–243.
- Diakidoy, I. A. N. og Phtiaka, H. (2002). Teachers' beliefs about creativity. Í S. P. Shohow (ritstjóri), *Advances in psychology research* (15. bindi, bls. 173–188). New York: Nova Science.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3. útgáfa). London: Sage.
- Guðrún V. Stefánsdóttir. (2003). Lífssögur fólks með þroskahömlun: Nokkrar aðferðafræðilegar áskoranir. Í Friðrik H. Jónsson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum IV* (bls. 355–363). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar rannsaka og ígrunda eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47.
- Hafþór Guðjónsson. (2004). Kennaranám og tungutak. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 155–162.
- Hoy, A. W., Davies, H. og Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. Í P. A. Alexander og P. H. Winne (ritstjórar), *Handbook of educational psychology* (2. útgáfa, bls. 715–737). London: Lawrence Erlbaum.
- Ingibjörg Jóhannesdóttir, Elísabet Indra Ragnarsdóttir og Torfi Hjartarson. (2012). *Ritröð um grunnþætti menntunar: Sköpun – Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Ívar Rafn Jónsson. (2008). „Að virkja sjálfstæða hugsun nemenda“: Sálfræðikennari rýnir í sjálfan sig. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2008/008/index.htm>
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399–414.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2001). Starfsaðferðir og sannfæring leikskólakennara. *Uppeldi og menntun*, 10, 149–165.
- Jónína Vala Kristinsdóttir. (2006). Að læra af eigin kennslu: Rannsókn kennara á eigin stærðfræðikennslu á yngsta stigi grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 15(1), 43–64.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.



- Kampylis, P., Berki, E. og Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking skills and creativity*, 4(1), 15–29.
- Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002). Ég var sjö ára þegar ég ákvað að verða kennari. *Uppeldi og menntun*, 11, 121–145.
- Lievegoed, B. (1987). *Phases of childhood*. Edinburg: Floris Books.
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *The International Journal of Art and Design Education*, 25(1), 53–66.
- McMillan, J.H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: Longman.
- McWilliam, E. og Dawson, S. (2008). Teaching for creativity: Towards sustainable and replicable pedagogical practice. *Higher Education*, 56(6), 633–643.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2008). *Menntun, sköpunarkraftur og frumkvæði á tímum hnatt-rænna breytinga: Formennskuáætlun Íslendinga í norrænu ráðherranefndinni 2009 á sviði vísinda, menningar og mennta*. Kaupmannahöfn: Norræna ráðherranefndin; Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011, Greinasvið 2013*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Meyvant Þórólfsson, Allyson Macdonald og Eggert Lárusson. (2007). Sýn fimm grunnskólakennara á nám og kennslu í náttúruvísindum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 83–99.
- Mitchell, D. og Gerwin, D. (2007) *Survey of Waldorf graduates: Phase 2*. Sótt af [http://www.ecswe.org/wren/documents/phase\\_II\\_03-08-07.pdf](http://www.ecswe.org/wren/documents/phase_II_03-08-07.pdf)
- Munby, H., Russel, T. og Martin, A. K. (2001). Teachers knowledge and how it develops. Í V. Richardson (ritstjóri), *Handbook of research on teaching* (4. útgáfa, bls. 877–904). Washington: American Educational Research Association.
- NACCCE, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education report to the secretary of state for education and employment*. Sótt af <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practise of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Nicholson, D. W. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom. *Journal of Curriculum studies*, 32(4), 575–587.
- Nobel, A. (1996). *Educating through art: The Steiner school approach*. Edinburgh: Floris Books.
- Nordlund, C. Y. (2006). *Art experience in Waldorf education: Graduates' meaning making reflections*. Sótt af [http://hstrialbmarkovich.homestead.com/PDF/Art\\_Experiences\\_In\\_Waldorf\\_Education.pdf](http://hstrialbmarkovich.homestead.com/PDF/Art_Experiences_In_Waldorf_Education.pdf)



- Ogletree, E. J. (1996). *The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students: A survey*. Sótt af <http://www.themountainschool.info/Portals/0/Documents/c2.pdf>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Í J. Sikula, T. J. Buttery og E. Guyton (ritstjórar), *Handbook of research on teacher education* (2. útgáfa, bls. 102–119). London: MacMillan Library Reference USA.
- Ritter, C. (1997). *Waldorfpædagogik*. Falköbing: Liber.
- Rósa Kristín Júlíusdóttir. (2008). Multifaced approach to visual arts education: Themes in Icelandic studies 1995–2007. Í L. Lindström (ritstjóri), *Nordic visual arts education in transition: A research review* (bls. 113–126). Stokkhólmi: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Rúnar Sigþórsson. (2004). Hún er löng leiðin til stjarnanna: Þarfir nemenda, starfsþróun og skólaþróun. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2004/008/index.htm>
- Saracho, O. (2012). Creativity Theories and related teachers' beliefs. *Early Child Development and Care*, 182(1), 35–44.
- Sherwood, S. A. S. (2009). *Play: A study of preservice teachers' beliefs about a complex element of early childhood education* (Doktorsritgerð). The University of Texas, Austin.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. London, Sage Publications Ltd.
- Smith, G. J. W. (2005). How should creativity be defined? *Creativity Research Journal*, 17(2–3), 293–295.
- Smith, G. J. W. og Carlsson, I. (2006). Creativity under the northern lights: Perspectives from Scandinavia. Í C. J. Kaufman og R. J. Sternberg (ritstjórar), *The international handbook of creativity* (bls. 202–234). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snider, V. E. og Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 44(8), 873–886.
- Sternberg, R. J. (2006). Introduction. Í C. J. Kaufman og R. J. Sternberg (ritstjórar), *The international handbook of creativity* (bls. 1–9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stofnun Sameinuðu þjóðanna um menntun, vísindi og menningu. (2007). *Vegvísir fyrir listfræðslu – Heimsráðstefna um listfræðslu: Efling sköpunarkrafts á 21. öld, Lissabon 6.–9. mars 2006* (Jón Hrólfrur Sigurjónsson þýddi). Sótt af <http://ft.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2840>
- Svanborg Rannveig Jónsdóttir. (2011). *The location of innovation education in Icelandic compulsory schools* (Doktorsritgerð). School of Education, University of Iceland, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/10748>

Tafari, D. og Saracho, O. N. (2003). Creativity and teacher student interactions. Í O. N. Saracho og B. Spodek (ritstjórar), *Studying teachers in early childhood settings* (bls. 135–159). Greenwich, CT: Information Age.

Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. Í Þörkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Fagmennska og forysta: Þættir í skóla-stjórnun* (bls. 187–200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

UNESCO. (2006). *Road maps for art education. The world conference for arts education: Building creative capacities for the 21st century*. Lissabon, 6–9 mars 2006. Sótt 8. október 2013 af [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf)

Zaman, S. (2009). *The place of drama in foreign language teaching and learning* (óútgefin meistarafræðing). Rudolf Steiner University College, Noregi.

### Um höfunda

Hrafnhildur Eidsdóttir (hre9@hi.is) er grunnskólakennari við Melaskóla í Reykjavík. Hún lauk MA-prófi í menntunarfræðum frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands í október 2010. Hún lauk námi í kennslufræðum til kennsluréttinda frá Háskóla Íslands árið 2000. Hún stundaði nám við Listiðnaðarháskólann í Búdapest veturinn 1994–1995 eftir að hafa lokið námi frá Myndlista- og handíðaskóla Íslands vorið 1994. Rannsóknaráhugi hennar beinist einkum að starfi kennarans og sköpunarkrafti í skólastarfi.

Jóhanna Einarsdóttir (joein@hi.is) er forseti Menntavísindasviðs Háskóla Íslands og prófessor í menntunarfræðum. Hún hefur stundað rannsóknir í leik- og grunnskólum um árábil og ritað fjölda fræðigreina og bóka um efnið. Hún stofnaði Rannsóknarstofu í menntunarfræðum ungra barna árið 2007. Sérsvið hennar eru rannsóknir með börnum, samfella í námi barna, og nám og vellíðan barna í leikskólum. Hún er þátttakandi í alþjóðlegum rannsóknarverkefnum, bæði sem rannsakandi og ráðgjafi. Hún situr í stjórn European Early Childhood Research Association.

### Efnisorð

*sköpunarkraftur – sannfæring – sköpunarferli – kennarar – kennsla*

### About the authors

Hrafnhildur Eidsdóttir (hre9@hi.is) is an elementary-school teacher at Melaskóli in Reykjavík. She completed her MA degree in Education in October 2010 from the University of Iceland, School of Education. She got her teaching diploma from The University of Iceland in the year 2000. She studied at the Moholy-Nagy University of art and Design in Budapest from 1994–1995 after graduating from the Icelandic college of arts and crafts in 1994. Her research interest is aimed at the teacher profession and creativity in education.

Johanna Einarsdóttir (joein@hi.is) is the dean of School of Education at University of Iceland and professor of Education. She established the Centre for Research in Early Childhood Education at the University of Iceland. She has conducted research on preschool and primary school level

for many years and has published her research widely. Her professional interests include continuity and transition in children's learning, children's wellbeing and learning in preschool and research with children. Currently she is involved in several international research projects as a researcher and a consultant. She is on the board of trustees of the European Early Childhood Research Association.

**Key words**

*creativity – beliefs – creative process – teachers – teaching*



Hrafnhildur Eiðsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2013).  
Sköpunarkraftur og sköpunarferli í skólastarfi.

*Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérítt 2013 – Fagið og fræðin.*

Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2013/fagid\\_og\\_fraedin/004.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_fraedin/004.pdf)