

”Det handler om hvordan man gjør det”

*En kvalitativ studie av kreativ utvikling og læring i
en sosial og kulturell kontekst*

Alexander Bjørkheim Amin



Master ved Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

1.12.2016

”It’s how you do it that matters”



A qualitative study of creative development and learning in a social and cultural context

© Alexander Bjørkheim Amin

2016

“It’s how you do it that matters”: A qualitative study of creative development and learning in a social and cultural context.

Alexander Bjørkheim Amin

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven gir et innblikk i biografien til tre kreative profesjonelle: en fotograf, en designer og en musiker. Et fellestrekk er at de har etablert seg blant de dyktigste i sin yrkeskategori. Med det som utgangspunkt har denne undersøkelsen hatt som mål å avklare hvordan den enkeltes selvfortelling kan bidra til en forståelse av hvordan kreative egenskaper utvikles og læres. Kreativitet er slik sett oppgavens overordnede tema.

Kreativitet har siden 1950- tallet blitt viet stadig mer oppmerksomhet og psykologien har bidratt til å gi et godt kunnskapsgrunnlag i sine undersøkelser av kreative individer. Allikevel er kan det sies å være mye som står uavklart når det gjelder forståelsen av kreativitet i relasjon til sosiale og kulturelle strukturer (Sawyer, 2012). Med kreativitetsbegrepet beskrives ofte egenskaper med individuell og samfunnsmessig verdi (Moran, 2010). Samtidig har jeg vært av den oppfatning av at det har vært gjort få forsøk på å avklare kreativitet ut i fra de dynamiske relasjonene som utspiller seg mellom individet og de sosiale strukturene. Oppgavens problemstilling er derfor *å undersøke hvordan den enkeltes kreativitet utvikles som følge av samspill mellom individuelle forutsetninger og systemiske betingelser, og hvordan dette i sum bidrar til å forme individuelle læringsbiografier.*

Oppgaven benytter kvalitative intervjuer som metode for å kunne belyse forhold i informantenes liv som kan ha bidratt til deres kreative utvikling og læring. I analysen av intervjuene så har jeg benyttet tematisk analyse som metode. Epistemologisk så kan oppgavens posisjon karakteriseres som kontekstuell ved at den vektlegger den enkeltes livshistorie som sammensatt av en rekke dynamiske forhold der fortolkningene nødvendigvis også tar sosiale, kulturelle og historiske betingelser med i fortolkningsprosessen (King og Horrocks, 2010). Med en kontekstorientert posisjon som utgangspunkt har oppgavens intensjon vært å undersøke hvordan informantenes kreative læringsbiografi har blitt formet som et resultat av erfaringer i oppveksten og hvordan disse har ledet mot interesser av betydning for senere kreative virksomheter. I den sammenheng har sosialisering og kulturalisering vært viktige begreper i undersøkelsen, i tillegg til å avklare mediernes rolle i relasjon til disse. Det har også ført til at oppgaven har hatt en bred samfunnsfaglig tilnærming utover det grunnlaget som er gitt med den psykologiske kreativitetsforskningen.

I analysen av intervjuene med informantene avdekkes en rekke forhold som kan ha hatt betydning for deres kreative læringsbiografi. I løpet deres barndom er det flere faktorer som kan ha påvirket deres utviklingsforløp, men det er først da de når ungdomsalderen at de etablerer de interessene som skal være med på å definere deres kreative karrierer. Uformell selvregulert læring og deltagelse i sosiale felleskap forklarer i større grad hvordan de har utviklet sine kunnskaper og ferdigheter enn deres formelle utdanningsløp. To begreper kan sies å fange essensen av interaksjonsprosessene mellom den enkelte informant og kulturene de inngår i. Medialisering beskriver medienes transformative evne både for individer og samfunnsstrukturer (Hjarvard, 2013). Willis (2015) begrep ”symbolsk kreativitet” beskriver kultur som en form for intermediær kommunikasjon der fortolkning og handling kan forklares som et resultat av en prosess og råmateriale for en annen (Willis, 2015).

For å bedre kunne forstå informantenes individuelle læringsbiografi har jeg analysert deres selvberetninger med grunnlag i sosiokulturelle læringsteorier. De kan sies å ha vært nyttige for å synliggjøre hvordan deres læring har vært betinget av sosial mediering og kulturell appropriasjon (Moran, 2010). Det kommer også tydelig fram at informantene har utviklet det som kan kalles for kreative disposisjoner. De orienterer seg i sine sosiale og kulturelle landskap for å lære og inspireres. Som lærende individer utvikler de kontinuerlig sitt eget repertoar. Både læring og kreativitet kan sies å være integrert i deres identitet.

Forord

Denne oppgaven gir et innblikk i læringsbiografien til tre mennesker som til daglig arbeider innenfor virksomheter som jeg antar at de fleste forbinder med kreativitet: fotografi, design/illustrasjon og musikk. I løpet av min studieperiode har jeg møtt mange mennesker som har spurt meg om hva jeg studerer og hvorfor. I løpet av disse samtalene har jeg ofte avslørt min interesse for kreativitet som tema. Reaksjonene har også alltid vært positive og det virker som om de fleste mener at temaet både er interessant og viktig. Noen ganger har samtalene handlet om kreativitet i relasjon til skole, arbeidsliv eller samfunnet generelt. Samtidig observerer jeg at samtlige jeg har snakket med om emnet relaterer det til kunstfeltet. Svaret på hvorfor det alltid blir slik er kanskje at det er i den forbindelsen at kreativitet framstår som tydeligst. Det kan kanskje også sies å være en av årsakene til at jeg også valgte å fokusere på kreativitet som en egenskap ved mennesker der dette er kjernen ved deres virksomheter. Samtidig er det viktig for meg å understreke at kreativitet er så mye mer enn som så. Og det er også min oppfatning at det er viktig å rive ned de mytiske forestillingene om hva kreativitet består i. Det forsøker jeg forøvrig også å gjøre med denne oppgaven. Mitt utgangspunkt for dette prosjektet var at kreativitet var forankret i mer enn genetisk determinisme. Jeg ville derfor undersøke om det lot seg gjøre å undersøke temaet med en bredere tilnærming der sosiale, kulturelle og historiske faktorer var en del av forklaringsgrunnet. Min antakelse var også at kreativitet kan læres.

Min egen personlige læringsbiografi er på mange måter analog til de læringsbiografiene jeg presenterer her. Den er ført framover av unike hendelser, relasjoner og mine personlige erfaringer. På mange måter kan det trekkes en linje fra denne oppgaven og bakover i tid, fra mitt liv som voksen til ungdomstid og barndom. Også for meg har det vært enkelte mennesker som har vært spesielt viktige og jeg kan også trekke fram en rekke opplevelser og erfaringer som har gitt retning for denne interessen. Jeg vil i den anledning derfor takke de som har bidratt til å gjøre denne reisen mulig.

Jeg først og fremst takke mine informanter for at de tok seg tid i en hektisk hverdag til å stille opp og dele sine livserfaringer med meg. Det har vært uvurderlig. Jeg vil også takk min veileder Hans Christian Arnseth for hans genuine engasjement, tålmodighet og ikke minst faglige innspill og veiledning.

Takk til moren min for at hun åpnet sinnet mitt som barn og til bestemor som ga meg den tryggheten mine foreldre ikke kunne gi.

En stor takk til min samboer Hanne som har holdt ut, vært støttende og ofret nattesøvnen for at jeg skal kunne arbeide med oppgaven. Takk til Bjørg som var sikkerhetsnettet vårt da vi trengte det som mest.

Takk til Thomas Kofoed og Aase Midkiff for at de viste vei.

Takk til Steve Goodman for inspirasjon og Pål Nyhus for lånet av den boken som skulle bli avgjørende.

Jeg vil også rette en stor takk til barneintensiven på Rikshospitalet. Det er deres fortjeneste at denne oppgaven har blitt fullført. Deres arbeid er også det beste eksemplet på hva kreativitet kan være.

Denne oppgaven er dedikert til min sønn Julian.

Innholdsfortegnelse

1	Kapittel.....	1
1.1	Kreativitet – Et større perspektiv	1
1.2	Kreativitet – Et mindre perspektiv	2
1.3	Kreativitet – Et samfunnsperspektiv.....	3
1.3.1	Guilfords tale.....	3
1.3.2	Et instrumentelt begrep	4
1.4	Problemstilling.....	6
1.5	En studie av kreative profesjonelle	6
2	Hva er kreativitet	7
2.1	Ulike perspektiver på kreativitet som fenomen	7
2.1.1	Kreativitet – Ulike definisjoner	7
2.1.2	Tre bølger innen kreativitetsforskningen	7
2.1.3	Kreativitet – En vestlig orientert forståelse	8
2.1.4	Ulike diskurser	9
2.2	En interdisiplinær tilnærming.....	11
2.2.1	Den tredje bølgen	11
2.3	Systemiske tilnærminger til kreativitet.....	12
2.4	Kreativitet - Nye synteser	13
2.4.1	Kreativitet – Et subjektivt fenomen	13
2.4.2	Individet, domenet og feltet	14
2.4.3	Portvakter	15
2.4.4	Bioøkologiske teorier	15
2.4.5	Fire integrerte deler.....	16
2.4.6	Et bioøkologisk rammeverk	17
2.5	Begrepsavklaringer	18
2.5.1	Sosialisering	18
2.5.2	Kultur	20
2.5.3	Globaliseringsprosesser.....	21
2.5.4	Kulturelle globaliseringsprosesser	23
2.5.5	Konvergens og medialisering	25
2.5.6	Læring.....	27
2.5.7	Sosiokulturelle læringsteorier	28
2.5.8	Begrepenes funksjon	31
3	Hva vet vi om kreativitet	34
3.1	Konseptuelle variasjoner	34
3.1.1	De fire P`er	34
3.1.2	Nivågradering.....	35
3.2	Grunnleggende prosesser og egenskaper	36
3.3	Arv og miljø.....	37
3.3.1	Plastisitet	37
3.3.2	Lekens betydning.....	37
3.3.3	Oppvekst og familieforhold	38
3.4	Den kreative personligheten.....	39
3.4.1	Fremtredende egenskaper.....	39
3.5	Kreativitet i en sosial kontekst.....	41

3.5.1	Sosialiseringens betydning.....	41
3.6	Fra mikrosystemer til makrosystemer	43
3.6.1	Mikrosystemisk påvirkning.....	43
3.6.2	Systemisk interaksjon.....	45
3.7	Makrosystemisk påvirkning.....	46
3.7.1	Makrossystemiske endringsprosesser	46
3.8	Kultur som makrosystemisk påvirkningskilde.....	48
3.8.1	"Zeitgeist"	48
4	Metode.....	50
4.1	Kvalitative metoder	50
4.1.1	Kvalitativt intervju	50
4.1.2	Kriterier.....	51
4.1.3	Ontologi og epistemologi.....	51
4.1.4	Kontekstuell tilnærming.....	52
4.2	Valg av informanter	53
4.3	Kreative profesjonelle som informanter	55
4.4	Intervjuguide.....	55
4.5	Gjennomføringen av intervjuene.....	56
4.6	Analyse av data.....	57
4.6.1	Analyseprosessen	58
4.7	Kriterier for kvalitet.....	60
5	Informantenes bakgrunn	62
5.1	Informantene.....	62
5.1.1	Fotografen.....	62
5.1.2	Designeren	65
5.1.3	Musikeren.....	66
5.2	Informantenes oppvekst.....	67
5.2.1	Fotografens oppvekst.....	67
5.2.2	Designerenes oppvekst.....	69
5.2.3	Musikerens oppvekst	69
5.3	Virksomheter	70
5.3.1	Kreative industrier	70
5.3.2	Fotografens virksomhet.....	71
5.3.3	Designerenes virksomheter.....	72
5.3.4	Hiphop som kulturelt fenomen.....	73
5.3.5	Hiphop som kontekst	75
5.4	Informantenes læringshistorie	76
5.4.1	Skolens betydning for informantenes kreative utvikling.....	77
5.4.2	Videregående skole – et veiskille	78
5.4.3	Fra påvirkning til læring i en sosial og kulturell kontekst.....	79
6	Kontekstuelle forklaringer.....	88
6.1	Likheter og forskjeller – Oppvekst.....	88
6.2	Kulturens rolle.....	93
6.2.1	Kultur som kilde til påvirkning.....	93
6.2.2	Medialisering	95
6.2.3	Medialisering og kulturelt konsum	96
6.2.4	Konsum og kreative industrier	100
6.3	Mediert læring og praksisfellesskap	102
6.3.1	Fra systemisk påvirkning til læring i flytende landskap	102
6.3.2	Sosiokulturell læring	103
6.3.3	Mediering.....	103
6.3.4	Læring i fellesskap	105

6.3.5	Praksisfelleskap.....	107
6.3.6	Den proksimale sonen for utvikling.....	109
	Læring som identitet.....	114
7	Diskusjon og avslutning.....	119
7.1	Konklusjon	120
7.2	Kommentar	122
7.3	Oppsummering.....	124
	Litteraturliste.....	127
	Vedlegg / Appendiks.....	136

1 Kapittel

1.1 Kreativitet – Et større perspektiv

I beskrivelsene av våre nåtidige samfunn og kulturer brukes ofte begrepet ”komplekst” for å illustrere omfanget av vår verdens og ulike samfunns materielle og immaterielle innhold, relasjoner mellom sosiale og kulturelle strukturer og variasjonen i menneskelige livsbetingelser (Shaw, 2012). Man kan stille seg spørsmål om hvordan verden ble slik den er i dag. For de fleste av oss vil forsøkene på å besvare dette kanskje ta oss tilbake i tid og til forklaringer som forsøker å vise kontinuitet i den samfunnsmessige utviklingen. Antakeligvis vil en rekke ulike begreper benyttes for å fange essensen av hva den har bestått av og hvilke krefter som har drevet den framover. For å gjøre det til et interessant eksperiment, så kan man forsøke å forestille seg hvordan verden hadde sett ut hvis enkelte begreper i forklaringene ble utelatt. I dette tenkte eksperimentet velger jeg å utelate begrepet kreativitet. For eksperimentets del kan det sies å ha vært et dårlig valg. Foruten kreativitet ville vel vår historiske utvikling ikke vært annet enn tilfeldig og konsekvenser av hendige uhell? Det ville neppe heller ført oss særlig langt. Tvert i mot er kanskje den menneskelige kreativiteten nettopp det som forutsetter vår lange rekke av samfunnsmessige transformasjoner.

Vår historie kan sies å ha begynt for omtrent 40 000 tusen år siden, da det moderne mennesket oppsto. I begynnelsen var det kun jeger og sanker samfunn, en levemåte som også eksisterer den dag i dag. For omtrent 10 000 år siden oppsto landbrukssamfunnet og markerte begynnelsen på de første sivilisasjonene. Enkelte var mer vellykkede enn andre og vår felles historie utviklet seg både ved kontinuitet og brudd. Samtidig ble det allikevel tilført innhold i form og innhold som følge av nye innsikter, oppdagelser, oppfinnelser og kunnskapsutvikling (Shaw, 2012). Særlig to egenskaper ved et samfunn trekkes fram som grunnleggende for at det skal kunne overleve: reproduksjon og fornyelse. Det ene bevarer samfunnets ervervede kunnskap. Det andre endrer og tilfører ny kunnskap. Kreativitet kan sies å være forutsetningen for endringsprosessene som har ledet oss til dagens komplekse samfunn. I vårt daglige liv kommer den til uttrykk i måten vi møter nye utfordringer på, redskapene vi benytter oss av og resultatene vi oppnår (Csikszentmihalyi, 2013).

1.2 Kreativitet – Et mindre perspektiv

Som barn tenkte jeg mye på hvordan framtiden ville se ut. Ofte handlet det om meg selv og hvem jeg skulle bli. Jeg likte spesielt godt å leke med Lego byggeklosser og ettersom to av mine onkler var ingeniører, så var jeg fast bestemt på at det også skulle bli mitt framtidige yrke. Legoprojektene ble til biler og forskjellige typer maskiner. Jeg vokste også opp med en far som var lidenskapelig opptatt av film og da jeg var seks år introduserte han meg for en fremmed galakse i et filmunivers. Filmen ”Star Wars” skulle endre meg for alltid. Med den fikk jeg oppleve en annerledes verden enn den jeg selv levde i, og den ble en kilde til fantasier om hvordan vår framtidige verden kunne bli. Det meste handlet om teknologi i begynnelsen; om maskiner, romreiser og supervåpen. Blant lekekamerater utviklet leken seg fra gutterommet og ut i nærmiljøet. På et tidspunkt hadde vi tilgang til et filmkamera og vi filmet våre egne Star Wars inspirerte sekvenser med selvlagde rekvisitter. Etter hvert tok dataspill og musikk stadig større plass. Det jeg ikke lærte på skolen, i familien og blant venner, lærte jeg av å lytte til tekster i musikk, framstillinger på film og gjennom populærkulturens representasjoner generelt.

I løpet av mine barne- og ungdomsår skjedde det en enorm teknologisk utvikling. Hverdagen ble stadig tilført nye betingelser for samhandling, kommunikasjon og informasjonstilgang. I det jeg skulle begynne på mitt voksne liv, så var verden blitt veldig annerledes fra den jeg hadde vokst opp i som barn. De stasjonære telefonene var blitt mobile, datamaskinene var vel integrerte i samfunnet og virkeligheten var i ferd med å digitaliseres. Mulighetene samfunnet ga, var langt flere enn jeg hadde forestilt meg som barn.

Ser jeg tilbake i tid, så har erfaringene fra barndommen vært med på å forme meg til den jeg er i dag. Musikk ble det som definerte meg og ble mitt arbeid i mange år, og den er fortsatt en viktig del av livet mitt. Samtidig utforsket jeg andre områder innen visuell kommunikasjon. Jeg brukte mye tid på å lære meg grafisk design og fotografering fordi det interesserte meg. Økt tilgang til verktøy og informasjon gjorde det også lettere å lære på egen hånd. Disse aktivitetene førte også til en gryende interesse for kreativitet som tema. Til å begynne med handlet det om å utvikle min egen kreativitet. Jeg ville bli bedre på det jeg gjorde og følte at utfordringen ofte var å tilpasse arbeidet slik at jeg tjente nok til at det var økonomisk mulig å opprettholde virksomhetene. Mine personlige interesser lå innenfor det som kan beskrives som smalere kulturfelt, i motsetning til bredden i det populærkulturelle. Kreativitet ble

dermed gradvis et analytisk begrep for å kunne tolke verden og finne kriterier som skilte samfunnenes og kulturenes innhold i kategorier. Formålet var å forstå hvilke kriterier som lå til grunn for at noe skulle kunne vurderes annerledes og bedre enn noe annet. Det kan sies å være en særdeles subjektiv oppgave i en verden der disse kriteriene tilsynelatende varierer stort mellom mennesker og kulturer. Interessen for kreativitet som tema ledet meg til en akademisk interesse for emnet og til denne oppgaven.

1.3 Kreativitet – Et samfunnsperspektiv

Verden ville vært et veldig annerledes sted uten kreativitet ifølge Csikszentmihalyi (2013). Da ville vi kun være i stand til å handle ut i fra et begrenset antall genetiske instruksjoner, ute av stand til å videreføre kunnskap og erfaringer fra våre liv. Kreativitet er den historiske kilden til endring og fornyelse for våre samfunn i sin helhet, men også for det enkelte individ (Csikszentmihalyi, 2013). For Sternberg (2010) er kreativitet et gjennomgripende begrep som i helhet handler om hvordan vi kan løse de utfordringene vår verden møter på en bedre måte. I en verden som er i stadig endring stiller krav til at vi stadig tilfører nye idéer og er i stand til å lære livet igjennom (Sternberg, 2010).

1.3.1 Guilfords tale

Kreativitet er et ord som brukes stadig oftere i dagligtalen og i det offentlige ordskiftet, og som utsagnene over er eksempel på, med overvekt av positive konnotasjoner i følge Pope (2010). Han argumenterer for at begrepet er historisk, kulturelt og diskursivt forankret. Det er også et relativt moderne fenomen at det beskriver menneskelige kapasiteter. Tidligere var skaperevne forbeholdt det gudommelige og romantikkens mytiske forestillinger om kunstneren (Pope, 2010). Samtidig har det historisk sett vært relativt liten interesse fra vitenskapelig hold, selv om temaet i de senere årene har blitt viet en god del mer oppmerksomhet. I følge Sawyer (2012) var talen som J. P. Guilford, presidenten for den amerikanske psykologforeningen, adresserte til sine medlemmer i 1950 et viktig vendepunkt. Hensikten var å få amerikanske psykologer til å rette oppmerksomheten mot kreativitet som forskningsobjekt og øke innsatsen (Sawyer, 2012). Etter en gjennomgang av psykologisk forskning de foregående 23 årene fant han ut at kun 0.02 prosent av alle bøker og

publikasjoner hadde direkte omtale av temaene kreativitet, forestillingsevne, originalitet og tenkning (Guilford, 1950).

I talen belyser Guilford (1950) flere problemstillinger som har vist seg å bli sentrale for kreativitetsforskningen. Han var spesielt opptatt av kreativitetens rolle i utvikling og læring, som egenskaper ved personligheten, den kreative prosessen og betydningen det har for samfunnet. I forbindelse med læring og utdanning etterspurte han en omfattende læringsteori. Kreativitet var noe han trodde kunne utvikles og det var derfor naturlig å rette et kritisk søkelys på utdanningsinstitusjonenes praksis. Særlig rettet han kritikk mot det presset skolen legger på sine elever i form av forventninger om konformitet og tilpasning til standarder. Han var også kritisk til måten utdanningssystemet vektlegger memorering av faktakunnskaper, framfor å oppmuntre til originalitet i tenkningen. Et overordnet mål for utdanningen var å utvikle det kreative potensialet hos den enkelte på en slik måte at det kunne bli en aktiv deltager i arbeidslivet, i stand til å tilføre nye idéer og forbedre praksis. Guilford (1950) så tendenser til at industrien på sikt ville bestå av automatiserte prosesser og dette ville medføre endringer som i større grad ville etterspørre kreativ tankekraft. Samtidig var det en veletablert holdning til at nye idéer var av høy økonomisk verdi. Utfordringen var delvis å kunne forutsi det iboende potensial den enkelte hadde til å komme opp med nye idéer, men også å utvikle gode ledere med inspirerende visjoner, planleggingsevne, god dømmekraft og forestillingsevne. Allikevel var det ikke slik at kreativitet kun måtte forstås som en generell egenskap, men heller ulike typer av ferdigheter som fører til variasjon i måten de kommer til uttrykk på i forskjellige profesjoner. Å forske på kreativitet handlet om å forstå hva det typiske for oppfinnere så vel som kunstnere, og kreativitetens funksjon for ulike felt som vitenskap, teknologi, planlegging, økonomi, politikk og militært lederskap. I sum handlet det om å undersøke kreativ produktivitet i den enkeltes hverdag (Guilford, 1950). Talen førte til en umiddelbar effekt på kreativitet som forskningstema og markerte begynnelsen på den moderne kreativitetsforskningen (Sawyer, 2012). Den kan være et godt utgangspunkt for å avklare hvorfor kreativitet bør vies mer oppmerksomhet innen forskning og fra samfunnet i sin helhet.

1.3.2 Et instrumentelt begrep

I vår tid er argumentene flere og innholdet utvidet (Sawyer, 2012). Et eksempel er Den

Europeiske Unionen (EU) som i 2009 rettet søkelyset mot temaet ved å markere «det Europeiske År for Kreativitet og Innovasjon». Formålet var gi støtte til det enkelte medlemsland til å innføre nye programmer, tiltak og aktiviteter for å fremme kreativitet. Det ble forbundet med begreper som livslang læring og innovasjon, i tillegg til å være av generell betydning for personlig utvikling, sosial kompetanse og entreprenørskap. Samtidig ble argumentene knyttet opp mot tiltak for å begrense konsekvensene av nedgangen i den globale økonomien og samtidig legge til rette for bærekraftig utvikling. Kreativitet ble dermed det sentrale temaet for en politisk debatt der formålet var å skape nye synergier i samfunnet, særlig innen utdanning, kultur og næringsliv (EU, 2010).

I Norge ser vi også lignende eksempler. I en nylig utgitt offentlig utredning, NOU 2015:8 Fremtidens Skole, ble det gitt anbefalinger for hvordan den norske skolen bedre skal kunne tilpasse læreplanens innhold til fremtidige kompetansekrav. Kreativitet er et av flere temaer vurderes som av betydning. I den kan vi lese at kreativitet sidestilles med nysgjerrighet, utholdenhet, forestillingsevne, samarbeidsevne og evne til å arbeide disiplinert. Samtidig forstås begrepet i sammenheng med evne til problemløsning og innovasjon. Også her er kreativitet av stor verdi for samfunn, kultur og økonomi i et bredt spekter av virksomhetsområder. Det trekkes også fram som en viktig egenskap for den enkeltes evne til mestring i eget liv. I økonomisk forstand så er det å utvikle de kreative evnene et insentiv for bedre å kunne posisjonere det norske næringslivet i et landskap drevet framover av innbyrdes konkurranse og på den måten fremme betingelsene for økonomisk vekst. Å bedre evnen til å løse komplekse problemstillinger innen kunnskaps- og teknologifeltet er derfor også viktig. Som forutsetning for kulturelle uttrykksformer er det viktig at kreativitet bidrar til å reflektere det økte mangfoldet i samfunnet. Her kan nytenkning og initiativ bidra til å både å skape muligheter og bedre livskvalitet (NOU2015:8 Fremtidens Skole).

Moran (2010) skiller mellom to ulike ”roller” for å forstå hvorfor kreativitet ofte framstilles som betydningsfullt for samfunnet. I et samfunnsperspektiv er kreativitetens rolle å forbedre. Her handler om de overordnede sosiale fordelene. I et individperspektiv er kreativitetens rolle å uttrykke. Her handler det om betydningen kreativitet har slik det framstår med utgangspunkt i det skapende individet, ofte som måter for individet å uttrykke latente sider ved seg selv. Den enkeltes unike sett med personlige egenskaper og erfaringer gir i sum svært mange ulike utfall. Som forskningsobjekt medfører det også varierte innfallsvinkler for teoretisk diskusjon og empiriske undersøkelser (Moran, 2010).

1.4 Problemstilling

I etterkant av Guilfords (1950) tale har en rekke spørsmål som angår kreativitet blitt besvart (Sawyer, 2012). Slik jeg ser det kan det allikevel sies å være en mye uavklart når det gjelder å forstå hvordan kreativitet utvikles og formes hos den enkelte. Vel så viktig kan det være å stille spørsmål som avklarer betydningsfulle faktorer i den enkeltes liv, der egenskaper ved de omkringliggende samfunnsstrukturer er med på å forklare disse. Med denne oppgaven ønsker jeg derfor å *undersøke hvordan den enkeltes kreativitet utvikles som følge av samspill mellom individuelle forutsetninger og systemiske betingelser, og hvordan dette i sum bidrar til å forme individuelle læringsbiografier.*

Problemstillingen viser dermed til en forståelse av at det enkelte individs kreativitet delvis er forankret i individuelle egenskaper, men at sosiale og kulturelle kontekster er med på å betinge i hvilken grad kreativitet utvikles hos den enkelte og hvordan den kommer til uttrykk.

1.5 En studie av kreative profesjonelle

For å kunne besvare oppgaven ønsker jeg å ta utgangspunkt i mennesker som arbeider innenfor yrker der kreativitet har en hovedfunksjon. Jeg ønsker å oppnå en forståelse av hvordan deres kreative utvikling oppstår og leder til deres karrierer som kreative profesjonelle. For å kunne gjøre dette er kreativitetsforskningen sentral. Det meste av forskning på kreativitet har sitt utgangspunkt i psykologien og kan samtidig sies å være orientert mot egenskaper ved kreative individer (Sawyer, 2012). Individperspektivet er av betydning for oppgaven, men for å kunne løse dens sentrale problemstilling, vil jeg også innlemme andre perspektiver som er i bedre stand til å belyse den sosiale og kulturelle kontekstens betydning for kreativ utvikling. Jeg begynner derfor begynne med å undersøke kreativitetsbegrepet fra et psykologisk perspektiv, før jeg retter oppmerksomheten mot andre fagfelt og undersøker hvordan disse kan bidra til å utvide forståelsen av begrepets kontekstuelle betingelser.

2 Hva er kreativitet

Jeg vil i de kommende avsnitt redegjøre for kreativitetsbegrepet før jeg tar opp sentrale temaer i kreativitetsforskningen og gir en oversikt over hvordan disse vektlegges diskursivt.

2.1 Ulike perspektiver på kreativitet som fenomen

Begrepet kreativitet har sin opprinnelse fra det latinske ordet «creare» som betyr å produsere eller å skape (Hartley et al., 2013). Fra 1875 (Pope, 2012) og utover 1900- tallet dukket begrepet stadig oftere opp i den vestlige delen av den moderne verden, hovedsakelig innenfor psykologisk og utdanningsvitenskapelig litteratur. Også i vår tid har disse forskningsfeltene viet kreativitetsbegrepet mest oppmerksomhet (Hartley et al., 2013).

2.1.1 Kreativitet – Ulike definisjoner

Blant folk flest er forståelsen av kreativitet snevert forstått og blir ofte forbundet med kunst, og som fenomen kalles det for ”kunst bias” (Runco og Pagnani, 2012). Teoretisk er kreativitet ofte et vanskelig begrep å definere. Sternberg og Kaufman (2010) oppsummerer det de hevder er de vanligste komponentene i de ulike definisjonene: at kreativitet er noe originalt, bra og relevant (Sternberg og Kaufman, 2010). Sawyer (2012) deler kreativitetsforskningen inn i to tradisjoner, en individualistisk tilnærming og en sosiokulturell tilnærming. I den individualistiske definisjonen er kreativitet nye mentale kombinasjoner som uttrykkes i verden. I den sosiokulturelle definisjonen er kreativitet tilvirkningen av et produkt som vurderes som nytt, men også passende, nyttig og verdifullt av en sosial gruppe med relevant kunnskap (Sawyer, 2012).

2.1.2 Tre bølger innen kreativitetsforskningen

Guilfords tale i 1950 skulle bli det som innledet den første bølgen av kreativitetsforskning og i denne perioden var det den kreative personligheten som var et hovedtema. Fra 1960 årene, i det Sawyer (2012) kaller den andre bølgen, var det den kognitive psykologien som ledet an

og oppmerksomheten var rettet mot indre mentale prosesser. Undersøkelser av hjernens strukturer og nevrologiske nettverk, minnefunksjoner og oppmerksomhetsevne har vært sentrale temaer i denne perioden. De to første bølgene karakteriserer Sawyer (2012) som individualistiske perspektiv. I løpet av 1980 og 1990 årene oppsto gradvis den tredje bølgen, det han kaller det sosiokulturelle perspektivet. Karakteristisk for denne perioden var at kreativitetsforskningen var i ferd med å etablere seg som et interdisiplinært felt der man, i motsetning til tidligere, var opptatt av å forstå kreativitet i relasjon til sosiale og kulturelle systemer. Dermed blir utgangspunktet en helhetlig analyse av individet slik det samvirker i en kompleks sosial kontekst, der også sosiale strukturer og kulturelle mekanismer er med på å forklare kreativitetens betingelser. Det forutsetter også at kriteriene for vurdering av hva kreativitet er endres. I et slikt perspektiv så er den tilpasset spesifikke sosiale, kulturelle og historiske forventninger (Sawyer, 2012).

2.1.3 Kreativitet – En vestlig orientert forståelse

Lubart (2010) er enig at kreativitetsbegrepet er kontekstuel forankret og understreker samtidig på lik linje med Sawyer (2012) at det er betinget av en vestlig orientert forståelse. Motsetningene kan derfor være store sammenlignet med hvordan det forstås kulturelt i andre deler av verden (Lubart, 2010). Naturlig nok er det en konsekvens av at den vestlige begrepsforståelsen og det vitenskapelige rasjonale forskningen forutsettes av, som på sin side er et resultat av kulturhistoriske utviklingslinjer i Europa og USA helt tilbake til opplysningstiden (Runco og Albert, 2010). I andre deler av verden kan det være helt spesifikke årsaker som tillegger kreativitetsbegrepet andre kvaliteter enn det som er typisk for den vestlige kulturmodellen. Eksempelvis er det variasjoner i hva som vurderes som nytt og originalt fra land til land. I den vestlige tenkemåten er det i større grad aksept for radikale endringer og brudd innenfor ulike praksiser sammenlignet med enkelte asiatiske kulturer der det ofte er begrenset aksept for endring (Lubart, 2010). I vestlige kulturer er kreativitet ofte forbundet med oppfinnelser, nye idéer, selv-aktualisering, verdsettelse av individuelle ferdigheter og å utfordre tradisjoner. Det står for eksempel i tydelig kontrast til kinesiske idealer om å respektere fortiden og harmonere med naturen. I Kina er det heller ingen ord i språket som enkelt kan oversettes til kreativitet. I tilsvarende begrepsbruk, så handler kreativitet i kinesisk forstand om å imitere naturen (Sawyer, 2012). Sawyer (2012) forklarer slike forskjeller med at det i den vestlige kulturmodellen bærer et sterkt preg av å være

individualistisk orientert ofte står i et motsetningsforhold til kulturer i andre deler av verden der kollektive verdier dominerer. Slike forskjeller gjør utslag i om kreativitet verdsettes som et sett med egenskaper ved eller til nytte for individet eller for større grupper av mennesker (Sawyer, 2012).

2.1.4 Ulike diskurser

I det den vestlige kulturmodellen så framstår kreativitetsbegrepet slik det defineres som et ideal for individet og samfunnet (Sawyer, 2012) i en rekke diskurser på tvers av faglige disipliner og tradisjoner (Pope, 2012). Innenfor psykologiens individfokuserte diskurser har omfanget av forskning og nye innsikter gradvis utvidet kreativitetsforskningens nedslagsfelt og bidratt til å gjøre den relevant for andre samfunnsfag (Sawyer, 2012).

De diskursive skillelinjene er mange og Banaji (2011) gjør en retorisk analyse for å avklare deres teoretiske grunnlag, funksjoner, hvordan de brukes og hvem de tjener. Et eksempel hun viser til er det hun kaller for ”det kreative geniet”. Denne diskursen har sine historiske røtter tilbake Kants verk ”Kritikk av dømmekraften” og romantikkens forestillinger om kunsten. Retorisk kjennetegnes den ved et elitistisk syn på kreativitet der den opphøyes til å gjelde for noen få genierklærte individer og deres produkter (Banaji, 2011). I følge Sawyer (2012) har slike forestillinger vært en viktig årsak til at myten om det uavhengige kreative geniet har blitt opprettholdt fram til vår tid (Sawyer, 2012). Med denne diskursen følger kriterier for estetisk vurdering, verdsett og holdninger der formålet også er å kanonisere et snevert utvalg av kunstprodukter. I en slik sammenheng sees nyskaping som en trussel mot det bestående (Banaji, 2011).

I opposisjon til de elitistiske diskursene finner vi i følge Banaji (2011) flere diskurser som hun plasserer i kategoriene ”demokratisk kreativitet” og ”kulturell re/produksjon”. Sentrale temaer her er lek, læring og kreativitet, men også mer markante anti-elitistiske variasjoner. I den sistnevnte kategorien så er kulturell produksjon og reproduksjon hovedtema. Her forstås kreativitet som naturlig forankret i den enkeltes daglige deltagelse i kulturelle og symbolske praksiser. Identitetskonstruksjon knyttes opp mot kulturell produksjon og forbruk. Retorisk står denne diskursen i nær relasjon til Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies, ofte kalt Birminghamskolen. Formålet her er en kritisk avklaring av hvilke ideologier som er førende i kreativitetens diskursive konstruksjon, heller enn å forsøke å forstå hva kreativitet

eventuelt er (Banaji, 2011).

”Kreativitet som sosialt gode” er en retorikk som ser på den individuelle formen for kreativitet i relasjon til sosiale strukturer. Som diskurs er den nærliggende den ”demokratiske” definisjonen av kreativitet og i partnerskap med en retorikk som Banaji (2011) kaller for ”kreativitet som et økonomisk imperativ”. Her er kreativitet knyttet opp mot et sett av ferdigheter hos den enkelte som anses som nyttige for den nasjonale økonomiens framtidige konkurransevne. Evnen til å løse problemer, kunnskapservvervelse, fleksibilitet og ansvarlighet er eksempler på slike ferdigheter og som man ønsker å etablere blant fremtidige arbeidstakere og ledere. For å kunne lykkes med dette, gjøres det stimulerende grep innen utdanning og blant aktører i næringslivet. Denne retorikken overlapper delvis med retorikken Banaji (2011) kaller for ”kreative industrier”. Denne befinner seg i skjæringspunktet mellom det hun hevder er en mer generell tilnæringsmåte til kommersielle strukturer på verdensbasis og en retorisk tilpasning til nyliberale økonomiske programmer og diskurser (Banaji, 2011).

Innenfor psykologisk orienterte diskurser finner vi retorikken Banaji (2011) kaller for ”kreativitet og kognisjon”. Her plasserer hun Gardners teori om de mange intelligenser og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Den førstnevnte skiller seg ut fra den andre ved at den kun forutsetter kreativitet som et resultat av den enkeltes kognitive sætrekk, i motsetning til den sosiokulturelle læringsteorien der også samspill med den enkeltes sosiale og kulturelle kontekst har innvirkning. I retorikken ”lek og kreativitet” er det barnets lek som er modell for hvordan voksne løser problemstillinger og tenker kreativt. Også i denne modellen er lek viktig for å forstå både kulturell produksjon og konsum. Innenfor tematiske områder som divergent tenkning sammenfaller den med pedagogiske retorikken Banaji (2011) kaller for ”det kreative klasserommet”. Formålene her er å avdekke forbindelser mellom temaer som kunnskap, ferdigheter, ”literacy”, læring og undervisning i relasjon til kreativitet, i en tid der læreplaner er mer regulert og målstyrt enn noen gang. I et slikt perspektiv er kreativ læring interaktiv, kontekstuell og formålsstyrt. Kreativ undervisning ser nye kombinasjonsmuligheter på tvers av ulike faglige domener i stedet for som adskilte enkeltfag i rigide og ekskluderende kategorier. Samtidig knyttes lekenhet og affektive prosesser opp til ulike kunnskapsdomener og kommunikasjonsmetoder som alternativ til instrumentelle metoder og et faglig innhold som tjener et formål om å være akademisk effektivt (Banaji, 2011).

Kreativitet befinner seg i et komplekst og uoversiktlig landskap av ulike diskurser og retoriske framstillinger på tvers av ulike fag og avgrensede interesseområder. Det medfører også at framstillingene kan være både motstridige og paradoksale (Banaji, 2011). For oppgavens del kan det å forstå kreativitetsbegrepet som en diskursiv konstruksjon, bidra til et bedre grunnlag for å forstå senere framstillinger og diskusjoner.

2.2 En interdisiplinær tilnærming

For å kunne løse oppgavens problemstilling på en god måte, så vil både de individuelle egenskapene av betydning for den enkeltes kreativitet og de sosiale og kulturelle kontekstenes betingelser være av interesse. I denne delen av oppgaven er derfor hensiktsmessig å undersøke psykologiske kreativitetsteorier som har hatt tilsvarende ambisjoner.

2.2.1 Den tredje bølgen

I denne sammenheng har Sawyer (2012) og Csikszentmihalyi (2013) vært sentrale. Sawyer (2013) kaller sin tilnærming for sosiokulturell teori, mens Kozbelt, Beghetto og Runco (2010) benevner kontekstorienterte kreativitetsteorier som systemteori. Disse betegnelsene kan samtidig sies å være problematiske. Sawyer (2012) har med sin interdisiplinære tilnærming til kreativitet som ambisjon å forklare hvordan blant annet sosiale og kulturelle systemer virker inn på vurderingskriteriene for kreativitet (Sawyer, 2012). Hans bruk av begrepet ”sosiokulturell” er problematisk i den forstand at den er løsrevet fra den sosiokulturelle teoritradisjonen slik den er videreført med basis i Vygotskys idégrunnlag (John-Steiner, Connery og Marjanovic-Shane, 2010). ”Systemteori” som begrep kan også framstå upresist med tanke på at det her benyttes ut i fra et psykologisk ståsted (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010) slik som Csikszentmihalyi (2013) og Bronfenbrenner (1979) sine teorier er eksempler på. Systemteori er også en betegnelse på teorier som benytter seg av metoder for matematisk modellering i analyser av komplekse systemer (Hartley et al., 2013). Sawyer (2012) forklarer sin teori med at den er bygd på prinsipper som er typiske for den kontemporære fasen kreativitetsforskning befinner seg i, eller det Sawyer (2012) kaller for ”den tredje bølgen”. Veletablerte begreper og kategorier fra den psykologiske

kreativetsforskningen er på denne måten et rammeverk for en interdisiplinær og systemorientert tilnærming (Sawyer, 2012).

I likhet med Sawyer (2012) sin interdisiplinære tilnærming vil også denne oppgaven inkludere elementer fra andre teoritradisjoner. Oppgavens formål er av pedagogisk interesse, men for å kunne belyse kreativitetens kontekstuelle betingelser, anser jeg det for nødvendig å tilføre relevante teorier og begreper fra sosiologi, kulturfag og medievitenskap.

2.3 Systemiske tilnærminger til kreativitet

Systemteorier har i følge Kozbelt, Beghetto og Runco (2010) som formål å undersøke hvordan kreativitet kan forstås som en sammensetning av komplekse systemer og interagerende underkomponenter. Her er tilnærmingen vid og for å kunne undersøke kreativitetens kontekstuelle betingelser, benyttes ofte kvalitative metoder. Et eksempel er Gruber (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010) og hans kolleger som undersøkte kjente historiske personers kreative egenskaper. Med Darwin som kasusstudie ble det for eksempel gjort forsøk på å avklare kontekstuelle forhold som kunne forklare hvordan han kom fram til idéene som ledet til evolusjonsteorien. Også Csikszentmihalyi (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010) er kjent for å ha en systemteoretisk tilnærming til kreativitet. Han ser på samspillet mellom individer og miljøet ved å legge vekt på hvordan kreativitet interagerer på tvers av domene, felt og individ. Han har i likhet med Gruber undersøkt kontekstuelle betingelser for eminente kreative eller det som kalles for "big-C". Sawyer har også gradvis beveget seg over i et systemteoretisk perspektiv. Delvis på grunn av sitt arbeid med å undersøke de samfunnsmessige betingelsene for "big-C" kreativitet innen avgrensede historiske perioder (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010), forskning på kreativitet i grupper og organisasjoner og ikke minst arbeidet med å integrere de individfokuserte og sosiokulturelle teoriene i det han kaller en interdisiplinær tilnærming (Sawyer, 2012). Et siste eksempel på systemteoretisk kreativetsforskning er Albert som har undersøkt i hvilken grad relasjoner på tvers av familie, utdanning og kulturelle rammebetingelser gir frihet nok til at individet utvikler sine kreative ferdigheter (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010).

Kozbelt, Beghetto og Runco (2010) argumenterer for en mer utpreget pluralistisk tilnærming til kreativetsforskningen for å kunne oppnå et bredere kunnskapsgrunnlag. For Sawyer

(2012) så kjennetegnes den individpsykologiske betraktningssmåten ved at den er reduksjonistisk og bryter kreativitet ned til å bestå av delkomponenter. Et annet og betydelig problem har også vært at de ”tre bølgene” i kreativitetsforskningen har utviklet seg i separasjon til hverandre. En undersøkelse utført av Hennessey og Amabile (Sawyer, 2012) fra 2010 bekreftet dette og var forundret over den tiltakende fragmenteringen av forskningsfeltet. De konkluderte med at forskere innen et felt sjelden var oppmerksomme på hva som foregikk i et annet. For Sawyer (2012) så kan en interdisiplinær og helhetlig tilnærming være et nødvendig bidrag til å forstå og forklare den virkelige verdens kaotiske kompleksitet og avklare de komplekse relasjonene mellom ulike strukturer i samfunnet og på tvers av individer (Sawyer, 2012). Kozbelt, Beghetto og Runco (2010) understreker samtidig at det er viktig å finne en middelvei for nye teorikonstruksjoner og anerkjenne de ulike teoretiske perspektivene som allerede er vel etablerte innen kreativitetsforskningen (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010).

2.4 Kreativitet - Nye synteser

Sawyers (2012) interdisiplinære tilnærming bygger på det han kaller for ”de tre bølgene” i kreativitetsforskningen, der formålet er å forene individuelt orienterte tilnærminger med det han kaller for de sosiokulturelle tilnærmingene. Dette for å kunne gi en helhetlig forståelse av kreativitet som fenomen på tvers av ulike analysenivåer, i motsetning til det ene som tidligere har vært vanlig tidligere. Som grunnlag for å kunne beskrive kreativitet som et sosiokulturelt fenomen benytter Sawyer (2012) seg av det han kaller for ”en sosiokulturell modell for kreativitet”. Denne baserer seg delvis på holdepunkter utarbeidet av Amabile (Sawyer, 2012) og samarbeidet Csikszentmihalyi hadde med Gardner og Feldman (Sawyer, 2012) i utviklingen av deres ”systemmodell for kreativitet” (Sawyer, 2012).

2.4.1 Kreativitet – Et subjektivt fenomen

Amabile (1983) tar utgangspunkt i forsøkene som har blitt gjort i på å etablere objektive kriterier for vurdering av kreativitet ved testing. Hennes påstand er at det ikke lar seg gjøre. Det vil alltid være elementer av subjektivitet i forskning, slik som det er også er i andre tilfeller der kreativitet er gjenstand for vurdering. Kriteriene er heller et resultat av historiske

og sosiale kontekster. Hennes argument er at forskningen bør konsentrere seg om hvorvidt man greier å etablere intersubjektiv enighet om hvilke kriterier som gjelder ved vurdering. Det er også grunnlaget for det hun kaller en konsensusbasert definisjon av kreativitet. Hun foreslår også en arbeidsmodell som hun kaller for ”et rammeverk av komponenter”. Formålet er å kunne avklare hvordan den kreative prosessen er under påvirkning av både individuelle faktorer slik de kommer til uttrykk som kognitive egenskaper og eksterne faktorer i det sosiale miljøet (Amabile, 1983).

2.4.2 Individet, domenet og feltet

Csikszentmihalyi (Sawyer, 2012) bruker det han kaller for ”en systemmodell for kreativitet” og som er satt sammen av tre interagerende komponenter: person, domene og felt (Sawyer, 2012). I en kort oppsummering presenterer Csikszentmihalyi (2013) modellen som et interaksjonssystem bestående av en kultur med symbolske regler, der personen tilfører det symbolske domenet nyskaping som vurderes av et felt med ekspertise, ved å anerkjenne og validere innovasjonen. Domenet er dermed forstått som et avgrenset område med et sett av symbolske regler og prosedyrer. Matematikk er et eksempel på et slikt domene i overordnet form, men det kan også brytes ned til å bestå av mindre domener der det er for eksempel kan avgrenses til algebra eller geometri. Domener er som sammenvevde strukturer som i sum utgjør kulturene, eller symbolsk kunnskap slik den kommer til uttrykk i enkelte samfunn eller menneskeheten i sin helhet. Feltet er satt sammen av det Csikszentmihalyi (2013) kaller for ”portvakter”. De er tilknyttet det enkelte domene og har som oppgave å avgjøre hvilke produkter som skal kunne inkluderes i dette. Arbeider man for eksempel som utøvende musiker innen et musikkdomene, så kan journalister, konsertarrangører og kulturelle støtteordninger være eksempler på portvakter i det tilhørende feltet. Deres oppgave er da selektere ut de produktene de mener fortjener anerkjennelse og som innehar de kvalitetene som vurderes som av verdi for feltet. Personen er den som er kreativ ved å ta i bruk symboler innen et gitt domene på en slik måte at feltet vurderer det som nyskapende og verdifullt, for dermed å inkludere det i domenet (Csikszentmihalyi, 2013). Med musikere som eksempel kan det bety at deres musikk blir valgt ut redaksjonelt for så å bli avspilt på radio.

2.4.3 Portvakter

Csikszentmihalyi (Sawyer, 2012) sin systemteori kan sies å være en videreutvikling av arbeidet Stein (Sawyer, 2012) utformet 1960- tallet og som har vært en tidlig representant for det Sawyer (2012) kaller den sosiokulturelle kreativitetsforskningen. I hans teori er ”portvakter” et omfattende begrep som har til hensikt å beskrive hvordan ulike personer og grupper regulerer kreativitet og hvordan overordnede faktorer som ekspertise, status, økonomi og makt medvirker i selekteringsprosessen. En slik tilnærming deler også mange fellestrekk med Bourdieu (Sawyer, 2012) sin teori om kulturell produksjon der Bourdieu (1993) viser hvordan ulike felt er strukturert med sine egne regler og særegne relasjoner. Her er felt plassert i overordnede og hierarkiske kategorier ut i fra deres innhold som for eksempel utdanning, økonomi og kultur. Innad i hvert felt er det en innbyrdes kamp om å etablere posisjoner ut i fra tilgang til det han kaller for ”kapital”. Innen kulturfeltet er det for eksempel viktig å inneha ”kulturell kapital” eller det som utgjør kulturell kunnskap og kompetanse og ”symbolsk kapital” som beskriver en ervervet sosial posisjon basert på status (Bourdieu, 1993). I følge Sawyer (2012) viser dette hvordan feltets strukturer defineres av maktrelasjoner og at kreativitet kan forstås som en form for markedstransaksjon mellom produsenter og konsumenter (Sawyer, 2012).

2.4.4 Bioøkologiske teorier

Urie Bronfenbrenners (1979) teoretiske system for økologisk utviklingspsykologi har som ambisjon å vise hvordan individets utvikling både påvirkes av og påvirker sine sosiale og kulturelle omgivelser. Kvillo (2009) forklarer bakgrunnen for denne teorien med at Bronfenbrenner ønsket å skape en syntese mellom sosiologiens strukturelle tilnærming og psykologiens biologiske orientering. Hans bioøkologiske teori kan være relevant for nærmere å illustrere hvordan informantene i denne oppgaven beskriver sin egen kreative utvikling og samtidig også vise hvordan den betinges i et strukturelt interaksjonsperspektiv. Styrken i et slikt system, slik jeg ser det, er at det gir en forenklet forståelse av individets samspill med de omkringliggende sosiale og kulturelle samfunnsstrukturer der også tidsaspektet er en faktor. Formålet, er i likhet med Sawyers (2012) argument, å kunne analysere kreativitet ut i fra flere analysenivåer. Jeg vil her gi en kort redegjørelse for Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske

teori og undersøke på hvilken måte andre psykologiske kreativitetsteorier kan relateres til denne.

2.4.5 Fire integrerte deler

Bronfenbrenner (1979) forteller om hvordan han ble oppmerksom på den sosiale kontekstens betydning da han igjennom deltagelse i ulike forskningsprogram opplevde variasjonen i ulike oppvekstmiljøer i vest og øst Europa, Sovjetunionen, Kina og Israel. Den enkeltes utvikling var drevet fram med variasjon av både prosesser og resultat på tvers av disse sosiale og kulturelle skillelinjene, men også innad i hvert enkelt samfunn. Forskjellene varierte i både talent, temperament og mellom- menneskelige relasjoner, men først og fremst i måten hvert enkelt samfunns ulike kulturer og delkulturer oppdro sin neste generasjon. For Bronfenbrenner ble det også en viktig erkjennelse at de politiske beslutningsprosessene påvirker menneskers levevilkår og utviklingsforutsetninger (Bronfenbrenner, 1979). Tetzchner (2013) sammenfatter Bronfenbrenners bioøkologiske teorier, der senere utvidelser også inngår, til å bestå av fire integrerte deler. Disse utgjør henholdsvis person, prosess, kontekst og tid.

Den første integrerte delen består av personen som representerer de biologiske egenskapene som gjør oss til unike individer. Variasjonene består av ulike genetiske forutsetninger og atferdsmessig, kognitive, og emosjonelle ulikheter.

Neste del er prosessen, eller de proksimale prosessene som Bronfenbrenner uttrykker det, beskriver hvordan vi som individer samhandler med våre menneskelige og fysiske omgivelser. Her inngår også interaksjon med objekter og symboler. Over tid blir miljøet omkring barnet stadig mer komplekst og de proksimale prosessene bør tilta i takt med at barnets kapasitet øker gjennom utforskning, manipulasjon, bearbeiding og fantasi.

Tredje del er konteksten og består av fire hierarkiske nivåer som utgjør et økologisk system for å beskrive barns oppvekstmiljø. Disse er formet som konsentriske sirkler der disse påvirker hverandre i et dynamisk samvirke. Det innerste nivået kalles for mikrosystem. Det er en gitt situasjon i det enkelte barns liv og beskriver de nære relasjonene det samvirker med. Flere mikrosystemer påvirker hverandre og i sum danner de neste nivå som kalles for mesosystem. Dette er de mest betydningsfulle situasjonene som individet befinner seg i og

kan eksempelvis være relatert til forhold i familien, skolen eller i nærmiljøet. Eksosystemet er i en indirekte relasjon til individet og kan påvirke forhold i de underliggende nivåene. Dette kan eksempelvis være forhold som har å gjøre med foreldrenes arbeidssituasjon eller forhold i det sosiale nettverket. Det neste nivået kalles for makrosystemet. Dette er det overgripende nivået som virker inn på forhold i de tre foregående. Dette nivået er relatert til samfunnet i sin helhet. Eksempelvis så vil et lands politikk og kulturelle særtrekk virke inn på forhold i de andre systemene og barnets oppvekstvilkår. Dette avgrenser også de ulike makrosystemene til å gjelde for enkelte lands særtrekk slik at den oppvoksende generasjon deler de samme overordnede forutsetningene. Variasjonen tiltar etter hvert som man befinner seg i de lavere nivåene.

Tid er den fjerde integrerte delen og innehar flere dimensjoner. De beskriver prosesser der individet samvirker med sine omgivelser i den gitt periode i sin utvikling. Disse er knyttet til de ulike kontekstene enten det er på mikro-, meso-, ekso- eller makrosystem nivå. Dette har dermed en spennvidde som går fra familietid på mikronivå til historisk tid på makronivå (Tetzchner, 2013). Som vi har sett så beskriver Bronfenbrenners teoretiske modell individets generelle utvikling i et transaksjonsperspektiv. Slik jeg ser det så kan dette perspektivet være til hjelp når man ønsker å undersøke hvordan kreativitet oppstår og utvikles hos den enkelte i samspill med sosiale og kulturelle strukturer i samfunnet.

2.4.6 Et bioøkologisk rammeverk

For oppgavens del vil de overnevnte teoretiske bidragene fungere som analytisk begrepsramme for videre undersøkelser og avklaringer i et systemperspektiv. Utfordringen slik jeg ser det, er å bruke disse systemperspektivene til å forklare gjensidig påvirkning mellom individ og sosiale strukturer. Jeg har for øvrig ikke sett eksempler på at Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske teori har blitt benyttet i studier av kreativitet. Slik jeg ser det kan det for eksempel være interessant å undersøke om den bioøkologiske teorien kan bidra til å avklare hvorvidt kreativitet er en utviklingsbane, eller et vedvarende mønster der motivasjon og aktivitet inngår, innenfor den generelle utviklingen (Bronfenbrenner, 1979). Utfordringen i så måte kan være å finne gode forklaringer på hvorfor noen utvikler seg som mer kreative enn andre. Csikszentmihalyi (2013) understreker at det ofte er stor variasjon i forholdene de kreative menneskene vokser opp under og at det derfor heller ikke lar seg

konkludere ensidig om hva som er optimale forutsetninger for kreative utvikling. Jeg anser allikevel Bronfenbrenners (1979) teoretiske system som et passende verktøy for å illustrere funn i mitt eget datasett. For øvrig uten å gå dypere inn i de teoretiske premissene Bronfenbrenner (1979) legger til grunn for sin egen forskning

2.5 Begrepsavklaringer

Hovedvekten av begreper i denne oppgaven har sitt opphav fra den psykologiske kreativitetsforskningen. Typiske begreper og begrepskategorier som tilhører dette fagfeltet avklares derfor i avsnitt der de viser seg å ha relevans. Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell utgjør det teoretiske rammeverket i et utvidet systemperspektiv. Jeg anser det også for naturlig å se på teorier, begrepskategorier og begreper fra andre fagfelt der disse viser seg å være relevante for oppgaven. Enkelte av disse kan sies å være grunnleggende for å forstå mine informanternes kontekstuelle betingelser i løpet av deres oppvekst og den utviklingen de har hatt fram til i dag som kreative profesjonelle. Interessen for oppgavens tematikk har naturlig nok sitt utgangspunkt i problemstillinger som er typiske for pedagogikken. Samtidig kan også fagdisipliner som sosiologi, sosialantropologi, samfunnsgeografi, kulturfag og medievitenskap bidra med teoretisk innhold og forskning for å lettere kunne forklare hva det kontekstuelle innholdet består av. Formålet er oppnå en dypere forståelse av betingelsene for kreativitet i et dynamisk og organisk system drevet framover av interaksjons- og transaksjonsprosesser på tvers av individer og samfunnsstrukturer. Her er det hva Sawyer (2012) kaller den sosiokulturelle modellen for kreativitet som er den overordnede modellen for videre analyser. Jeg vil her redegjøre for begreper og teorier som jeg antar har relevans for oppgaven.

2.5.1 Sosialisering

Sosialisering som begrep benyttes ofte innen pedagogisk og sosiologisk teori, men i mindre grad innenfor psykologi. Med sosialisering mener jeg her hvordan vi fra er barn utvikles til å bli et unikt individ og samtidig tar del i både samfunn og kultur (Frønes, 2010).

Sosialiseringsbegrepet favner dermed også hvordan vi utvikler ferdigheter, atferdsmønstre, holdninger, verdier og motivasjon (Kvelling, 2009).

I pedagogikken har begrepet ofte en normativ verdi og settes i sammenheng med temaer som danning, oppdragelse, læring og læringsprosesser. I sosiologien har begrepet hatt en større rolle innenfor ulike teorikonstruksjoner, heller enn at det tematisk har vært avgrensede teorier om sosialisering. Fra et psykologisk ståsted har utviklingsteoriene bidratt til en bedre forståelse av hva sosialisering er, men begrensningene kan sies å ha vært at psykologien ikke har evnet å gi en god forklaring på hvordan den enkeltes utvikling også formes i samspillet med sosiale og kulturelle strukturer (Frønes, 2010). Jeg vil her redegjøre for Berger og Luckmanns (2011) sosialiseringsteori som grunnlag for senere å kunne undersøke sosialiseringens betydning for mine informanters kreative utvikling i et systemperspektiv.

Berger og Luckmann (2011) skrev i 1966 boken «den samfunnsskapede virkelighet». I følge Veiden (Berger og Luckmann, 2011) så beskriver deres teori et dialektisk forhold mellom individ og samfunn, der vi både formes av samfunnsstrukturene og men også former disse (Berger og Luckmann, 2011).

Det første nivået i sosialiseringen kaller Berger og Luckmann (2011) for primærsosialisering. Her begynner vår reise fra livets begynnelse til vi gradvis erverver oss egenskaper av betydning på vår vei til å bli selvstendige samfunnsmedlemmer. Begrepet bruker de for å beskrive hvordan vi blir født inn i en objektiv struktur og sosial verden, før denne gis et meningshold i relasjon til våre nærmeste, signifikante andre. Verden presenteres i filtrert form i det de kaller for den doble utvelgelsen. På den ene siden så blir de signifikante andre påtvunget barnet mens de samtidig også velger ut betraktningmåter med grunnlag i sin egen plassering i den sosiale strukturen. Den objektive virkeligheten formidles derfor også gjennom modifiseringer. Sosialiseringprosessen begynner med at barnet identifiserer seg med sine signifikante andre. Det igjen legger til rette for internalisering som er en subjektiv fortolkning av hendelser og som gjør at vi forstår andre så vel som mening til våre sosiale omgivelser. Hva som internaliseres varierer mellom ulike kulturer enten det gjelder kunnskap, normer og verdier, men språket er uansett grunnleggende. Til å begynne med framstår hendelsene som objektive fenomener, men gradvis subjektiveres de ved at det tilføres emosjonell verdi gjennom identifisering til de nære relasjonene vi inngår i. I denne prosessen overføres roller og holdninger som individet gjør til sine egne. Dermed legges også grunnlaget for identitetsdannelse ved at barnet identifiserer seg selv. Identiteten utvikles videre i en dialektikk der det på den ene siden formes av signifikante andres betraktninger av selvet og på den andre siden selvets egne selvvurderinger. I denne prosessen lærer vi også å

forstå andre og den verden vi lever i ved gjensidig definering. Samtidig gjør vi den også til vår egen. Identitetsdannelsen plasserer oss i de sosiale strukturene og gir oss på sikt en generell og indre konsistent identitet (Berger og Luckmann, 2011).

Sekundærsosialisering er det neste nivået i sosialiseringen og er det Berger og Luckmann (2011) beskriver som internalisering av institusjonelle eller institusjonsbaserte delverdener. Innenfor disse eksisterer det avgrensede og rollespesifikke kunnskapsområder i nær tilknytning til arbeidsdelingen i samfunnet. Her vektlegger de også tilegnelsen av det de kaller for rollespesifikke ordforråd og som innebærer at den enkelte utvikler et sett med rutiner for både tolkning og atferd innenfor institusjonenes virksomhetsområder. Også her finner vi relativt konsistente virkeligheter med egne normative, følelsesmessige og kognitive komponenter. Til forskjell fra primærsosialiseringens signifikante andre, så overføres kunnskap i sekundærsosialiseringen av ulike institusjonelle funksjonærer. Prosessen er også preget av å være formalisert og anonymisert, noe som også medfører at rollen som kunnskapsformidler lett kan erstattes. Det er med på å gjøre at kunnskapene som overføres på dette nivået framstår som følelsesmessig svakere enn ved primærsosialiseringen og dermed også mindre absolutt (Berger og Luckmann, 2010).

2.5.2 Kultur

Kultur er et sammensatt begrep som det i løpet av historien har blitt gjort mange forsøk på å avklare fra ulike innfallsvinkler. Innen 1950 var det over 150 ulike akademiske definisjoner. I dag er det en bred interesse for emnet, fra akademiske og politiske kretser så vel som allment (McEwan og Daya, 2012). Innenfor samfunnsfagene så varierer perspektiver og definisjoner fortsatt, så jeg velger å begynne med å se på kulturbegrepet fra et sosiologisk ståsted og gi en kortfattet redegjørelse. Her er kultur forstått som sammensatt av ulike verdier, tanker, atferd, praksis og menneskeskapte objekter som til sammen utgjør variasjonen i måten mennesker lever sitt liv. Med andre ord så er kulturene både materielle, så vel som immaterielle. Kultur opprettholder også en forbindelse mellom tiden vi lever i, den historiske konteksten den springer ut fra og framtidens muligheter.

Et fellestrekk på tvers av verdens ulike kulturer, er at de inneholder fem grunnleggende komponenter: symboler, språk, verdier, normer og artefakter. Symboler gjør det mulig for oss å tillegge våre omgivelser et meningsinnhold. Et symbol er gjenkjennelig for medlemmer av

samme kultur, men kan samtidig fortolkes ulikt. For utenforstående tilhørende andre kulturer kan symboler derimot være uleselige og meningsløse. Symboler har også en affektiv side der fortolkning vekker en emosjonell respons hos den enkelte. Kulturelle symbolers meningsinnhold endres også over tid. Studiet av kulturelle symboler kalles for semiotikk og fra et semiotisk ståsted så er studiets formål å avklare hvordan ulike praksiser konstruerer og tillegger objekter ulike meningsinnhold (Macionis og Plummer, 2015).

Språket er et system av symboler som gjør det mulig for oss å kommunisere og består av både uttale og skriftsystemer som varierer på tvers av ulike kulturer. Språket er en forutsetning for reproduksjon av kulturer over tid. Verdier er standarder mennesker har for å kunne dele kulturens innhold i kvalitative kategoriseringer. De er ofte preskriptive ved at de uttrykker holdninger til hvordan noe bør være i etisk eller moralsk forstand. Verdier er abstrakte standarder som bygger opp under den enkeltes og kulturens sett av forestillinger. Kulturelle verdier overføres ved primær og sekundær sosialisering. Normer er et sett med regler og forventninger som samfunnet har for å kunne veilede sine medlemmer. De kan være både proskriptive ved at de sier noe om hva vi ikke bør gjøre, og preskriptive. Normer er også tilstede i de fleste situasjoner til en hver tid. Artefakter refererer til at det i en hver kultur foreligger et bredt spekter av menneskeskapt gjenstander. Kultur som begrep forsøker å inkludere alle de ulike måtene mennesker lever på og de ulike variasjonene forklares ofte med ulike underkategorier. Høykultur, populærkultur, subkultur og motkultur er eksempler på slike (Macionis og Plummer, 2015). Jeg vil redegjøre for og diskutere ulike innfallsvinkler til kulturbegrepet etter hvert som de viser seg å ha relevans for oppgavens tema.

2.5.3 Globaliseringsprosesser

Proessen som ofte blir kalt ”globalisering” har hatt stor innvirkning på samfunnsutviklingen fra 1990 årene fram til i dag og særlig utviklingen av teknologi som internett og satellittkommunikasjon har ført til at vår verden har blitt mer sammenvevd. Stadig raskere transport og kommunikasjon har vært med på å viske ut grensene mellom ulike samfunnsfelt og medført en tendens til at de flyter i hverandre (McEwan og Daya, 2012). Giddens (1997) beskrev i 1990 hvordan sosiale nettverk dannes på tvers av tid og rom, der lokale hendelser kan påvirkes av hendelser andre steder i verden og omvendt. Globalisering fører til at sosiale kontekster og regioner ble kjedet sammen i et globalt nettverk (Giddens, 1997). Den

kulturelle ”trafikken” har heller aldri vært mer omfattende enn den er i vår tid. Kulturell globalisering er forøvrig ikke et nytt fenomen. I et lengre historisk perspektiv så beskriver den mønstre av migrasjon og handel, så vel som hvordan spredning av religion og imperier har ført til bevegelser av mennesker, objekter og idéer. Allikevel så har den kulturelle globaliseringen endret karakter som følge av endringenes hastighet, intensitet og konsekvenser. Hvis vi forutsetter at kulturer tilsvarer systemer av delte meningsinnhold, så innebærer det at vår verden i dag er satt sammen av svært mange ulike meningssystemer. Og i hver av disse er det ulike måter for hvordan kulturer tar i bruk ulike teknikker og teknologiske verktøy for å kunne reprodusere seg selv, enten det er orale historier eller som følge av måten vi kommuniserer gjennom ulike medier. Det er utslagsgivende for spredningen, omfanget og gjennomslagskraften for den enkelte kultur, men samtidig også med på å forklare mekanismene som fører til at kulturer krysser over i hverandre. Slik sett vil også enkelte kulturer lettere kunne globaliseres, mens andre forblir lokale (McEwan og Daya, 2012).

Castells (2000) skiller mellom ”space of flows” og ”space of places” i sin teori om nettverksamfunnet, der formålet er å beskrive effektene de historiske endringene den raske tilveksten av informasjonsteknologi har ført med seg. Begrepene har på sin side et formål om å forklare interaksjonen mellom samfunn, teknologi og ”sted”. Sted tilsvarer samfunnet både som ”fast” eller spatialt definert og ”flytende” ved at det ikke kan avgrenses til romlige størrelser. Sted som en spatial størrelse viser til konvensjonelle former og prosesser slik de formes av de sosiale strukturene som utgjør samfunnets dynamikk og følgene av interaksjoner mellom individer og deres interesser og handlingsmønstre. ”Space of flows” viser til en materiell organisering av tidsinndelte sosiale praksiser på tvers av spatialt definerte størrelser. Disse er formålsstyrte, repetitive, sekvensielle og programmerbare utvekslinger og interaksjoner mellom sosiale aktører innenfor rammen av symbolske, økonomiske og politiske samfunnsstrukturer. I ”flyten” inngår kapital, informasjon, organisert samhandling, bilder, lyder og symboler. Teknologiske verktøy som for eksempel datamaskiner, kringkastingssystemer og telekommunikasjon muliggjør denne utvekslingen og interaksjonen (Castells, 2000). Som Beck (2013) påpeker fører informasjonsteknologien til materiell støtte for produksjon, overføring og informasjonsflyt på tvers av sosiale praksiser uten tidsmessige eller spatiale begrensninger. Den globale verden er i større grad enn før gjort tilgjengelig for den enkelte. Samtidig er det i ”ansikt til ansikt” relasjonene der mennesker

møtes, eller som Castells (2000) kaller ”space of place”, at meningene dannes og kulturene skapes (Beck, 2013).

2.5.4 Kulturelle globaliseringsprosesser

Media eller massemedia kan forstås som alle sosiale og tekniske instrumenter som benyttes for utvelgelse, overføring eller mottakelse av informasjon. Media er dermed et begrep som viser hvordan vi som mennesker benytter ulike type verktøy for symbolsk kommunikasjon og historisk kan vi følge utviklingen 5000 år tilbake til de første sivilisasjonenes utvikling av skriftspråket. Ser vi på omfanget av massemediene i dag, så er det åpenbart hvordan de gjennomsyrrer våre daglige liv. Mye av tiden vår brukes på å lese, lytte og å se tekst, bilder og musikk. Media er kommunikasjon gjennom radio, tv, musikkinnspillinger, film, aviser, magasiner, dataspill og internett (Macionis og Plummer, 2005). Massemedia er et komplekst teoretisk felt og av særlig interesse for diskursen ”kreative industrier” (Hartley et.al. 2013).

Ulike teoretiske diskusjoner har forsøkt å fange opp og beskrive tendenser i den kulturelle globaliseringen. Et av disse perspektivene er kritiske til det som ofte betegnes som kultur imperialisme og som hevder at effekten av globalisering fører til kulturell ensretting og svekket autonomi. Årsakene forklares med ujevn maktfordeling mellom ulike kulturer, der de vestlige dominerer, særlig som følge av transnasjonale selskapers ekspansjon og rekkevidde. I denne argumentasjonen har det blitt brukt begreper som ”McDonaldisering”, ”Coca-kolonisering” og ”Hollywoodifisering” for å illustrere hvordan global kapitalisme sprer sine produkter, verdier, prioriteringer og levesett (Barker, 2012).

Andre perspektiver stiller seg kritiske til en forståelse der global kultur forenkles og ensidig forklares som ekspansjon av den vestlige modellen. Flere teoretikere har forsøkt å vise hvordan kulturene samvirker på tvers av det lokale, nasjonale og globale i et komplekst nettverk. Ulike kulturer har også oppstått som følge av ulike forbruksmønstre, spredning av kunnskap og teknologi, og mediernes tilgjengelighet (McEwan og Daya, 2012). Allerede i 1987 brukte Hannerz begrepene kreolisering og hybridisering for å vise hvordan de karibiske og engelske kulturene ble blendet sammen og utviklet seg til å bli en særegen variant. Han argumenterte for at det oppstår kulturelle hybrider med grunnlag i de samme mekanismene som fører til kreolisering i lingvistikken (Webb, 2014). Pieterse (2012) argumenterer mot ensidige framstillinger av globalisering som fenomen, kjennetegnet ved homogenisering som

følge av teknologisk, kommersiell og kulturell synkronisering. For han er hybridisering et sentralt begrep som illustrerer hvordan kulturer fra ulike verdensdeler blander sammen elementer som utgjør globale kulturer, i det han kaller en ”global *mélange*”. Eksempler på kulturelle sammenblandinger oppstår i uendelige kombinasjoner enten det er innenfor billedkunst, teater, musikk, mat og klær for å nevne noe. Det er en faktor i reorganiseringen av det sosiale rom. I strukturell form som nye sosiale praksiser, enten det medfører samarbeid eller konkurranse. I kulturell form som translokale uttrykksformer der nye samarbeidsformer krever og oppmuntrer til nye kulturelle forestillinger. I sum beskriver begrepet kultur interaksjoner på mikro og makronivå, uansett om de er assimilerende, hegemoniske, subversive i sin form eller oppstår som motreaksjoner til dominerende kulturer (Pieterse, 2012).

Appadurai (2010) bidrar også til innspill i kritikken mot idéer som hevder at globalisering har en homogeniserende effekt. For han så er deterritorialisering et sentralt begrep som beskriver hvordan verdensøkonomien i økende grad framstår som grenseløs og, som Lash og Urry (Appadurai, 2010) tidligere har hevdet, desorganisert. Det har ført til en kompleks og overlappende kulturell global økonomi. Graden av kompleksitet forsterkes av brudd i relasjonene mellom de politiske, kulturelle og økonomiske landskapene. Som konsekvens har det oppstått adskilte landskap som flyter på tvers av globale kulturstrømmene. Verden har utviklet seg til å bli et stort interaktivt system bestående av en rekke subsystemer. Disse subsystemene kaller Appadurai (2010) for ”ethnoscapes”, ”mediascapes”, ”technoscapes”, ”financescapes” og ”ideoscapes”. Dette er teoretiske begreper som antyder flytende og irregulære landskap, men også relasjoner til historiske, språklige og politiske kontekster. De formes av det han kaller for ulike aktørers ”forestilte verdener”. Den menneskelige fantasien eller forestillingsevnen har blitt et organisert felt av sosiale praksiser. Dermed blir det en kilde til ulike arbeidsformer og handlingsrom, forutsatt av de globale feltenes muligheter. Det første, av tilsammen fem slike forestilte verdener, er det han kaller for etnoskapet og oppstår som følge av ulike grupper menneskers konstante bevegelser. Skiftende mønstre av turister, migranter, gjestearbeidere eller andre individer og grupper i bevegelse, er en global kraft som særlig påvirker nasjonalstater og relasjonen mellom nasjonalstatene. Med begrepet teknoskap illustrer Appadurai (2010) hvordan teknologi, uansett form, har utvidet sin rekkevidde og nå flyter i høy hastighet også der de tidligere hadde begrenset tilgang. Denne strømmen er i økende grad drevet framover av komplekse relasjoner innen økonomi og politikk, men også økt tilgang til arbeidskraft. Finansskap viser til et stadig mer uoversiktlig og uforutsigbart

landskap av global kapital i hurtig bevegelse. Mediaskap refererer til hvordan teknologisk utvikling har bedret forutsetningene for spredningen av informasjon og blitt gjort tilgjengelig for nye grupper av mennesker i verden. Distribusjon av teknologi har gjort det enklere å produsere og spre informasjon ved bruk av ulike typer medieformater. Informasjonsinnholdet består i et stort, komplekst og variert repertoar av framstillinger som påvirker på tvers av ulike kulturer og etniske skillelinjer. For mange blir grensene mellom realitet og fiksjon uklare. Distansen mellom den enkeltes erfaringsverden og mediens framstillinger kan også bidra til at det konstrueres illusjoner og kan gi ulike utslag i måten de påvirker folks liv. For mange innebærer det en drøm om endrede livsbetingelser og kan føre til handling og bevegelse. Ideoskap består av sammenhengende framstillinger, ofte politiske eller ideologiske. Idéer om demokrati, velferd, rettigheter, suverenitet, representasjon og frihet utgjør grunnelementene. Det forutsetter ikke nødvendigvis at begrepene tillegges det samme meningsinnholdet. I semantisk forstand kreves det varsomhet i oversettelsen fra en kontekst til en annen. I pragmatisk forstand så kreves en forståelse at ulike sedvaner er med på å bestemme hvordan idéene presenteres og fortolkes innenfor rammen av ulike kulturelle kontekster (Appadurai, 2010).

2.5.5 Konvergens og medialisering

Jenkins (2008) bygger sin teoretiske konstruksjon på relasjonene mellom det han kaller for media konvergens, deltaker kultur og kollektiv intelligens. Innledningsvis skriver han (min oversettelse):

”Velkommen til konvergens kultur, der eldre og nyere media kolliderer, der grasrot- og mediebedrifter krysser i hverandre, der makten mellom produsenter og konsumenter av media interagerer på uforutsigbare måter” (Jenkins, 2008 s.2).

Med begrepet ”konvergens” viser han til tre underordnede tendenser: hvordan mediens innhold beveger seg på tvers av en rekke ulike medieplattformer; hvordan samarbeid foregår mellom ulike aktører i medieindustrien; og hvordan mediekonsumentenes atferd fører til bevegelser i jakten på tilfredsstillende opplevelser. Begrepet ”deltakerkultur” nyanserer forestillingen om mediekonsumenter som passive mottakere av informasjon. Det som tidligere framsto som et skille mellom mediaprodusenter og konsumenter, oppløses som følge nye interaksjonsformer som ingen helt forstår rekkevidden av. Samtidig er det åpenbart at

enkelte medieaktører besitter mer makt enn andre og alle har heller ikke de samme forutsetningene for deltagelse. Konvergens er et kognitivt fenomen med basis i sosial interaksjon. Tilgjengeligheten i det nye medielandskapet gjør det lettere å hente ut informasjon, fortolke og bruke det som ressurser i vårt eget liv. Slik kan vi skape våre egne personlige mytologier. Med begrepet ”kollektiv intelligens” beskrives effekten av vårt mediekonsum som en kollektiv prosess. I sum besitter vi mer kunnskap, ressurser og flere ferdigheter, noe som gjør oss til en alternativ mediemakt (Jenkins, 2008).

Hjarvard (2013) benytter begrepet medialisering for å beskrive hvordan massemediene påvirker sosiale og kulturelle samfunnsstrukturer slik at det medfører endring i disse over tid. I hans teori danner etablerte teorier og empiriske undersøkelser i det medievitenskapelige forskningsfeltet grunnlag for nye synteser ved at de aktualiseres for sosiale forhold som er typiske for vår tid. Tidligere har media blitt framstilt som adskilt fra kultur og samfunn ved at det enten har blitt beskrevet ut i fra sin samfunnsmessige påvirkningsevne eller som et middel til å tjene individer og organisasjoner instrumentelt (Hjarvard, 2013). I sistnevnte kategori finner vi blant annet Jenkins (2008) teori om deltagerkultur (Hjarvard, 2013). Det analytiske skillet går dermed mellom begrepene ”mediering” og ”medialisering”. Innenfor medievitenskapen beskriver førstnevnte begrep hvordan media brukes som kommunikasjonsformål eller som en direkte effekt av relasjonene mellom sender, budskap og mottaker. Ved bruk av begrepet ”medialisering” forflyttes oppmerksomheten mot de strukturelle endringene i det dynamiske samspillet mellom media og samfunnsstrukturene i et helhetlig perspektiv. Her avklares mediens funksjoner ut i fra faktorer som historisk tid og forhold som danner mønstre for sosial samhandling. Formålet er bedre å kunne forklare hvordan sosiale institusjoner og kulturelle prosesser har endret karakter som følge av mediens overgripende tilstedeværelse og med det også hvordan påvirkningen det har på menneskelige relasjoner, samhandling og forestillingsevne. Hjarvard plasser sin teori på meso- nivå med en institusjonell tilnærming for å kunne gjøre generaliseringer på tvers av mikrostrukturer innenfor avgrensede kulturelle og sosiale domener (Hjarvard, 2013).

Ziehe (2006) beskriver hvordan ungdomsgenerasjonene etter 1970- årene gradvis har blitt individualisert ved at tidligere tradisjonsorienterte sosiale strukturer har blitt oppløst, noe som har ført til relativisering av verdigrunnlaget. Det har også ført til ”frisetting” eller et utvidet spillerom for individets fortolkningsgrunnlag. Frisettingen er drevet fram av det han kaller frisettingeffekter. Det innebærer at den enkelte i større grad er i stand til å tilføre relevans til

sin egen forståelse av verden, samtidig som utviklingen har ført til økt liberalisering av allment etablerte normsett i samfunnet. Det har også i større grad blitt aksept for gjenbruk av egenskaper ved fortidens levemåter. Ziehe (2016) hevder at dette fører til at individets erfaringer gis kontinuitet og dermed kan erstatte den samme funksjonen for kontinuitet i erfaringer som tidligere tradisjonelle samfunn var sammenbundet av. Sosiale verdier og konvensjoner har blitt relativisert som konsekvens, men samtidig har det åpnet for at populærkulturen og massemediene har dannet en felleskultur. En annen effekt Ziehe (2006) hevder å ha oppstått som følge av frisetting er estetisering, som han definerer som en distansering til det gitte. Med dette begrepet forklares identitetskonstruksjon som et handlingsrom for den enkelte til å kunne posisjonere seg sosialt ved å velge seg sin egen livsstil. Grunlaget for estetisering begrunnes med samfunnsmessig transparens. Man observerer andre, og erkjenner at man blir observert. Delvis som en følge av de fortolkningene man gjør av representasjoner i kulturen slik de framstilles i massemediene men også fordi man har utviklet en skjerpet evne til å se forskjeller i individenes egne selvframstillinger. Enkeltindividenes valg av livsstil leder mot stiliserte tidsavgrensede delkulturer med egne verdi- og symbolkodesystemer. Resultatet er et samfunn sammenvevd av ulike orienteringer, tematikk, representasjoner og praksiser som former en hverdagskultur av betydning for individene (Ziehe, 2016).

2.5.6 Læring

Et formål med denne undersøkelsen er å undersøke mine informanters læringsbiografi og om den kan gi en bedre forståelse av deres kreative utvikling i en systemorientert analyse der sosiale og kulturelle kontekster inngår.

Læring kan defineres som en relativt varig endring i atferd og erkjennelse som skyldes individets erfaring, men som kan forklares ut i fra modningsprosesser og utenforliggende årsaker som sykdom og skade (Tetzchner, 2013). Læring kan være av atferdsmessig, ekspressiv og refleksiv karakter. Læring som atferd beskriver hvordan vi handler på en bestemt måte, behersker nye ferdigheter og viser andre ny kunnskap etter en læringsprosess. Ekspressiv læring viser til den indre opplevelsen i forbindelse med læringsprosessen. Refleksiv læring handler om hvordan vi endrer måten vi tenker på i etterkant av læringsprosessen (Bø og Helle, 2008).

Læring kan også kategoriseres som formell og uformell. Formell læring er oftest kjennetegnet ved at den lærende ledes i dominant form under kontroll av enten en lærer, mentor eller mer kompetent annen ved overføring av et forhåndsdefinert kunnskapsinnhold. Formell læring knyttes dermed opp til institusjonelle utdanningspraksiser der kunnskapsinnholdet er definert av en læreplan. Den kan også være selvregulert eller kollektiv i tilknytning til et felleskap der det delvis er etablert krav til læringsutbyttet og formalisert instruksjon tilknyttet en utdanningsinstitusjon. Uformell læring er kan forstås som læring der man opparbeider seg forståelse, kunnskap eller ferdigheter uten at det foreligger formaliserte eksterne kriterier, men forutsettes av individet eller gruppen med grunnlag i deres eget læringsinitiativ. Den kan dermed også være selvregulert og kollektiv (Livingstone, 2001). Den kan også oppstå som følge av tilfeldigheter ved at læring oppstår som følge av at man gjøres oppmerksom på noe til tross fravær av egne intensjoner om å oppnå innsikt. Læring kan også være et resultat av sosialisering ved internalisering av for eksempel verdier, normer, atferd og ferdigheter. Det som læres etableres i individet som ubevisst og taus kunnskap (Schugurensky, 2000).

2.5.7 Sosiokulturelle læringsteorier

Sosialkonstruktivismen (Tetzchner, 2013), eller sosiokulturelle teorier som de også ofte kalles, forbindes med arbeidene til den russiske psykologen Lev Vygotsky (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Kjernen i denne teorien er at læring for den enkelte forutsettes av interaksjon med sosiale og kulturelle strukturer i dens omgivelser ved bruk av kulturelle verktøy. Læring forstås da også som en prosess som fører til utvikling. Det ved at kunnskap gjøres tilgjengelig for barnet i en prosess der den fortolkes og transformeres i samspill med kompetente andre. Kunnskapen kan da internaliseres av barnet selv og utgjøre en del av dets handlingskompetanse. Fire konsepter utgjør en viktig del av denne teorien: ”Mediering”, ”Perezhivanie”, ”Den proksimale utviklingssonen” og lek. Mediering viser til hvordan vi har tatt i bruk kognitive redskaper, eller det som tilsvarer språk og semiotiske symboler, for å kunne samhandle med hverandre sosialt og i den fysiske verden. Mediering er på den måten et indirekte mellomledd som gjør mellommenneskelig interaksjon mulig og den betinges av sosiale, kulturelle og historiske faktorer. Perezhivanie tilfører et affektivt element som et tillegg til teoriens kognitive fundament. Begrepet kan oversettes til følelsesmessige livserfaringer og beskriver hvordan sosial interaksjon påvirkes av tidligere erfaringer. Det er også med på å gjøre at måten de kognitive redskapene tas i bruk, blir unike ut i fra våre

individuelle særegenheter. Erfaringenes emosjonelle sider er også viktige for forestillingsevnen og måten vi uttrykker oss kreativt (John-Steiner, Connery og Marjanovic-Shane, 2010). ”Den proksimale utviklingssonen” viser til at læring må foregå nært opp mot det området som den enkelte mestrer på egenhånd, men at det med veiledning fra kompetente andre, kan øke nivået for mestring. Den nære utviklingssonen defineres ut i fra hva den enkelte kan, mens sonens utstrekning er definert ut i fra hva man kan få til med hjelp. Det er forøvrig ikke en generell modell som er lik for alle. Den varierer med kunnskaps- og ferdighetsområde i tillegg til at den er individuelt forankret (Tetzchner, 2013). Leken er betydningsfull på flere måter. I den etableres regler for samhandling med andre og det gis et grunnlag for handlingskompetanse i sosiale situasjoner. Det forutsettes av at barnet lærer seg å fortolke mening og egenskaper ved situasjoner der det deltar, eller sagt på en annen måte, at det lærer å evaluere relevante regler, verdier og forventninger som oppstår i samhandling med andre (John-Steiner, Connery og Marjanovic-Shane, 2010).

Innen det sosiokulturelle perspektivet har det utviklet seg flere teorier der fellesnevneren er at læring betraktes som et sosialt fenomen der kunnskap og ferdigheter tilegnes i samhandling med andre (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Et eksempel er Wenger (Wenger, 2008) sin teori om praksisfelleskap. Teorien bygger videre på samarbeidet med sosialantropologen Jean Lave (Lave og Wenger, 2011) fra 1991. Sentrale begrep her, i tillegg til praksisfelleskap, var situert læring og legitim perifer deltagelse. ”Situert læring” viser til at læring som integrert i sosiale praksis og som innebærer at alle aktiviteter er situert. ”Legitim perifer deltagelse” viser til hvordan vi gradvis lærer som nybegynnere til fullverdige i et felleskap av sosiale praksiser ved å tilegne oss kunnskap, ferdigheter og identitet ved deltagelse i denne (Lave og Wenger, 2011). Læring er dermed et sosialt og historisk definert fenomen. Praksisfelleskapet er en kollektiv prosess som drives framover i tid og som danner sosiale kunnskapssystemer. Felleskapet har sitt utgangspunkt i tre dimensjoner: gjensidig engasjement, meningsfull aktivitet og et delt forråd. Gjensidig engasjement bidrar til å samle deltagerne rundt et felles formål, til tross for at de er unike mennesker med hver sin personlige væremåte og historie. Felleskapet stiller krav til samhandling, men er samtidig ikke definert ut av geografiske forhold. Varigheten kan variere for det enkelte praksisfelleskap. Det kan være et midlertidig prosjekt, så vel som en virksomhet bygget opp over generasjoner. Meningsinnholdet er heller ikke forutsatt, men er en pågående forhandlingsprosess basert på sosiale og historiske fortolkninger, gjensidig

påvirkning og situasjonsbestemte faktorer (Wenger, 2008). Det er også et kunnskapsdomene med en felles grunnstruktur av delte verdier, formål og opplevd identitet. Felleskapets grunnlag for læring er en følge av gjensidig tillit og respekt der det oppfordres til utveksling av erfaringer. Praksisen utgjør et delt rammeverk bestående av idéer, verktøy, språk, uttrykksformer og informasjon (Wenger, McDermott og Snyder, 2002).

Læring i praksis oppstår som følge av en dialektisk prosess mellom deltagelse og tingliggjøring. Tingliggjøring er hvordan meningsinnholdet kommer til uttrykk som både prosess og produkt. Som tingliggjorte produkter kan de være de materielle objektene eller artefakter i den fysiske verden, som resultat av historiske eller nåtidige virksomheter. De kan også være immaterielle verdier som har oppstått som følge av de virksomhetene som praksisfellesskapet har utviklet over tid. I mindre abstrakte termer så kan eksempler på tingliggjøring i materiell form være fotografiet slik det er utstilt i galleriet, kameraet som ble brukt til å ta bildet og manualen som fulgte med kameraet. I immateriell form kan det som eksempel være prosedyrer og handlingssekvenser som er ble benyttet for å ta bildet som henger i galleriet. Deltagelse er en aktiv sosial prosess der man tilfører personlige egenskaper og erfaringer, men samtidig søker tilhørighet.

Tilhørighet gir utslag både lokalt i form av samhandling med andre og globalt som deltagelse i et videre konseptuelt fellesskap. Wenger (2008) bruker tre begreper for å illustrere tilhørighetens dimensjoner. Det første er engasjement og handler om det vi gjør sammen med andre og i verden, og hvordan disse erfaringene utgjør kilder som former vår identitet. Forestillinger er den andre dimensjonen og viser til hvordan vi fortolker virkeligheten og oppfatter muligheter ut i fra vår egen posisjon og i fellesskap med andre. Innretting er den tredje dimensjonen der den bidrar til å skape indre konsistens ved å koordinere handling, fortolkning og etablere standarder. Dermed skapes en forbindelseslinje i tid og rom på tvers av tilsvarende praksisfellesskap, samtidig som det muliggjør samhandling med andre. Det gjør det også mulig å opprettholde praksiser selv med utskiftning av medlemmer. Læring i praksisfellesskapet er også identitetsskapende, det har et transformativt potensial ved at individet både påvirkes av og bidrar til å forme fellesskapet. Det er dermed et resultat av et dynamisk og komplementært samspill mellom den enkeltes erfaringer og den kollektive kompetansen (Wenger, 2008).

2.5.8 Begrepenes funksjon

Teoriene og begrepene som er skissert i foregående avsnitt etablerer et rammeverk for hvordan jeg undersøker mine informanternes kreative læringsbiografi og kan eventuelt også tjene som et grunnlag for videre tematiske utvidelser både teoretisk og begrepsmessig der det viser seg hensiktsmessig. I følgende avsnitt vil jeg vise hvordan de i sum utgjør en helhet som kan være av betydning for senere analyse.

Slik jeg ser det så kan Berger og Luckmanns (2011) teori bidra til å gi en bedre forståelse av samspillet vi som mennesker har med hverandre og de sosiale strukturene vi er en del av, både når det gjelder mikro- eller makronivå (Berger og Luckmann, 2011). Slik sett kan det også være av relevans for å forstå kreativitet, som også handler om gjensidige relasjoner mellom individer og sosiale strukturer, og som også vektlegger kvalitativ endring og fornyelse av disse (Sawyer, 2012). Sosialiseringbegrepet er også nært knyttet opp mot kulturbegrepet (Kvelling, 2009), som på sin side er viktig for å kunne forstå kreativitet som fenomen (Sawyer, 2012). Et eksempel er Runco (2014) som viser hvordan primærsosialiseringen kan ha innvirkning på vilkårene for kreativ utvikling gjennom indirekte påvirkning av sosioøkonomiske forhold i barnets oppvekst. Runco (2014) beskriver foreldre som moderatører for barnet og viser til en undersøkelse utført av Albert (Runco, 2014) som illustrerer hvordan barn kultiveres gjennom foreldres kanalisering av kulturelt innhold. Økonomiske forhold har også vist seg å ha betydning i måten de påvirker foreldres evne til å støtte opp under barns kreative potensial. Av andre forhold som er av betydning nevner han foreldres utdanningsnivå, ressurstilgang i hjemmet, variasjon i opplevelse og kommunikasjonsmønstre (Runco, 2014). Skolen er et typisk eksempel på en institusjon med avgrensede og rollespesifikke kunnskaper, der lærerne kan tjene som eksempel på institusjonelle funksjonærer (Berger og Luckmann, 2010). Som en arena for sekundærsosialisering overføres kunnskap primært gjennom formaliserte prosesser slik som undervisning, definert av læreplanens overordnede mål for bedre å kunne tilpasse eleven til samfunnets krav og forventninger (Haug, 2009).

I sosialiseringsteoriene er det vanlig å bruke begreper som kulturalisering, sosialiseringssjener og sosialiseringssarenaer (Kvelling, 2009). Slik jeg ser det kan de være med på å forklare hvordan kulturene har blitt en viktig kilde til kreativ utvikling for mine informanter. Det kan også være interessant å undersøke relasjonen mellom massemedias rolle

som sosialiseringsagent og hvordan den har kommet til uttrykk på de sosialiseringsarenaene der de har deltatt. Med sosialiseringsarena viser jeg til stedene der sosialisering foregår i direkte samhandling med andre (Kvello, 2009).

Begrepene kulturalisering og sosialisering kan være vanskelig å skille fra hverandre, men en interessant forskjell kan være definisjonen Mossige (Kvello, 2009) gir når han åpner opp for at kulturalisering kan innebære mer enn at kultur bare overføres ved sosialisering, den kan også modifiseres ved at den enkelte foretar prioriteringer. Berry (Kvello, 2009) på sin side erstatter sekundærsosialiseringsbegrepet med kulturalisering og viser til hvordan denne utspiller seg på arenaer der unge ferdes blant jevnaldrende (Kvello, 2009). Uansett hvordan man ønsker å benytte et begrep som kulturalisering, så er det kanskje nettopp hvordan den enkelte prioriterer og modifiserer elementer ved kulturene de internaliserer gjennom oppveksten som er av interesse hvis man ønsker å forstå hvordan det kan lede mot kreativ utvikling og læring.

Ziehe (2006) hadde neppe som formål å beskrive kreativitet og hvordan det betinges av kulturelle faktorer. Det teoretiske formålet var heller å forklare tomrommet som kan sies å oppstå når tradisjonenes menings- og verdisystemer oppløses, og hvordan unge generasjoner søker trygghet og tilhørighet ved å skape nye (Ziehe, 2006). Slik jeg ser det, så er hans beskrivelser av frisettingsprosessene også anvendelige for å forklare kulturell adaptasjon, kreativ modifikasjon og individualisering (Ziehe, 2006).

Massemedier er av interesse for denne oppgaven ved rollene de har som sosialiseringsagenter. Eller mer konkret, hvordan individet påvirkes av massemedienes innhold på en slik måte at det leder til kulturalisering. Utviklingen av massemediene forklares ofte i relasjon til ”globalisering” som fenomen (Macionis og Plummer, 2005).

Globaliseringsbegrepet kan forøvrig også være et tvetydig begrep, slik som for eksempel Harvey (2000) viser når han ved en historisk gjennomgang viser hvordan det brukes diskursivt som instrument for å fremme økonomiske interesser i politiske beslutningsprosesser. For han så er heller ikke den teknologiske utviklingen den primære drivkraften for globaliseringen, men det kapitalistiske systemet (Harvey, 2000). Allikevel vil jeg hevde at det å bruke globaliseringsbegrepet er nyttig for å beskrive hvordan vår verden har gått i gjennom en gjennomgripende transformasjon de siste 30 årene og for følgene det har hatt for hvordan vi samhandler med hverandre sosialt og kulturelt. Dette gjelder særlig med tanke på effektene av den teknologiske utviklingen i denne perioden

(Macionis og Plummer, 2005). Derfor anser jeg også begrepet som relevant for i denne undersøkelsen der jeg forsøker å forstå hvordan makro- og mesosystemer kan forutsette individets kreative utvikling i interaksjon med andre i mikrosystemer.

Jeg skiller også analytisk mellom påvirkning og læring. ”Påvirkning” viser til egenskaper ved de sosiale og kulturelle omgivelsene som leder mot den eller de interessene informantene etablerer som grunnlag for deres kreative virksomheter. Formålet med begrepet blir på denne måten å vise hvilke sosiale og kulturelle mekanismer som kan lede mot internalisering (Berger og Luckmann, 2011). ”Påvirkning” kan da være et resultat av uformell læring gjennom sosialisering og tilfeldige opplevelser i den enkeltes liv. Det viser dermed indirekte til hvordan individets symbolske interaksjon med de omkringliggende sosiale og kulturelle strukturene åpner opp for flere handlingsalternativ som følge av fortolkningsevne og refleksiv kapasitet (Blumer, 1986). ”Læring” viser til hvordan de aktivt søker kompetanse og utvikler ferdigheter som grunnlag for handling som kan føre til eksternaliseringer. Det kan være situert læring, enten som selvregulert eller kollektiv, eller formalisert gjennom et utdanningsløp (Livingstone, 2001).

For bedre å kunne forstå hvordan forhold som kan ha påvirket informantene, vil jeg undersøke hvordan massemediene bidrar til spredningen av kulturinnhold og hvordan dette kan gi grunnlag etableringen av eller deltakelse i ulike sosiale praksiser. De sosiokulturelle teoriens vektlegging av mediering gjør det nødvendig å undersøke hvordan kulturenes komponenter virker inn på vår meningsdannelse og dermed også ”redskapene” vi benytter for å skape meningsinnhold. Samtidig vil jeg også undersøke hvordan læring i slike praksiser forutsettes av sosial samhandling i felleskap med andre. Vygotskys proksimale utviklingszone kan bidra til å forstå hvordan læring foregår i nær relasjon til andre (John-Steiner, Connery og Marjanovic-Shane, 2010). Wengers teori om ”praksisfelleskap” kan bidra til å forståelse for læring i en videre sosial og kulturell kontekst (Wenger, 2008). Begreper som medialisering, konvergens, adskilte landskap og hybridiseringer kan på denne måten være aktuelle for å kunne forklare hvordan påvirkning og læring skjer innenfor rammen av sosiale og kulturelle prosesser.

3 Hva vet vi om kreativitet

Sawyer (2012) hevder at vi befinner oss i kreativitetsforskningens tredje bølge der interessen for emnet har blitt multidisiplinær og systemorientert. De to tidligere bølgene var dominert av et fokus på individet og hadde også sitt grunnlag i psykologien (Sawyer, 2012). Jeg vil derfor her gå nærmere inn på det som kan sies å være veletablerte psykologiske teorier om individuell kreativitet for å etablere en grunnleggende forståelse.

3.1 Konseptuelle variasjoner

I psykologien er det en rekke konseptuelle variasjoner i måten teori om kreativitet som fenomen utarbeides og framstilles. Det skyldes delvis de ulike faglige tilnæringsmåtene innad i psykologien både når det gjelder dens utgangspunkt i grunnforskningen og den anvendt forskningen, i tillegg til at det også er forskjeller i analysenivå (Kozbelt, Beghetto og Runco 2010). Allikevel er det enkelte konseptuelle rammeverk som er veletablerte på tvers av disse, selv om det også må sies å være nyanser også her (Runco og Pagnani, 2012).

3.1.1 De fire P`er

En vanlig avgrensning for å avklare delkategorier i forskningen er ”de fire P`er” og i den finner vi kategoriene prosess, produkt, person og press (Sawyer, 2012).

I kategorien ”prosess” undersøkes de mentale prosessene som ligger til grunn for kreativ tenkning og aktivitet. Ofte vektlegges kognitive komponenter og mekanismer, i tillegg til analyser av de forskjellige stadiene der disse gjør seg gjeldende (Kozbelt, Beghetto og Runco 2010).

I kategorien ”produkt” finner vi forskning som undersøker de kreative produkter enten det er kunstverk, oppfinnelser, musikk eller annet. I følge Kozbelt, Beghetto og Runco (2010) er dette den mest objektive kategorien ettersom at de er kvantitativt tellbare, i tillegg til at de kan vurderes av flere samtidig slik at det medfører høy grad av interrater-reliabilitet. I følge dem er det et problem at man ikke får god nok innsikt i hva som leder til prosessen og den

skapende personligheten (Kozbelt, Beghetto og Runco 2010). Sawyer (2012) kan sies å være uenig i en slik forståelse og hevder tvert i mot at produktkategorien nærmest alltid er definert og evaluert innen sosiokulturelle teorier (Sawyer, 2012) Slik jeg ser det innebærer det at systemteorier kan bidra til å utvide betingelsene for forskning på kreative produkter.

I kategorien ”person” er målet for forskningen å oppnå bedre innsikt i de iboende egenskapene ved kreative individer og deres væremåter. Ofte knyttes dette opp mot personlighetstrekk på tvers av flere domener, som for eksempel motivasjon, åpenhet til nye erfaringer, interessefelt og grad av autonomi. Komparative studier er også vanlig, og historisk har ofte særtrekk innen yrkeskategorier blitt viet en god del oppmerksomhet (Kozbelt, Beghetto og Runco 2010).

I kategorien ”press”, som er en forkortelse for det engelske ordet ”Pressure”, er formålet for forskningen å undersøke hvordan miljømessige faktorer påvirker det kreative individet og er av betydning for bedre å kunne forstå miljø/ individ interaksjoner. ”Press” er forøvrig ofte også uttrykt som ”Place” eller sted (Kozbelt, Beghetto og Runco 2010).

”De fire P’ene” er det opprinnelige forslaget som Rhodes foreslo i 1961 (Sawyer, 2012). Senere har ytterligere to ”P’er” blitt foreslått og viser til ”Persuasion ” og ”Potential”. I kategorien ”Persuasion”, eller ”overtalelse” på norsk, er forskningstemaet begrunnet ut i fra et sosialt perspektiv. Premisset er at kreativitet fører til endringer i andres tenkemåter, noe som på sikt også kan føre til endringer i det tilhørende feltet. Med kategorien ”potensial” åpnes en mulighet i forskningen til å utvikle metoder som har som mål å forutsi det kreative potensialet i den enkelte (Kozbelt, Beghetto og Runco 2010).

3.1.2 Nivågradering

Et annet rammeverk er hvordan kreativitet graderes i nivå. Det begynner med ”little-c”, som er det laveste nivået. Deretter ”mini-c”, ”Pro-c” og ”big-C” som er det høyeste nivået (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010). Som oftest brukes kun skillet mellom ”little-c” og ”big-C” (Sawyer, 2012). For Richards (2010) er ”little-c” kreativitet slik den kommer til uttrykk når vi løser hverdagslige utfordringer, i situasjoner knyttet til fritid og i arbeid. Den beskriver vår tilpasningsevne, fleksibilitet og innovasjonsevne (Richards, 2010). Det neste nivået er ”mini- c” og er et forsøk på differensier ”little-c” i en subjektiv og objektiv form slik at det

skal bli lettere å skille mellom personlige, mentale og emosjonelle former for kreativitet (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010). ”Pro-c” er det nest siste nivået og er lagt til som kategori for å avgrense kreativitet av profesjonell karakter. Dette nivået overgår de foregående i kunnskap, motivasjon og ferdigheter. Det kan også lede til det siste nivået som er ”big-C”. I denne kategorien finner vi de som det er liten tvil om at presterer på øverste nivå innen det domenet de er virksomme i (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010) og som ofte beskrives som eminente (Csikszentmihalyi, 2013).

3.2 Grunnleggende prosesser og egenskaper

Kreativitet kan forstås som et resultat av kontinuitet og diskontinuitet av en rekke grunnleggende prosesser i følge Russ og Fiorelli (2010), som også understreker at den kreative utviklingen er unik for den enkelte. Det er samtidig bred enighet om hvilke prosesser og evner som har betydning for kreativ produksjon. To kognitive prosesser er spesielt viktig: divergent tenkning og transformasjonsevne (Russ og Fiorelli, 2010). Divergent tenkning viser til en kognitiv funksjonsmåte i tenkningen der idéer og assosiasjoner beveger seg i flere retninger, noe som kan føre til nye og originale idéer. Motsatt finner vi konvergent tenkning som viser til hvordan vi kognitivt kommer fram til korrekte eller konvensjonelle løsninger (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010). Transformasjonsevne viser til hvordan vi reorganiserer informasjon, endrer tankemønstre, reviderer og skaper nye (Russ og Fiorelli, 2010). I relasjon til andre viktige kognitive prosesser, som er indirekte knyttet opp til kreativitet, framhever Russ og Fiorelli (2010) en rekke egenskaper som er viktige. Blant disse finner vi sensitivitet til å forutse problemer og løse disse, utholdenhet og fleksibel problemløsningsevne, bredde i kunnskap og interesser, å kunne oppnå innsikt, utvikle synteser og evalueringsevne. De er også affektive prosesser som viser seg å være av betydning for kreativitet. Mekanismene som kan forklare disse er ikke entydige. Allikevel er det bred enighet om at emosjoner utvider evnen til å assosiere, samtidig som at de gir tydelige utslag i ulike sammenhenger der kreativitet måles (Russ og Fiorelli, 2010).

3.3 Arv og miljø

Runco (2014) hevder at vi alle har et potensial når det gjelder å utvikle vår kreativitet. Vårt potensial avhenger av vår genotype som tilsvarer vår genetiske utrustning (Runco, 2014). Samtidig er vår fenotype, eller det som er våre fysiske og psykologiske observerbare egenskaper (Tetzchner, 2013), et resultat av et samspill mellom våre genetiske utrustninger, biologiske faktorer og miljøpåvirkning (Runco, 2014).

3.3.1 Plastisitet

Det genetiske grunnlaget definerer ikke utviklingsmulighetene alene. Tvert i mot så er det et åpent opp for flere utviklingsmuligheter ved genetisk endring og tilpasning, og som en måte å kunne forklare dette bruker man begrepet plastisitet. Under optimale betingelser vil geneses fungering og de miljømessige betingelsene være tilpasset hverandre gjennom epigenetiske mekanismer. Studier har vist at omgivelsene kan påvirke geneses aktivitet og det ser ut til at det foregår en tilpasning i utviklingen ut i fra individets erfaringer. De menneskelige variasjonene er størst innenfor nevrologiske områder som kognisjon, sosiale ferdigheter og personlighet. Det innebærer færre begrensninger i hjernens utviklingspotensial og samtidig at plastisiteten er større sammenlignet med andre vekstområder. På dette punktet er det allikevel ikke full enighet blant ulike utviklingsteoretiske tradisjoner, men et mellomstandpunkt åpner opp for betydelig plastisitet innenfor hjernens generelle strukturer (Tetzchner, 2013). Sett fra et utviklingsperspektiv så er det derfor mange faktorer som kan ha innvirkning på de kognitive strukturene som forutsetter den enkeltes potensial for kreativ utvikling. Samtidig er forandres vårt erfaringsgrunnlag seg gjennom ulike livsfaser, fra barndom og livet igjennom, og medfører også endringer i hvordan vår kreativitet kommer til uttrykk (Runco, 2014). Jeg vil her derfor se nærmere på faktorer som kan være med på å påvirke dette.

3.3.2 Lekens betydning

For barnet er lek en viktig kilde til erfaringer som er med på å påvirke den generelle og kreative utviklingen. Det kommer tydelig fram i forskning som har undersøkt områder som problemløsningsevne, divergent tenkning, forestillingsevne og sosial og emosjonell

kompetanseutvikling (Russ og Fiorelli, 2010). Barnets lek er et sentralt tema i Vygotskys sosiokulturelle teori. Her forstås lek som komplekse aktiviteter der barns forestillingsverden kommer til uttrykk gjennom sosialt samspill. Den både krever og leder til komplekse symbolske konstruksjoner, samarbeidsevne og sosial, kulturell og emosjonell kompetanse. I kreativitet inngår lek, forestillingsevne og fantasi som deler av en prosess i transformativ aktivitet der følelser, mening og kognitive symboler forenes (John-Steiner, Connery og Marjanovic-Shane, 2010). Sawyer (Russ og Fiorelli, 2010) vektlegger betydningen improvisasjon i lek har for kreativitet senere i livet, mens Singer og Singer (Russ og Fiorelli, 2010) viser tilsvarende lekens betydning for divergent tenkning. I en langtidsstudie over 4 år utført av Russ, Robins og Christiano i 1999 (Russ og Fiorelli, 2010) knyttes assosiasjoner i fantasilek til utviklingen av divergent tenkning (Russ og Fiorelli, 2010).

3.3.3 Oppvekst og familieforhold

Oppvekst og familieforhold er også viktige temaer sett fra et utviklingsperspektiv på kreativitet (Russ og Fiorelli, 2010). Runco (2014) deler forskningen på familieforhold inn i to kategorier: familieprosesser og familiestrukturer. I den første kategorien beskrives forhold som kan si noe om mulighetene for kreativ utvikling. Det kan for eksempel være grad av disiplin i hjemmet, opplevd trygghet, muligheter for utforskning og hvorvidt foreldre involverer seg i barns aktiviteter. I den andre kategorien undersøkes temaer som familiens størrelse og fødselsrekkefølge (Runco, 2014). I en langtidsstudie utført av Harrington, Block og Block (Russ og Fiorelli, 2010) i 1987 ble familieprosesser undersøkt ut i fra idéer Rogers hadde presentert på 50-tallet. Han anså det som sannsynlig at kreativitet ville kunne oppstå med barnet hvis det viste åpenhet til nye erfaringer, evne til selvvurdering og å være i stand til å leke med konsepter. Rogers antakelse var at disse indre tilstandene ble forutsatt av to ytre tilstander: psykologisk trygghet og psykologisk frihet. I det etterfølgende studiet ble dermed 106 barn og deres familier fulgt opp i et forsøk på å avklare Rogers hypotese, både ved observasjon og bruk av utfyllingsskjemaer. Funnene bekreftet Rogers oppfatning av at foreldres oppdragerstil har betydning for barnets kreative utvikling. Konklusjonen av undersøkelsen var også at miljøer som fostrer autonomi og tro på egne ferdigheter også fostrer kreativitet (Russ og Fiorelli, 2010).

Andre undersøkelser har forsøkt å få svar på hva som kan være til hinder for kreativ utvikling. Blant temaer som har vært tatt opp her finner vi eksempler der det har blitt undersøkt konsekvenser av opplevde traumer som å miste søsken og foreldre, å ikke takle motgang i arbeid og manglende tid til symbolsk lek for barn i en travel hverdag med mange krav og forventninger. Særlig det siste punktet regnes som viktig for barns utvikling (Russ og Fiorelli, 2010), men å oppleve traumer, slik som tap av nære familie medlemmer kan også virke forsterkende på den enkeltes kreativitet. Runco (2014) viser at forskning ikke er entydig og viser til Goertzel og Goertzel som fant ut at kun 58 av 400 undersøkte biografier av eminente kreative tydet på relativt gode oppvekstvilkår og stabile hjemmeforhold. Som tidligere nevnt trekker Runco (2014) også fram primærsosialiseringens betydning for kreativ utvikling og hvordan sosioøkonomiske forhold har indirekte innvirkning på denne. Samtidig erkjenner han at dette er et felt der forskningen er mangelfull og krevende (Runco, 2014).

3.4 Den kreative personligheten

Det har i de senere årene blitt stadig vanligere å se på det kreative produktet som et resultat av et komplekst samspill mellom individer og deres miljø. Samtidig er det en utfordring innen kreativitetsforskningen å frembringe en helhetlig teori som forklarer hvordan den kreative utviklingen tar form individuelt og i et interaksjonsperspektiv. Så langt har det meste av forskning på barn og kreativitet ofte omhandlet spesifikke temaer som for eksempel divergent tenkning og problemløsningsevne (Russ og Fiorelli, 2010).

Mye taler for at den kreative personligheten skiller seg fra det normative på enkelte områder (Sawyer, 2012). Personlighet forstås som hvordan et individ har en karakteristisk tendens til å føle, tenke og handle på bestemte måter. Personlighetsteorier har som formål å beskrive egenskaper i form av trekk som kjennetegn ved enkeltmennesker, enten det gjelder underliggende mentale strukturer, sammenfattende atferdsmessige beskrivelser eller tilbøyeligheter for bestemte reaksjonsmønstre (Tetzchner, 2013).

3.4.1 Fremtredende egenskaper

Innen den psykologiske kreativitetsforskningen er det ofte beskrevet individuelle personlighetstrekk som anses som typiske for kreative individer og åpenhet til nye erfaringer

beskrives som grunnleggende (Sawyer, 2012). Dette trekket er et av fem overgripende personlighetstrekk i Goldbergs «fem store» personlighetstrekk og i McRae og Costas fem-faktor modell. De andre fire beskriver grad av utadvendthet, nevrotisme, samvittighetsfullhet og omgjengelighet (Tetzchner, 2013). Åpenhet til nye erfaringer skiller seg ut fra de andre trekkene ved at det i forskning ofte står i relasjon til kreativitet og underordnet måles også grad av åpenhet til fantasi, estetikk, følelser, handlinger, idéer og verdier (Sawyer, 2012). Mennesker med en høy grad av åpenhet til nye erfaringer kan også beskrives som mer åpne når det gjelder å ta til seg sansemessige erfaringer og informasjon fra et bredere spekter av kilder (Larsen og Buss, 2010). Blant andre fremtredende egenskaper finner vi at kreative mennesker ofte kjennetegnes ved å ha mange interesser, de er fleksible i sine vurderingsevner, tiltrekkes kompleksitet, er autonome og uavhengige. De er også ofte velartikulerte og gode på å visualisere problemer, samtidig er de utholdende i forhold til å overkomme hindringer (Sawyer, 2012).

I følge Csikszentmihalyi (2013) er mange år med iherdig innsats, kunnskapstilegnelse og erfaringer innen og i relasjon til avgrensede kunnskapsområder som legger til rette for kreativ utvikling hos den enkelte viktige komponenter. I en periode på fem år, fra 1990 til 1995, ledet han et forskningsprosjekt der det ble utført dybdeintervjuer med til sammen 91 eksepsjonelt kreative individer. Kriteriene for utvelgelse av informanter forutsatte at de har hatt evne til å påvirke et større kulturelt domene. De fleste deltagerne var over 60 år da de deltok og virksomhetene de representerte var hovedsakelig innen ulike kunstformer, forskning og privat og offentlig sektor. Menn var overrepresentert med en andel på 70 prosent. Formålet var å gi en beskrivelse av deres særtrekk og kreative prosesser, så vel som hvordan forhold i deres omgivelser har bidratt til eller hemmet deres evne til å fremskape originale idéer.

Csikszentmihalyi (2013) beskriver i analysen av sine undersøkelser at kreative mennesker må internalisere det kreative systemet de er en del av. Man må med andre ord lære seg både domenets regler og kunnskapsinnhold. I tillegg så er det også vesentlig at man forstår feltets preferanser og kriterier for utvelgelse (Csikszentmihalyi, 2013).

Kreative mennesker kan i følge Csikszentmihalyi (2013) være vanskelig å beskrive fordi deres personlighet viser en kompleksitet som skiller de i fra det normative. De fremstår som mangfoldige og motsetningsfulle heller enn å spesialisere seg til et sett med handlingstilbøyeligheter. Det betyr ikke at de har funnet en middelvei. Csikszentmihalyi (2013) forklarer dette som å inneha overlappende tankesett og reaksjonsmønstre i stedet for et

segregert og en fleksibel evne til å forflytte seg mellom ytterkantene av motsetningsfulle personlighetstrekk uten at det oppstår indre konflikter. Kreative mennesker beskrives ofte som mer fleksible i sine reaksjonsmønstre og de tilpasser sine strategier i forhold til situasjonen og utfordringene de står overfor. Et eksempel som Csikszentmihalyi (2013) trekker fram er hvordan man ofte skiller mellom konkurransedrevne og samarbeidene individer. Motsetningen oppstår når man evner å strategisk veksle mellom disse ytterpunktene fordi en situasjon tilsier at det er hensiktsmessig (Csikszentmihalyi, 2013).

3.5 Kreativitet i en sosial kontekst

I følge Sawyer (2012) så er den sosiokulturelle definisjonen av kreativitet hvordan vi skaper et produkt, som av en sosial gruppe med kunnskap innenfor det gjeldende området, vurderer som nytt, funksjonelt og verdifullt. En forutsetning for å kunne tilfredsstille kravene denne definisjonen stiller, er at den kreative aktøren allerede besitter kunnskap nok til å kunne forstå hvordan den kan videreutvikles tilstrekkelig til at det vurderes som noe kreativt. I en omskiftelig verden der stadig ny kunnskap tilføres, krever det at man på den ene siden har ervervet seg et lager av kunnskap med relevans for det aktuelle domenet, men samtidig at den kreative aktøren også evner å tilegne seg ny og aktuell kunnskap som oppstår som følge av endringer og fremskritt (Sternberg og Kaufman, 2010). Med kunnskap mener jeg en eksakt beskrivelse av den virkeligheten som omgir oss og som gir oss de forutsetningene vi har for å både forstå og mestre (Hoem, 2013) og med aktør mener jeg hvordan vi som individer handler bevisst og hensiktsmessig (Østerberg, 2012).

3.5.1 Sosialiseringens betydning

Hvordan vi sosialiseres er med på å bestemme i hvilken grad vi blir kompetente til å handle ut i fra den kunnskapen vi har ervervet, men også tilfører videre i livet. Med kompetanse som begrep beskrives vår evne til sosial og kulturell refleksjon, selvrefleksjon og sosial handling, men også vår forståelse av de sosiale strukturenes normer og verdier. Med begrepet basiskompetanse menes forutsetningene samfunnet stiller for at vi skal kunne være i stand til å møte dets utfordringer. Dermed angår det både den individuelle utviklingen og samfunnsutviklingen (Frønes, 2010).

Grunnlaget legges, som jeg har vært inne på tidligere, både i relasjon til signifikante andre i løpet av primærsosialiseringen, men også under påvirkning fra generelle andre i sekundærsosialiseringen. Her er ofte skolen og utdanningssystemet en viktig kilde for videre sosialisering. Der den primære sosialiseringen hovedsakelig er uformell, er den sekundære mer formell (Østerberg, 2012). Den uformelle sosialiseringen er kjennetegnet ved det Hoem (2010) karakteriserer som ubunden og fri, og som til enhver tid utspiller seg i samhandling mellom mennesker (Hoem, 2010). Også innenfor formelle institusjoner og i skole sammenheng nevnes ofte «den skjulte læreplan» som eksempel på hvordan elever også lærer mer enn det som er planlagt og formalisert (Østerberg, 2012). Når det gjelder barne- og ungdomsskolens direkte innvirkning på den enkeltes kreative utvikling, så er den i følge Csikszentmihalyi (2013) overraskende liten.

Utdanning er også et sentralt tema for kreativitetsforskningen, og varierer med perspektiv og innhold. Samtidig så har kreativitet som tema gjennom historien blitt viet lite interesse innenfor utdanningssektorene i en rekke vestlige land. Det er allikevel mye som tyder på at denne interessen er i oppsving. Forskning innen feltet har også gitt en bedre forståelse av hvordan ulike faktorer påvirker forutsetningene for kreativitet hos den enkelte i den formelle utdanningen (Smith og Smith, 2010). Sawyer (2012) viser til flere undersøkelser som har blitt gjort i ulike deler av verden. Gjennomgående trekk viser hvordan lærere ofte verdsetter enkelte egenskaper ved sine elever framfor andre. Det som anses som typiske for kreative elever er ofte de de minst verdsatte egenskapene. En undersøkelse han trekker fram viser som eksempel hvordan lærere ofte assosierer kreativitet med uønsket atferd og at disse elevene oppleves som nonkonforme, kritiske, rebelske og stae (Sawyer, 2012). Runco (2014) hevder at tradisjonell utdanning begrenser elevenes muligheter til å uttrykke sin kreativitet fordi de ikke passer inn i bildet av den ideelle elev. De ser helst at eleven er punktlig, følger instruksjoner og er konvensjonell i sin væremåte (Runco, 2014). Sawyer (2010) argumenterer også for at måten skoler er organisert på, bidrar til å hemme kreativitet. Han er spesielt kritisk til det han kaller for lærersentrert undervisning og vektlegging av målstyringsprogrammer for elever, lærere og organisasjonen i sin helhet. I sum bidrar det til at kunnskap overføres via instruksjoner fra lærer til elev og kunnskapen standardiseres til å inneholde fakta og prosedyrer for problemløsning (Sawyer, 2010). Det kan forøvrig være problematisk at denne forskningen ikke beskriver norske forhold, selv om den ofte beskriver generelle tendenser i vestlige land. Allikevel kan det sies at det i Norge har vært en generell tendens til stadig mer

vektlegging av målstyring og standardisering av skolen fra siste halvdel av 1980 årene og fram mot i dag (Tønnessen, 2007).

3.6 Fra mikrosystemer til makrosystemer

For Bronfenbrenner (1979) består mikrosystemene av aktiviteter, roller og relasjoner som bidrar til barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Jeg vil derfor se nærmere på om kreativ utvikling også kan forklares ut i fra et mikrosystemperspektiv og på hvilken måte samhandling med nære relasjoner kan ha innvirkning.

3.6.1 Mikrosystemisk påvirkning

Runco (2014) forklarer at familiestrukturene kan være både intergenerasjonelle og bidireksjonale. Med det mener han at familien fører med seg et sett med verdier fra en generasjon til en annen. Samtidig så er det også en gjensidig påvirkning mellom barn og foreldre. Foreldre kan overføre ulike verdsett og samtidig introdusere for aktiviteter som kan utvikle seg til å bli av interesse for barnet. Barnet på sin side, kan vise at det har utviklet spesifikke interesser og talenter som igjen forsterkes ved at foreldrene både støtter og legger til rette for disse. I følge Runco (2014) så er også foreldrenes kreativitet med på å legge grunnlag for barnets kreativitet ved at de uttrykker originalitet i sitt tankesett og dermed også forsterker barnas evne til divergent tenkning. Noe av forklaringen kan ha med at barn imiterer foreldrenes væremåte, men også at foreldre viser at de verdsetter deres evner slik at det virker forsterkende (Runco, 2014). Sternberg (2010) tar et tydelig standpunkt når det gjelder sosialiseringens betydning for kreativitet. Han hevder at den kan forsterkes ved opplevd støtte og etablere seg som en holdning til livet man lever. For Sternberg (2010) så er kreativitet en vane individet utvikler over tid. De grunnleggende forutsetningene som ligger til grunn er, som også Harrington, Block og Block (Russ og Fiorelli, 2010) konkluderte med i sine undersøkelser, at det gis handlingsrom, emosjonell støtte og verdsetting.

Bronfenbrenner (1979) bruker begrepet «molare aktiviteter» for å forklare formålsstyrte handlinger eller atferd som pågår over tid og bidrar til psykologisk vekst. Kjernen ved disse handlingene er de ofte overføres gjennom sosial handling i relasjon til andre og med det også påvirkning i et mikrosystem. Disse aktivitetene er signifikante i motsetning til molekylære

aktiviteter som er kortvarige hendelser av mindre betydning for individet. Han utdyper at de molare aktivitetene hovedsakelig er drevet framover av en indre lyst til å opprettholde aktiviteten til dens intensjon er fullført. Aktivitetenes kompleksitet varierer i tid, målstruktur og i hvilken grad de involverer objekter, mennesker og aktuelle hendelser. I praktisk forstand beskriver begrepet om hvordan vi alene, eller sammen med andre, gjør hverdagslige aktiviteter som gir oss mening og er lystbetont. Å øve seg på å tegne, lytte til musikk sammen med far eller og skrive tekster på gutterommet kan være eksempler på molare aktiviteter. For Bronfenbrenner (1979) så er det av betydning hvordan disse aktivitetene oppstår som subjektive opplevelser hos individet. Vel så viktig er det at andre mennesker involveres i disse aktivitetene. Det er med på å ekspandere individets erfaringsverden og ideelt sett også gi en helhetlig og meningsfull forståelse av omverdenen. I sum gjør de oss mer kompetente. På den ene siden opparbeider man seg erfaringer som en aktiv deltager, samtidig erfarer man at man også har en evne til å påvirke både innhold og endre eksisterende strukturer i sitt miljø. Det er også igjennom de molare aktivitetene at det stimuleres til psykologisk vekst som en følge av at individet deltar i eller blir oppmerksom på aktiviteter andre iverksetter (Bronfenbrenner, 1979). Her er det også tydelige likhetstrekk med det Hoem (1978) beskriver som den gode situasjon. Opplevelsen oppfattes som et gode av barnet og er handlingsfremmende. Den oppstår med moren, ikke ulikt Bronfenbrenner (1979) sitt begrep om den dyadiske relasjonen mellom mor og barn, og utvider seg til å gjelde nære relasjoner i familien og nærmiljøet. Han fremhever dens betydning for selvforståelse i forhold til å oppnå egne mål og videre identitetsdannelse. Slik jeg forstår det så kan molare aktiviteter ha særlig relevans til kreativitet i situasjoner der de utvider barnets verdensanskuelse og evne til fantasi (Bronfenbrenner, 1979). Samtidig kan det Hoem (1978) kaller den gode situasjon være med på å forklare hvorfor man som barn ønsker å videreføre lystbetonte aktiviteter som man erfarer i nære relasjoner. Når det gjelder familiens påvirkningsevne for kreativ stimulering, så antyder Runco (2014) begrensningene i denne forskningen ved å understreke at kun longitudinelle studier kan sikre svar på hvordan dette faktisk forløper. Det finnes allikevel gode eksempler på hvordan opplevelser har bidratt til å stimulere kreativitet. Disse kalles for krystalliserte erfaringer. Dette begrepet har ofte blitt brukt i forbindelse med biografiske undersøkelser av eminente kreative og beskriver spesifikke opplevelser med stor påvirkningskraft på individets utvikling av interesser, motivasjon og beslutningsevne. Et kjent eksempel er hvordan James Watson, kjent som Nobelpris vinner for sitt arbeid med DNA, forteller at en bok han leste var den direkte årsaken til hvorfor han ville avsløre genenes hemmeligheter (Runco, 2014).

3.6.2 Systemisk interaksjon

En annen viktig funksjon i Bronfenbrenners (1979) mikrosystemer er rollen, eller det han beskriver som et sett med aktiviteter og forbindelser som har en utpreget posisjon i samfunnet, men også for en person i relasjon til andre. Roller kan utgjøre mange forskjellige posisjoner i et samfunn slik som forelder, venn, forbilde og elev for å nevne noe. Bronfenbrenner (1979) antar også at utviklingen formes i møte med ulike roller og som følge av de ulike rollene individet selv inntar i livsløpet. Rollen fungerer som et element i mikrosystemet, men har sin opprinnelse fra ideologiske og institusjonelle strukturer i makrosystemet. Rollens påvirkningsevne må derfor også forstås ut i fra de kontekstuelle betingelsene den kan knyttes til. Først da kan de også være et bidrag til å forklare individers handlingstilbøyeligheter (Bronfenbrenner, 1979). Som et begrep for å forstå kreativitet kan rollen gi oss en bedre forståelse for hvorfor en aktivitet velges framfor en annen og kan utvikle seg til en interesse over tid. Rollen kan også gi oss bidra til å forklare hvorfor relasjoner til andre etableres og hvordan individet begrunner disse (Bronfenbrenner, 1979). Rollenes betydning kan også være med på å forklare hvorfor de nære relasjonene i oppveksten kan bidra til kreativ utvikling, og samtidig gi en forståelse for påvirkningen mellom jevnaldrende.

Jevnaldrende inngår også i mikrosystemer eller som forbindelser i mesosystemet, enten det er som nære venner, andre barn og ungdom i nabolaget eller på skolen (Bronfenbrenner, 1979). Barn og ungdom vokser opp i ulike grupper av jevnaldrende der deres innflytelse er ujevnt fordelt og sammensetningene varierer med bakgrunn i sosiale klasser, kulturelle forskjeller av lokal og etnisk art og i forhold til mer generelle nasjonale og kulturelle betingelser. Samtidig tillegges de sosiale situasjonene mer innhold etter hvert som man blir eldre. Sosiale forhold er med på å bestemme i hvilken grad man vokser opp i organiserte aktiviteter eller ikke, men også hvilke interesser man får. Graden av organisering er også med på å bestemme i hvilket omfang unges aktiviteter er styrt under de voksnes kontroll. For de fleste unge er allikevel hverdagen preget av mye tid sammen med jevnaldrende og grunnlaget for ulike livstiler oppstår som følge av variasjon i interesser, så vel som sosiale og kulturelle konstellasjoner. Valg av livsstil kan også lede unge inn i subkulturer (Frønes, 2010). Med subkultur mener jeg kulturelle mønstre som tilsammen utgjør et segment som avviker fra samfunnets populasjon (Macionis og Plummer, 2015). Frønes (2010) hevder at det i vår tid er et kjennetegn ved de

unges kulturer at de i større grad er preget av sosial og kulturell selvstendighet, og at det også er med på å åpne opp for sosial nydanning. Det fører til mer komplekse sosiale og kulturelle strukturer og krav til kompetanse. Samtidig innebærer det også at jevnaldrende blir en viktig instans for sosialisering, som igjen er med på å bidra til at de tilfredsstiller samfunnets krav til basiskompetanse og lettere evner å håndtere den sosiale og kulturelle kompleksiteten de møter (Frønes, 2010). Det kan forøvrig sies å være en krevende øvelse å forsøke å beskrive hva begrepet ”kompleksitet” rommer i dagens samfunn. I de kommende avsnittene vil jeg se nærmere på de makrostrukturelle betingelsene for oppveksten til mine informanter og på den måten også fylle kompleksitetsbegrepet med innhold. De vokste opp på 1980- og 1990- tallet og i løpet av denne perioden skjedde det også store samfunnsendringer. Disse to tiårene var drevet fram av viktige hendelser og en teknologisk utvikling som skulle transformere verden og virke inn på forhold lokalt, nasjonalt og globalt (Shaw, 2012).

3.7 Makrosystemisk påvirkning

For å kontekstualisere mine informanternes oppvekst, så vil jeg i grove trekk gi en historisk redegjørelse for lettere kunne diskutere sosial og kulturell påvirkning i et makroperspektiv. I Bronfenbrenners makrosystem inngår mikro-, meso- og exosystemene i et samvirke der de er under påvirkning av kulturelle, makroinstitusjonelle og politiske faktorer (Lerner, 2005).

3.7.1 Makrossystemiske endringsprosesser

Begynner vi med det siste punktet først, så illustrerer Berlin murens fall i 1989 og oppløsningen av Sovjetunionen i 1991 en viktig skillelinje i datidens politiske klima. Disse hendelsene markerte slutten på den kalde krigen og dermed også det kapitalistiske systemets største utfordringer. Verdensøkonomien hadde gradvis utviklet seg fra å være styrt av enkelte lands økonomiske dominans fram til 1960- årene, til å bli drevet framover av transnasjonale selskaper som bidro til at grensene for internasjonal handel ble gradvis oppløst. Prosessen skulle lede til det som senere ble kalt for globalisering. Markedene ble internasjonalsert og kapitalismen ble et globalt fenomen. Nyliberalisme etablerte seg som en førende politisk doktrine i løpet av 1980 årene og var en konsekvens av en utbredt politisk misnøye mot den lave økonomiske veksten som karakteriserte særlig 60- og 70- tallet. Dette politiske

prosjektet hadde derfor som mål å frigjøre markedet, privatisere økonomien og minimere den statlige involveringen for å stimulere til vedvarende økonomisk vekst (Shaw, 2012).

Utviklingen av informasjonsteknologi førte til at globalisering som fenomen tiltok i hastighet og omfang. Dette endret også forutsetningene for måten vi produserte våre varer og tjenester og medførte en høyere grad av fleksibilitet, spesialiserte markeder og endrede forbruksmønstre. De nye globale trendene virket også inn på de nasjonale forholdene i Norge i denne tidsperioden. Et eksempel er utdanningsreformene som oppsto i samsvar med nye vilkår for styring i offentlig sektor i løpet av 1990- tallet. Nye begreper som «New Public Management» og målstyring ble førende for måten utdanningssystemet og det offentlige skulle organiseres, effektiviseres og kontrolleres (Karlsen, 2003).

Også kulturelt har det vært store endringer i denne tidsperioden (McEwan og Daya, 2012), og til dels kan det sies å ha vært en konsekvens av at nyliberalismen førte til deregulering av mediesektoren. Kringkastingsmonopolene ble oppløst og fjernsynets rolle som en viktig kulturell institusjon ble utfordret av nye reklamefinansierte medieaktører der formål og innhold i liten grad var regulert slik som før. Deregulering av telekommunikasjonssektoren førte også til store endringer og utviklingen av internett og satellittkommunikasjon har gjort mediesystemet langt mer komplekst (Hjarvard, 2013), i tillegg til å forsterke globaliseringsprosessene og bidra til at verden er mer sammenkoblet (McEwan og Daya, 2012). Med Norge som et illustrerende eksempel, så var fjernsynet det sentrale mediet og NRK hadde tilnærmet monopol fram til 1989. Fjernsynet ble kommersialisert og åpnet opp for andre aktører. I løpet av 1990 kunne omtrent 40 prosent av befolkningen se satellitt- tv (Macionis og Plummer, 2005).

Kontrastene kan virke tydelig i sammenligning med de erfaringene vi gjør oss i dagens norske samfunn der media har etablert seg som en sterk sosialiseringssagent. I vår tid stilles det spørsmål om på hvilken måte barn og unge påvirkes av eksponeringen og interaksjonen som medielandskapet åpner opp for. Unge i dag har tilgang til et variert og omfattende tv-innhold, datateknologi og internett (Kvillo, 2009). Jeg vil senere vende tilbake til disse temaene i forbindelse med analysen informantenes selvberetning.

3.8 Kultur som makrosystemisk påvirkningskilde

Sawyer (2012) understreker at kreativitet er en nødvendig forutsetning for at kulturer skal kunne endres og fornyes. Innenfor den psykologiske kreativitetsforskningen blir det ofte beskrevet forhold der kreativitet virker inn på ulike strukturer i samfunnet (Moran, 2010). For bedre å forstå hvordan kreativitet utvikles for den enkelte, så må man kanskje heller vende om på Sawyers (2012) utsagn. Spørsmålet en kan stille seg er om det ikke også er slik at det er kulturene den enkelte inngår i, som skaper grunnlaget for dets kreativitet.

3.8.1 "Zeitgeist"

Runco (2014) illustrerer hvordan ulike kulturelle faktorer virker inn på individets kreative forutsetninger med det tyske begrepet «zeitgeist». Zeitgeist kan oversettes til tidsånd på norsk og begrepet forsøker å avgrense faktorer som gjør seg gjeldende innenfor en angitt historisk periode i et spesifikt kulturelt klima. Zeitgeist virker inn på flere av de kulturelle komponentene. Ulike verdisystemer kan bidra til at enkelte kreative virksomheter får fordelaktige betingelser sammenlignet med andre. Det er i tråd med Csikszentmihalyis (2013) systemperspektiv og beskrivelse av samspillet mellom individet, domenet og feltet. Det som kan sies å gjøre zeitgeist som begrep interessant, er hvordan det gir en forståelse av hvordan individet påvirkes av kulturenes egenskaper ved sin tid. Runco (2014) viser til Feldman som hevder den enkeltes potensial er betinget under sosiokulturelle, historiske og evolusjonsmessige betingelser. Tiden det lever i har en spesifikk politisk atmosfære som varierer med grad av stabilitet og uro. Det kulturelle miljøet på sin side har varierende grad av rollemodeller innenfor de ulike feltene. Også ideologisk så vil enkelte typer trossystemer, filosofiske idéer, og myter påvirke individets potensial innenfor en gitt tidsperiode. Runco (2014) viser også til Boring som hevder at zeitgeist ikke beskriver en universell tendens, men heller den totale summen av sosial interaksjon som gjør seg gjeldende innenfor en gitt tidsperiode og geografisk plassering. Også tilgangen til kulturelle redskaper er av betydning (Runco, 2014).

Sawyer (2012) viser til Csikszentmihalyi når han hevder at kulturen primært påvirkes gjennom domenet. Han følger også Geertz sosialantropologiske definisjon av kultur når han hevder at kultur kan forstås som en form for språk. Geertz definerer kultur som historisk

overførte mønstre uttrykt i symbolske former der mennesket kommuniserer, bevarer og utvikler kunnskap om og holdning til livet (Sawyer, 2012). Griswold (2000) understreker at symbolsk kommunikasjon er sammensatt av et komplekst meningsinnhold som gir rom for ulike fortolkninger og emosjonelle reaksjoner. Kulturer består av komplekse symbolsystemer, og for å kunne orientere oss, så skaper vi kulturer gjennom eksternalisering, objektivisering og internalisering. På den måten bidrar kulturer også til å styre våre handlingsmønstre (Griswold, 2000).

Moran (2010) undersøker kreativitet i et videre samfunnsperspektiv. Ifølge Moran (2010) så er det vår intensjon som skaper mening. Kreativitet kan forstås som et behov den enkelte har til å uttrykke sider ved sin personlighet. Det å skape noe blir et middel for å dele personlige innsikter og påvirke de sosiale omgivelsene man inngår i. Det gir en følelse av velbehag, så vel som en berettigelse av en egen eksistens og blir dermed også en motiverende faktor for selvaktualisering. Et annet perspektiv hun trekker fram er at det å uttrykke seg selv er en form for eksternalisering. Vi viser hvordan vi fortolker kulturens meningsinnhold ved å skape. Kreativitet kan også være et middel til kommunikasjon for det hun kaller «spesielle populasjoner». Med det sikter hun til individer eller grupper, som av ulike årsaker, føler utenforskap til storsamfunnet. Kreativitet blir på den ene siden et hjelpemiddel til å takle motgang, men også en inngang til å fremme sine interesser (Moran, 2010).

Samspeillet mellom individer og kulturene de inngår i er et viktig tema for denne oppgaven. Den psykologiske kreativitetsforskningen vender tidvis blikket mot samfunnsstrukturene for å avklare kreativitetens rolle i mer helhetlige perspektiv (Moran, 2010), men samtidig kan det sies å være en svakhet ved psykologiske tilnærmingen at den sjelden tar i bruk innsikter fra andre teorifelt (Sawyer, 2012). Runco (2014) bruker begrepet ”zeitgeist” for å vise hvordan kreativitet forutsettes av kulturhistoriske forhold, som også er et fellestrekk for systemteoriene til både Sawyer (2012) og Csikszentmihalyi (2013). I denne oppgaven vil jeg gi eksempel på hvordan ”zeitgeist” kan komme til uttrykk og hvordan dette kan ha hatt innvirkning på mine informanter. For å kunne avklare kulturenes rolle for kreativitet så er det på den ene siden sies å være vesentlig å avklare dens teoretiske konstruksjoner, men også å gi gode eksempler på hvordan kultur framstår for hver og en av oss i det daglige. Flere av spørsmålene i intervjuene forsøker nettopp å avklare hvilken rolle kulturene har og har hatt i deres liv. Samtlige av informantene produserer også kulturprodukter.

4 Metode

Oppgaven har som mål å undersøke hvordan den enkeltes kreativitet utvikles som følge av samspill mellom individuelle forutsetninger og systemiske betingelser, og hvordan dette i sum bidrar til å forme individuelle læringsbiografier. Jeg vil derfor her gjøre rede for mine metodiske overveielser og begrunne disse.

Oppgaven kan deles inn i to delmål, der det første er å undersøke forhold ved individets personlige biografi og det andre har som mål å undersøke hvordan sosiale og kulturelle betingelser kan ha virket inn på utformingen av denne. For oppgavens formål har det derfor blitt vurdert som hensiktsmessig å benytte et kvalitativt metodegrunnlag.

4.1 Kvalitative metoder

Kvalitative metoder har flere egenskaper som jeg vurderer som nyttige for denne oppgaven. Et viktig argument kan sies å være at kvalitative metoder er bedre egnet til å belyse subjektene perspektiv og handlingsvalg (Alvesson og Sköldberg, 2009). Informantenes selvfortelling er vesentlig for å kunne undersøke forhold som kan forklare deres læringsbiografi (Kvale, 2001). Kvantitative metoder vektlegger på sin side direkte observerbare fenomener og metodisk testbarhet som følge av standardiserte prosedyrer ved innhenting av data (Hammersley og Atkins, 2007). En slik tilnærming anser jeg som umulig med det formålet oppgaven har. Det jeg derimot anser som nødvendig for å løse oppgavens problemstilling er metoder som baserer seg på fortolkning og refleksjon (King og Horrocks, 2010).

4.1.1 Kvalitativt intervju

I forbindelse med det første delmålet om å undersøke informantenes biografi, har jeg valgt kvalitative intervjuer. Kvale (2001) sin definisjon av det halvstrukturerte livsverden-intervjuet ble førende for min tilnærming til informantene. Formålet med denne intervjumetoden er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden og kunne fortolke fenomenene som beskrives. Denne tilnærmingen har sitt grunnlag i fenomenologien der

oppmerksomheten rettes mot den enkeltes egen opplevelse av sitt liv slik de erfare. For forskeren er det derfor viktig å oppnå presise beskrivelser og å se bort i fra egne forhåndskunnskaper med det formål å søke etter beskrivelsenes sentrale betydninger (Kvale, 2001).

4.1.2 Kriterier

Kreativitet er det overordnede temaet for oppgaven. Jeg har derfor hatt som hovedkriterium at informantene vurderes som kreative med bakgrunn i deres meritter i deres respektive fagdomener. Dette er også et kriterium Sawyer (2012) legger til grunn når definerer kreativitet som sosialt betinget ved at den forutsetter subjektive vurderinger av originalitet og nytteverdi (Sawyer, 2012). Samtidig har Csikszentmihalyi (2013) sin systemmodell med samspillet mellom individ, domene og felt vært det teoretiske grunnlaget som begrunner utvelgelsen av informantene. Andre utvelgelseskriterier har også hatt betydning. Systemet som graderer kreativitet etter nivå, fra "little-C til "big-C" (Kozbelt, Beghetto og Runco, 2010), har blitt brukt for å definere graden av kreativitet jeg ønsker å undersøke. Et av kriteriene har vært at deres kreativitet vurderes som enten "pro-C" eller "big-C". Det har også vært min hensikt å finne informanter, som med sine virksomheter, er tilknyttet kulturfeltet og "kreative industrier". Dette er områder som ofte settes i sammenheng med kreativitet (Hartley et. al., 2013), noe som også medfører at det foreligger en del forskning som gjør denne oppgavens formål overkommelig. Mine informanter er helt klart innenfor "pro-c" kategorien og kan kanskje også defineres som "big-C" hvis man legger deres individuelle posisjon i deres respektive domener og avgrenser det til å gjelde nasjonalt. Samtidig antyder denne usikkerheten at det å avgrense kreativitet i slike kategorier kan være en utfordring til tross for at Kozbelt, Beghetto og Runco (2010) hevder at dette er den mest objektivt vurderbare kategorien.

4.1.3 Ontologi og epistemologi

Ettersom at kreativitet er det overordnede temaet for oppgaven så medfører dette også at oppgaven har sitt grunnlag i varierte tilnærminger til temaet. Delvis som følge av variasjon innad i det enkelte fagfelt, men også som følge av en kontekstorientert tilnærming på tvers av

flere fagfelt. For oppgavens del kan det derfor være hensiktsmessig å avklare hvilke epistemologiske og ontologiske forutsetninger som gjelder.

Epistemologi forklares ofte som ”hvordan vi kan vite det vi vet” og kan sies å være en måte å etablere det metodologiske grunnlaget for hva det er som gjelder som kunnskap. I hvilken grad man kan oppnå ”epistemologisk integritet” blir dermed et spørsmål om man lykkes med å synliggjøre forbindelsene mellom forskningens teorigrunnlag, strategi, forskningsspørsmål, utforming og metoder (King og Horrocks, 2010).

Ontologi beskrives ofte som læren om eller studiet av vår væren i verden og har som formål å gjøre rede for de perspektivene som ligger til grunn for våre metodiske undersøkelser av denne. Ontologiske posisjoner viser på denne måten til hvordan forskningen har varierte tilnærminger som følge av filosofiske grunnsyn. Et vanlig skille har i følge King og Horrocks (2010) vært mellom realisme og relativisme. Realismen har hatt sitt grunnlag i en forståelse av verden som virkelig uavhengig av hvordan vi oppfatter den. Verden er på denne måten sammensatt av observerbare objekter og strukturer som kan forklares ved identifiserbare kausale relasjoner. Det metodiske grunnlaget forutsetter derfor også at disse relasjonene kan synliggjøres ved bruk av kvantitative metoder for datainnhenting og analyse. For relativismen forstås de sosiale virkelighetene som subjektive konstruksjoner og et resultat av interaksjon mellom sosiale systemer. Et annet perspektiv er kritisk realisme som innehar elementer fra både realismen og relativismen. Kvalitative metoder tilskrives som oftest de sistnevnte perspektivene. Det ontologiske begrepet kan være til nytte for å avklare hvordan våre underliggende antakelser og forestillinger virker inn på våre kunnskapskriterier. Epistemologiske spørsmål om hva som er gyldig kunnskap innenfor rammen av et ontologisk perspektiv viser dermed på hvilken måte forskningen er sammensatt (King og Horrocks, 2010).

4.1.4 Kontekstuell tilnærming

Kvalitative tilnærminger er ofte fortolkende og idiografiske. Det gjelder også for denne oppgaven ved at den har som formål å gi en rekke detaljerte beskrivelser av sosiale situasjoner, relasjoner og prosesser med grunnlag i informantenes selvfortelling. Som eksempler på fortolkende teoritradisjoner finner vi hermeneutikk, fenomenologi, etnografi, diskursanalyser (King og Horrocks, 2010). Samtidig har en god del av oppgaven sitt

teoretiske grunnlag fra forskning basert på kvantitative metoder. Dette gjelder særlig for den psykologiske kreativitetsforskningen (Runco, 2014) og i varierende grad for de andre fagfeltene jeg har inkludert i undersøkelsen. For å bedre kunne forklare det epistemologiske grunnlaget for denne oppgaven viser jeg til King og Horrocks (2010) som skisserer tre epistemologiske posisjoner for kvalitative intervjuer: realistisk, kontekstuell og konstruksjonistisk. Den realistiske posisjonen baserer sine metoder på objektivitet, et høyt antall representative utvalg og metodisk generaliserbarhet. Den kontekstuelle posisjonen har som en grunnleggende forståelse at den enkeltes liv er sammensatt av en rekke faktorer, relasjoner og aktiviteter som virker sammen i en vedvarende dynamikk. Kunnskap forstås derfor som i relasjon til historiske, sosiale og kulturelle betingelser. Den konstruksjonistiske posisjonen vektlegger språkets rolle. Og har som formål å analysere hvordan våre fortolkninger og representasjoner konstruerer grunnlaget for virkelighetens objekter. Diskursbegrepet er sentralt for den konstruktive posisjonen og viser til hvordan våre framstillinger oppstår som partikulære versjoner av hendelser (King og Horrocks, 2010).

For denne oppgaven kan posisjonen sies å være kontekstuell, noe som også kommer tydelig fram ved problemstillingens formulering. I den vektlegges de sosiale og kulturelle betingelsene som betydningsfulle for mulighetene til å avklare de individuelle læringsbiografiene. Informantenes selvfortelling, fortolkningen av denne og kulturelle meningssystemers betydning spiller også en viktig rolle, noe som også er typiske for denne posisjonen (King og Horrocks, 2010). Underordnet dette ligger det også erkjennelse om at kreativitetsbegrepet er diskursivt (Banaji, 2011), noe jeg også redegjør for i oppgaven. Samtidig erkjenner jeg også at forskerens fortolkningsgrunnlag er farget av ens egne perspektiver og at fakta er teoriladet (Alvesson og Sköldbberg, 2009).

4.2 Valg av informanter

For å kunne løse oppgavens målsettinger har det vært viktig å finne informanter som innehar egenskaper som på en tilfredsstillende måte kan sies å representere kreativitetsbegrepet. For å kunne gjøre dette har jeg hatt som utgangspunkt at kreativitet vurderes ut i fra subjektive vurderinger uansett om det gjelder egenskaper ved individet, prosessene de inngår i eller som produkt (Amabile, 1983). Systemmodellen utarbeidet av Csikszentmihalyi, Gardener og Feldman (Sawyer, 2012) ble derfor vurdert som hensiktsmessig for utvelgelse av informanter.

I denne er rollen ”portvaktene”, som tilsammen utgjør ”feltet”, viktige fordi de avgjør i hvilken grad den enkeltes produksjoner kan vurderes som kreative og etableres i ”domenet”. Med grunnlag i sin ekspertise selekterer portvaktene ut det kreative produktet ut i fra verdivurderinger slik at det kan etableres i en posisjon for ettertiden. Som et konkret eksempel kan en arkitekt opparbeide seg en posisjon ved at vedkommende sitt arbeid vurderes som betydningsfullt av et høyt ansett tidsskrift innen arkitektur (Sawyer, 2012).

For mine informanter har alle opparbeidet seg en betydningsfull posisjon innad i sine domener som følge av feltets vurderinger av deres arbeid. Mitt kriterium for utvelgelse var også at informantene skulle representere et utvalg av kreative produsenter som med grunnlag i sitt arbeid har oppnådd prestisjetunge utmerkelser eller omtaler. Arbeidet med å finne potensielle informanter kan derfor sies å ha vært enkelt. Felles for alle er at deres arbeid og personligheter har blitt omtalt i en rekke medier og gjort offentlig tilgjengelig nasjonalt. Enkelte har også etablert seg internasjonalt. Riktignok har dette vært varierende med tanke på deres primære domene. Som eksempel var virksomheter til informanter i musikkdomenet svært godt dokumentert gjennom eksponering i allment tilgjengelige medier, men for norskspråklige artister gjelder dette kun nasjonalt. Informanter innenfor andre domener slik som industridesign var i mindre grad av interesse for allmenheten, men i like stor grad etablert som navn blant bransjetilknyttede medier nasjonalt og internasjonalt. De potensielle informantene hadde også til felles at de har mottatt en eller flere prestisjetunge priser på grunnlag av sitt arbeid enten nasjonalt eller internasjonalt. For å illustrere en slik pris kan det for eksempel ha vært ”årets beste” innenfor ”bransje” utdelt av ”bransjens egne representanter”.

De potensielle informantene ble alle kontaktet ved e-post med en personlig henvendelse og prosjektbeskrivelse. For oppgavens del var det viktig at det enten var to kvinner eller to menn av til sammen tre informanter. Forøvrig var det ikke et spesielt ønske om bransjetilhørighet utover de etablerte kriteriene. De tre første som bekreftet at de kunne delta i undersøkelsen ble dermed mine informanter: en fotograf, en designer og en musiker.

4.3 Kreative profesjonelle som informanter

Oppgavens premiss har vært at kreativitet er et subjektivt begrep der individuelle prestasjoner er gjenstand for vurdering av andre (Amabile, 1983) og at det dermed er forankret i en historisk, sosial og kulturell kontekst (Sawyer, 2012). Samtidig kan kreativitet også sies å være et resultat av individets evne til kontekstuell tilpasning (Sawyer, 2012), noe som etter min mening også innebærer læring som en dominerende faktor.

Med mitt resonnement antydes derfor en forestilling om at informantene kan avklare forhold i sin egen biografi som kan være til hjelp for å belyse hvordan deres læring betinges kontekstuell og kan ha forutsatt deres unike kreative utviklingshistorie.

4.4 Intervjuguide

Intervjuet hadde til hensikt å være det Kvale (2001) kaller for halvstrukturert livsverden-intervju. Intervjuguiden ble derfor utformet i tilpasning til dette ved at spørsmålene hadde som hensikt å være åpne og kunne gi fyldige svar, men strukturert med forhåndsformulerte spørsmål der temaene ble ansett som relevante for oppgavens problemstilling. Det tilsvarer det Kvale (2001) karakteriserer som henholdsvis den tematiske dimensjonen og den dynamiske dimensjonen (Kvale, 2002). På forhånd hadde jeg opparbeidet meg grunnleggende innsikt i kreativitetsforskningens temaer, i tillegg til å ha hatt intensjon om å opparbeide meg innsikt i den kontekstuelle betydningen for kreativitet ved valg av studieemner gjennom studieforløpet. Intervjuguiden hadde derfor som mål være rettleidende for hvilke spørsmål som ble stilt ut i fra mine grunnantakelser om hva som hadde relevans i henhold til problemstillingens formulering. Samtidig var det viktig at mine spørsmål skulle være så åpne at de ville føre til at informantene ga fyldige svar for å synliggjøre erfaringer i deres biografi og gi uttrykk for deres selvrefleksjoner. Den tematiske dimensjonen var derfor kun rettleidende for hvilke spørsmål som skulle prioriteres i intervjusituasjonen og den dynamiske dimensjonen skulle være førende for hvordan intervjuene ble gjennomført i situasjonen (Kvale, 2001).

4.5 Gjennomføringen av intervjuene

Sted og tidspunkt ble avtalt med informantene, men det ble tydelig at samtlige av informantene var under tidspress i sitt daglige virke. Avtalene ble inngått for så å bli avlyst rett i forkant av den planlagte gjennomføringen. Innledningsvis var det planlagt at intervjuene skulle foregå der de vanligvis arbeider slik at det var mulig å stille spørsmål med relevans til deres praksis slik den kunne komme til uttrykk i intervjusituasjonen. Det lot seg gjøre med to av informantene, mens en av informanten foreslo en café. For oppgavens del var det viktig å etablere intervjuet som en trygg situasjon der de opplevde å kunne uttale seg fritt. Et Intervju på en café var derfor ikke en optimal situasjon, men det løste seg allikevel tilfredsstillende ved at intervjuet foregikk uten andre i umiddelbar nærhet. Samtalene ble tatt opp med båndopptager.

Om kunsten å intervjuer uttaler Kvale (2001) at man utvikler seg gjennom praktisk erfaring. Derfor kan det også være nyttig å øve i forkant og prøve ut spørsmålsstillingene. Jeg hadde i forkant av intervjuene flere forsøk der jeg prøvde ut spørsmålsstillingene på bekjente. De passet ikke inn i kriteriene for oppgavens problemstilling, men bidro til innsikt i samtals betydning for intervjuet som form. Dette gjelder særlig for evnen til å kunne lytte aktivt og kunne fange opp emner i samtalen som kunne være av interesse for videre utdypning. Samtidig ble det også viktig å være bevisst sitt eget kroppsspråk og hvordan dette kunne bidra til å optimalisere intervjusituasjonen og relasjonene man utvikler i denne (Kvale, 2001).

For å kunne vurdere kvaliteten i intervjuet skisserer Kvale (2001) flere faktorer som bør være på plass. Blant disse finner vi grad av spontanitet, fylldighet, spesifikke og relevante svar; grad av oppfølging og klargjøring av relevante temaer; evne til fortolkning underveis og verifisering av disse; og at intervjuet er selvkommuniserende i form av å være en fortelling det det ikke er særlig behov for kommentarer og forklare. Intervjuene kan sies å ha vært vellykket med tanke på informantenes deltakelse og bidrag til å besvare mine spørsmål med beste hensikt og evne. Jeg opplevde at de var interesserte og engasjerte og at det ble etablert en god relasjon i intervjusituasjonen. I enkelte tilfeller måtte jeg som intervjuer lede fortellingene i en relevant retning, men ofte kom det også uforutsette temaer opp som viste seg å være av interesse. I løpet av intervjuene valgte jeg å rette oppmerksomheten mot enkelte temaer etterhvert som at jeg forsto at jeg hadde både for mange spørsmål og at

enkelte av disse framsto som mindre relevante. Det første intervjuet ble derfor mye lengre enn de andre, og det siste intervjuet ble tiden kortet ned med 10 minutter som følge av en hendelse relatert til arbeidsstedet. Et av kvalitetskriteriene Kvale (2001) trekker fram er forskerens evne til å formulere korte og presise spørsmål. På dette punktet lyktes jeg ikke godt nok og flere av spørsmålene ble upresist formulert og for lange. I forbindelse med enkelte spørsmål så jeg også et behov for utdypning ved bruk av analogier og eksempler. Til tross for et intervjueren var uerfaren og ikke lyktes helt med egne ambisjoner i intervjusituasjonen, var informantene svært samarbeidsvillige og tålmodige. Svarene de ga var ofte bedre enn spørsmålene de fikk.

4.6 Analyse av data

Som metode for å analysere intervjuene har jeg benyttet tematisk analyse. følge Braun og Clarke (2006) er dette en måte å analysere data på som ofte benyttes innen for rammen av andre metoder, men som de argumenterer for at bør forstås som en adskilt metode for analyse. Dens styrke er i følge Braun og Clarke graden av fleksibilitet. Den er også egnet for bruk på tvers av de ulike epistemologiene. Som en fleksibel teoretisk metode for analyse kan den derfor være nyttig for fyldige, detaljrike og komplekse data (Braun og Clarke, 2006).

Formålet med den tematiske analysen er å analysere og finne mønstre i datasettet. Dette gjelder også for andre metoder, men i dette tilfellet er det færre metodiske grunnregler. Det epistemologiske grunnlaget man legger til grunn er allikevel førende for hvordan analysen utføres. Skillet går mellom hvorvidt man rapporterer direkte observasjoner som i den realistiske tilnærmingen, eller om man er opptatt av å undersøke og fortolke innholdet ut i fra underliggende antagelser slik som i et konstruksjonistisk perspektiv (Braun og Clarke, 2006). I dette tilfellet er det et kontekstuellt perspektiv som er analysens utgangspunkt og som medfører en mellomposisjon mellom de to epistemologiske ytterpunktene (Braun og Clarke, 2006).

Utvelgelse av temaer er en sentral del av den analytiske metoden. Enkelte temaer kan være mer utbredt i en tekst, men det er opp til forskeren å avgjøre hvilken betydning de har. Graden av relevans de viser til problemstillingene i forskningen og hvorvidt svaret eller meningene danner et representativt mønster i datasettet bør være førende for prioriteringene

som foretas. Formålet er å kunne gi en fyldig og presis analyse for hele datasettet eller gi nyanserte og detaljerte analyser av utvalgte temaer. Enkelte analyser er induktive ved at temaene i sterkere grad er tilknyttet datasettet eller deduktive ved at de er forbundet med overordnede teoretiske interesser. Her skilles det mellom datadrevne analyser og teoridrevne analyser. Et annet skille går også mellom semantisk orientert analyse og latent orientert analyse. I den semantiske analysen fokuseres det på de umiddelbart tilgjengelige begrepene slik de framstår i teksten. I den latente tilnærmingen er det de skjulte meningene slik de fortolkes som utgjør grunnlaget for hvilke temaer man legger til grunn i analysen. Semantiske temadannelser er ofte vanligst i realistiske epistemologier, mens latente temadannelser er vanligst i den konstruksjonistiske (Braun og Clarke, 2006).

4.6.1 Analyseprosessen

I analyseprosessen fulgte jeg Braun og Clarke sine faser for tematisk analyse. I den første fasen er formålet å gjøre seg kjent med data (Braun og Clarke, 2006). Transkriberingen bidro til å til god oversikt over datamaterialet og det ble ført notater underveis. Det ble også brukt et dataprogram som heter Ableton Live der man har gode muligheter for å strukturere lydfiler, forsterke svake lydsignaler og notere stikkord i et oversiktlig visuelt grensesnitt.

Den andre fasen er formålet å etablere de innledende kodene (Braun og Clarke, 2006). I denne fasen la jeg til et element som Kvale (2001) kaller for meningsfortetning og som er en fenomenologisk metode for analyse. Jeg førte transkripsjonen over i et program som heter Mindnode der man fritt kan plassere tekst på en hvit flate og lage visuelle forbindelser mellom tekster. Programmet er designet for å kunne lage tankekart, noe som ofte er vanlig i tematiske analyser (King og Horrocks, 2010). Man kan også endre strukturene dynamisk underveis. De meningsfortettede sammendragene ble lagt til i visuell nærhet til transkripsjonene for å gi bedre oversikt. Kodene ble lagt til ved siden av sammendragene og systematisert ut i fra innhold med den hensikt å skape en visuelt oversiktlig struktur. På denne måten kunne kodene også lede tilbake til sammendragene og transkripsjonen for nye undersøkelser og kodedannelser.

Den tredje fasen har som formål å etablere potensielle temaer og samle relevant data (Braun og Clarke, 2006). Kodene ga grunnlag for å etablere overordnede temaer. Programmet jeg benyttet gjorde det mulig å plassere de i forhold til hverandre og også å danne forbindelser

ved bruk av visuelle markeringer. Jeg definerte også temaene og kodene ved å strukturere de med fargesystemer for å skape en visuell oversikt.

Den fjerde fasen har som formål å vurdere om temaene passer overens med koder og datasettet, og samtidig danne et tematisk kart (Braun og Clarke, 2006). Her dannet jeg forbindelser mellom temaene.

Den femte fasen har som formål å definere og navngi temaer (Braun og Clarke, 2006). I denne fasen valgte jeg ut temaene, men utvidet prosessen med nye elementer for å danne en bedre oversikt. Jeg beholdt den opprinnelige strukturen i de foregående fasene, men kopierte disse over til en ny del av arket der jeg kunne lage en forenklet struktur av prioriterte temaer. Disse ble da strukturert ved at jeg dannet visuelle forbindelser mellom disse. De ble også fordelt ut i fra likhetstrekk hos informantene og ut i fra individuelle forskjeller mellom dem. Samtidig ble det lagt til notater i visuell nærhet til temaene for å forenkle analyseprosessen.

Den i den sjette fasen skrives rapporten og analysen avsluttes (Braun og Clarke, 2006). For mitt vedkommende ble analysearket viktig gjennom hele oppgaven. Det ble en kilde til nye gjennomlesninger for å forsikre at mine fortolkninger i oppgaven stemte overens med det som var skrevet i transkripsjonene. Analysearket og de tematiske strukturene var også til hjelp til å skape oversikt i skriveprosessen.

Braun og Clarke (2006) skiller mellom induktive og deduktive tilnæringer til tematiske analyser, men tilnærmingen i denne oppgaven sies å være det Alvesson og Sköldberg (2009) beskriver som abduktiv. Begrepet viser til hvordan man fortolker et enkelt kasus ut i fra et overordnet hypotetisk mønster. Hvis antakelsen stemmer vil dette medføre at fortolkningen kan forsterkes ved nye observasjoner. Abduksjon innehar elementer fra både induksjon og deduksjon, men er ingen forenklet syntese av de to. Den har som formål å utvikle ny innsikt. Ved en vellykket abduktiv analyse kan empiriens anvendelse utvides og samtidig finjustere det overordnede teorigrunnlaget. I den abduktive analysen rettes oppmerksomheten mot underliggende mønstre, noe som i større grad stiller krav til forståelse enn ved isolert bruk av induktiv og deduktiv metode. I praksis medfører den abduktive metoden at man gjentagende veksler mellom empiriske resultater og relevante teorier for sammenlignende fortolkninger og som kilde til å finne nye mønstre der disse gir grunnlag for ny forståelse. Slik sett deler den abduktive metoden fellestrekk med den hermeneutiske metoden for analyse (Alvesson og Sköldberg, 2009).

4.7 Kriterier for kvalitet

Jeg har tidligere i dette metodekapittelet plassert denne oppgaven i en kontekstuell epistemologi. Det epistemologiske perspektivet man legger til grunn er også med på å avgjøre i hvilken grad man kan bedømme forskning ut i fra ulike kvalitetskriterier. I en realistisk epistemologi og innenfor kvantitativ metode generelt, vil det kunne stilles krav til reliabilitet og validitet. I spørsmål som angår reliabilitet vil formålet være å avklare hvor presis målingen av en variabel kan sies å være. Validitetsspørsmålet har som formål å avklare i hvilken grad metoden man benytter måler den variabelen man har til hensikt å måle.

Kvalitativ forskning har i motsetning til kvantitativ forskning ikke etablert generelle regler for hvilke kvalitetskriterier som gjelder. King og Horrocks (2010) deler den kvalitative forskningen inn i tre vidtfaende posisjoner. Den første gruppen argumenterer for at kvalitativ forskning i større grad skal etterstrebe kvantitative forskningsidealer og tilpasse reliabilitets- og validitetsbegrepet til denne på en hensiktsmessig måte. Den andre gruppen argumenterer for egne kvalitetskriterier og den tredje gruppen er i mot at det etableres felles kriterier (King og Horrocks, 2010).

Mange ønsker allikevel å etablere felles kriterier for kvalitet på tvers av de ulike posisjonene og det er flere muligheter for å kunne gjøre dette (King og Horrocks, 2010). Slik som denne oppgaven er utformet lar det seg ikke gjøre å ha kvantitative forskningsideal eller en realistisk posisjon. Premisset for oppgaven forutsetter subjektive fortolkninger, forståelse av dynamiske strukturer og kontekstuelle forklaringer. Samtidig har oppgaven et overordnet ideal om metodisk redelighet der målet er skape en sannferdig beretning om sosiale fenomener (Hammersley og Atkinson, 2007). For min rolle som forsker med denne oppgaven innebærer det at jeg synliggjør min grunnleggende forståelse av verden ved å gjøre rede for mitt ontologiske og epistemologiske ståsted (King og Horrocks, 2010). Det ble derfor viktig å etablere dette tidlig i metodekapittelet. Jeg følger også Lincoln, Lynham og Guba (2013) i deres utsagn om at det ikke er mulig å danne kriterier for vurdering av virkeligheten eller validitet i absolutt forstand, men som følge av sosial konsensus (Lincoln, Lynham og Guba, 2013). Oppgavens fundament hviler på min evne til refleksjon som forsker og dens fortolkningsgrunnlag er et resultat av denne. Alvesson og Sköldbberg (2009) beskriver refleksjon som måten vi tenker over grunnlaget for det vi gjør og i hvilken grad vi undersøker hvordan den teoretiske, politiske og kulturelle konteksten påvirker måten vi utfører forskning

på. Videre knytter de refleksivitet opp mot at man retter oppmerksomhet mot de ulike teoriens meningsgrunnlag, samtidig som at man unngår å låse seg fast i ensidige forståelsesmåter (Alvesson og Sköldberg, 2009). For mitt vedkommende og for oppgavens grunnlag innebærer det en åpenhet for og anerkjennelse av at ulike teoretiske framstillinger kan bidra til verdifulle innsikter på tvers av epistemologiske posisjoner og metodiske skillelinjer (Lincoln, Lynham og Guba, 2013).

Refleksivitet har hatt betydning for hvordan den tematiske analysen ble utført og var også inspirert av Alvesson og Sköldbergs (2009) fire punkter for refleksiv analyse: Kreativitet ved måten man ser ulike perspektiver; sofistikert teoretisering; teoretisk bredde og variasjon; og en evne til å reflektere på et metateoretisk nivå. Refleksivitet kan på denne måten føre til at man på den ene siden utvider mulighetene for teoretisering (Alvesson og Sköldbergs, 2009), men også bidra til kvalitetssikring ved bruk av triangulering (King og Horrocks, 2010). I dette tilfellet er det tatt i bruk to former for trianguleringsmetoder: undersøkende triangulering og teori triangulering. Undersøkende triangulering viser til hvordan man systematisk sammenligner data samlet opp av andre forskere kan sammenlignes med egne funn. Teoretisk triangulering viser til hvordan man bruker ulike teoretiske modeller for tolkning av egne data (King og Horrocks, 2010). Slik trianguleringsbegrepet benyttes her viser til forståelsen Denzin og Lincoln (2013) legger til grunn når de viser til begrepet som et alternativ til validering. Slik de ser det er triangulering en måte å kombinere ulike metodologiske praksiser, empirisk materiale, perspektiver og observasjoner i en enkelt studie, som en strategi for grundighet, bredde, kompleksitet og dybde (Denzin og Lincoln, 2013).

5 Informantenes bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg gi en presentasjon av informantene i oppgaven og presentere et sammendrag av deres selvfortelling slik den kommer til uttrykk i intervjuet. Deretter vil jeg undersøke forhold i deres oppvekst og se om det lar seg gjøre å finne gode forklaringer på hvordan de utviklet sin kreativitet som følge av faktorer i barne- og ungdomsårene. Jeg vil også gi en presentasjon av deres virksomhetsområder og undersøke hvordan deres læringshistorie kan forklares.

5.1 Informantene

5.1.1 Fotografen

Min første informant kaller jeg for «fotografen». Vedkommende er en mann i slutten av trettiårene som definerer sin virksomhet til å være innen reklamefotografering.

Han vokste opp på et lite sted med i underkant av 3000 innbyggere. Nærmeste by lå omtrent 12 mil unna og informanten gir inntrykk av at hans relasjon til byen var av liten betydning. Han beskriver seg selv som en som alltid har hatt god fantasi. Han hadde en sterk interesse for tegneserier og han var glad i å tegne og male. Barneårene var preget av få sosiale relasjoner, men han trekker fram sin far som en inspirasjonskilde. Han beskrives som en som likte å lage ting og som var glad i musikk. Far kunne også spille gitar og de delte musikkopplevelser sammen. Fotografen forteller at han i sin tidlige barndom vokste opp uten å gå i barnehage og uten aktivitetstilbud i sitt nærområde. Det var kun et nabohus der det bodde en jevnaldrende gutt. Ville de ha det gøy så måtte de selv ta ansvar for sin egen lek og lage sine egne leker. Fotografen og nabogutten fulgte hverandre tett igjennom oppveksten og de gikk på barne- og ungdomsskole sammen. Sammen delte de det fotografen kaller for «store drømmer». De ville flytte sammen til Oslo for å starte café og lage musikk sammen.

Da de begge gikk på ungdomskolen, avtalte de at de skulle arbeide i samme avis.

Informanten skulle være fotograf og bestevennen skulle være journalist. Det viktigste var å bli «noe kult» og «fritt». Fotografen forteller også at de spilte i band sammen, og musikk ble en viktig inspirasjon for hans virksomhet. Bestevennen kom fra et hjem med en far som

hadde 4000 lp plater med den «feteste musikken». Fotografen tror at det å bli eksponert for så mye musikk har bidratt til å gjøre han mer åpen for å prøve nye ting. Bestevennen har også vært en viktig inspirasjonskilde som fotografen har prøvd å strekke seg etter. Han valgte en karriere som musiker, men blir også beskrevet som en person som leste mye og sugde til seg informasjon. Fotografen ønsket selv å være en slik person. Som skoleelev beskriver fotografen seg som en som ble sett på som håpløs. Han mener å huske at lærerne på skolen hadde sagt til foreldrene at han ikke hadde sjanse til noen ting. Selv beskriver han seg selv som en som alltid har vært litt fjern og dagdrømmende. Han følte seg annerledes og rar, og uttrykker at han «aldri nådde helt fram». Senere har han blitt fortalt at han har «jenteversjonen» av ADHD. Han trivdes eller lyktes heller ikke skolefaglig. Matematikk trekker han frem som spesielt vanskelig, men generelt også andre fag der det ikke var rom for egne tolkninger. I det han kaller «de frie fagene» som tegning og håndarbeid trivdes han derimot godt, også med idrettsfag. Skolen ble hovedsakelig et sted å være, men samtidig opplevde han seg selv som en med gode sosiale tilpasningsevner. Han kunne være sammen med ulike elevgrupperinger og oppfattet seg selv som en som var godt likt.

Etter ungdomskolen flyttet informanten fra hjemstedet til et distrikts-sentrum for å ta videregående utdanning og begynte på grunnkurs tegning, form og farge. Etter å ha fullført første år flyttet han videre for å ta vk1 i foto på en annen skole et annet distrikts-sentrum før han flyttet til Trondheim for å ta vk2 i foto. Han har hatt som ønske å kunne drive «innen de frie kunstneriske tingene» og som kunstner, enten det var å drive med musikk, maling eller tegning. Til å begynne med trodde han at det var musiker han skulle bli, men moren overtalte han til å ta en utdanning først. Han har alltid hatt tro på at han har noe å komme med som fotograf og det var det han fikk til best. Tegning, maling og musikk opplevde han som utfordrende å mestre, så han bestemte seg for å satse på fotografi som yrkesvei. Erfaringene fra Trondheim beskriver han som lærerike. Etter et intensivt skoleår ble utdannelsen fullført med fagbrev. De hadde et stort fotostudio som de var fra «ni om morgenen til ni på kvelden». Læreren blir her trukket fram som et spesielt viktig forbilde, både faglig og som menneske. Selv hadde han fotoutdanning fra USA og samtidig vært assistent for «litt sånn store» fotografer der. Av han lærte informanten viktigheten fotografering som prosess: å begynne som assistent før man blir fotograf; at studio er rent og ryddig; viktigheten av å gjøre ting skikkelig og at det fototekniske er på plass. I tillegg var læreren også «en jævlig kul fyr» med god musikksmak, «fete klær» og god humor. Informanten forteller at han hadde litt lyst til «å bli han». Som et profesjonelt forbilde så var han en dyktig fotograf med troverdighet.

Informanten hadde egentlig planlagt å bli værende i Trondheim etter å ha avsluttet fotoskolen for å kunne arbeide som assistent for en etablert fotograf. Han ble der i to år. Det var kun tre lokale fotografer som var aktuelle. Det første alternativet avsto å ha assistent, den andre var lærer på skolen og den tredje var det fotografen beskriver som en fri sjel og kunstner og derfor uaktuell. Han flyttet derfor til Oslo for å søke mulighetene der.

I Oslo tok han bi-jobber som bartender og som kasserer i en fotobutikk for å lettere å kunne realisere sin ambisjon om å bli freelance fotograf. Arbeidet som bartender beskriver fotografen som i beste fall en motivasjonsfaktor for aldri igjen å måtte jobbe som det. Kasserer jobben derimot, bidro til at han i enda større grad forsto viktigheten av å ha en profesjonell holdning til sin egen forretningsdrift. Freelance karrieren begynte godt inntil han utviklet et avhengighetsforhold til alkohol. De ti første årene som selvstendig fotograf besto mye i av det han kaller for «bubbel og vas». Det ble derfor også svært viktig for informanten å lykkes som freelancer ettersom det å være alkoholiker bidro til at han til stadighet ble oppsagt fra arbeidsforhold. Den ustrukturerte livstilen bidro til det. Drivkraften til å ville lykkes som fotograf ble hele tiden drevet framover av det han kaller «kjærligheten til fotografiet» og «skapelsesprosessen». Karrieren har bestått av oppturer og nedturer og alkoholmisbruket har vært med på å definere fotografen og kanskje bidratt til at han har utviklet et «vanvittig» nettverk og stimulert fantasien. Når han fikk barn opplevde han at han å måtte starte forfra igjen og han tok arbeid som fotoredigerer for et bolig-byrå. I denne perioden arbeidet han for å bygge seg opp igjen som reklamefotograf og han forteller at det tok 10 år fra han begynte sin karriere til at virksomheten som profesjonell fotograf ble økonomisk levedyktig. For å komme dit forteller han at han har ofret alt og brukt «alle triksene i boka». Han har brukt egne penger for å gjøre jobbene bedre og gi kundene mer enn de har betalt for, skrytt på seg erfaringer han ikke har og løyet i møter, tatt sjanser og brukt det han kaller for «spisse albuer». Målet har hele tiden vært å avansere til bedre oppdrag og mye av innsatsen har blitt lagt til selvpromotering ved å avtale møter med reklamebyråer for å vise bilder. I dag så beskriver informanten seg selv som en «tegneseriefotograf» der kun fantasien begrenser det fotografiske uttrykket. Hans nisje er innenfor digital bildemanipulering ved hjelp av etterarbeid, retusjering og 3D og han arbeider for veletablerte reklamebyråer.

5.1.2 Designeren

Informant nummer to kaller jeg for «designeren». Hun er i midten av trettiårene og arbeider som klesdesigner, illustratør og kunstner.

Hun har vokst opp i Oslo. Hennes far var hobbykunstner og hun forteller at både mor og mormor lagde klær og sydde ballkjoler til henne når hun gikk på dans som barn. Selv så har hun at hun «alltid» tegnet. Hun forteller blant annet at da hun var 15 år øvde hun på å tegne byer 3- dimensjonalt. Byrommet har blitt en viktig inspirasjonskilde. Hun opplevde det som fint å vokse opp i Oslo og har erfaringer fra å ha bodd i flere ulike bydeler. Hun anslår å ha flyttet rundt 17 ganger og bekrefter at det har bidratt til å gi et variert perspektiv på byens iboende ulikheter både kulturelt og sosialt. Hun tror at det kan ha bidratt til å gjøre henne mer åpen for folk generelt. Samtidig forteller informanten også om hvordan lar seg inspirere av å observere mennesker på trikken og finne opp historier om dem.

Skolefaglig beskriver hun seg som «midt på treet» til tross for at hun «jobbet jævlig hardt» og en følelse av å ikke passe inn. Årsaken forklares med en opplevelse av å ikke «fanges opp» hvis man i større grad er kunstnerisk anlagt enn akademisk. Det var først når hun begynte på videregående at det gikk lettere. Hun kom inn på musikk, dans og drama og opplevde at hun kunne være «mer seg selv». Da hadde hun også litt tegning, form og farge og hun opplevde at man kunne ha det gøy på skolen og samtidig som at hun opplevde mestring.

Fra ungdomstiden husker hun godt da hun var på leir. Der var det graffitikunstnere som skulle lære deltagerne maleteknikker ved bruk av sprayboks. Hun forteller at hun ble «helt hekta» og de positive tilbakemeldingene fra kursholderne ga henne en opplevelse av at dette var noe hun fikk til. Hun trekker fram deltagelsen på denne leiren som viktig for hennes identitetsdannelse, noe hun illustrerer med utsagnet om at subkulturelle uttrykk som hiphop, graffiti og breakdancing har «hengt igjen». På denne leiren bestemte hun også for at hun skulle fortsette med graffiti og i dag er dette en av hennes hovedinntektskilder. Hun utdannet seg til klesdesigner og illustratør etter videregående, henholdsvis tre år i Norge og tre år i England.

Det tok omtrent syv år før hun kunne leve av sine virksomheter. Hun forteller at hun ikke har hatt annet arbeid ved siden av, men at familien har hjulpet henne i etableringsfasen.

Klesdesign var en større del av hennes virksomhet, og hun hadde sitt eget «show» under Oslo

Fashion Week allerede i 2005. I 2010 opplevde hun det hun kaller for et gjennombrudd, men forteller at dette i hovedsak var medieskapt. Samtidig uttaler hun at «man kan ikke leve av klær i Norge» og dette framstår som den viktigste årsaken til at hun i dag har valgt å fokusere på blant annet illustrasjon og graffiti.

5.1.3 Musikeren

Den tredje informanten kaller jeg for «musikeren». Han er i begynnelsen av trettiårene og har vokst opp på et mindre sted i nærheten av en storby. Han er musiker på heltid.

Musikeren har to eldre brødre som er henholdsvis fem og åtte år eldre enn han. Det var også få barn der han vokste, kun to jevngamle jenter som gikk på en annen skole. Han beskriver en barndom der han hadde mye tid for seg selv til å «pusle med sitt» og det var først i siste del av ungdomsskolealder at han begynte å oppsøke jevnaldrende i byens sentrum.

Informanten var da blitt interessert i rap-musikk og prøvde selv å produsere tekster. Han forteller hvordan eldre søsken av hans venner lyttet til denne musikkformen og at det også var noe som fenget han. Samtidig var det flere jevnaldrende som hadde begynt å rappe på fritidsklubbene. Informantene oppfattet at deres ferdighetsnivå var så dårlig og tenkte at dette var noe han selv kunne få til mye bedre med litt innsats. Han skrev tekster og øvde på å fremføre eget materiale. Han holdt virksomheten sin skjult for å unngå å risikere å bli invitert inn i rap-felleskap med andre fra lokalsamfunnet som han ikke ville assosieres med.

Vendepunktet kom da han ble kjent med jevnaldrende på en fest. Han hadde sett de opptre på konsert og var imponert over ferdighetsnivået deres. Informanten opplevde da å få et miljø av likesinnede rundt seg der han følte tilhørighet begrunnet i felles interesser. Hadde han tid på egen hånd, så skrev han tekster. Som inspirasjonskilde nevner han en kjent amerikansk rap-artist som i et intervju hadde uttalt at for å oppnå suksess, så må man «skrive jævlige mange raps». Det ble åpenbart at man måtte være forberedt ved å skrive mye tekster for bedre å kunne fremføre disse når passende anledninger ville oppstå.

Som ungdomsskoleelev så beskriver informanten seg selv som en som vekslet mellom å være god i fag og klassens klovn. Når informanten begynte på videregående skole ble de skolefaglige utfordringene tydeligere. Med unntak av fagene norsk og engelsk, som informanten mestret godt, så ble målsettingen å bestå i de resterende fagene. Hans motivasjon

for å prestere var kun drevet fram av et ønske om å ikke skuffe foreldrene. Som sosial arena ble skolen desto viktigere. Det ble et sted å gå til og der man lærte sosiale koder og regler. Informanten fullførte den videregående utdannelsen og avsluttet sitt utdanningsløp.

I tiden etter skolen så arbeidet informanten ett år i barnehage og omtrent 8 måneder på et psykiatrisk akutt-mottak. Motivasjon for arbeidet var å legge forholdene til rette for en musikkarriere. Da informanten fikk sin første radioavspilling avsluttet han arbeidsforholdet og har siden den gang ikke hatt arbeid utenom sin egen virksomhet som musiker. Han brukte ni år fra da han begynte å lage musikk til det ble en virksomhet som han kunne leve av.

5.2 Informantenes oppvekst

Mine informanter har igjennom intervjuene svart på spørsmål som forsøker å gi en bedre forståelse for hvordan deres kreativitet oppsto og utviklet seg fra barndom fram mot den karrieren de har i dag. Spørsmålene har blant annet forsøkt å avdekke om deres nære sosiale relasjoner har vært av betydning for deres kreative utvikling. Jeg har også hatt som mål å undersøke hvordan sosiale nettverk og kulturene de omgir seg med har hatt innvirkning. Min antakelse har vært at man kommer nærmere en slik forståelse ved at informantene gir et innblikk i sin egen utviklingshistorie ved å dele sine egne erfaringer og refleksjoner omkring egen oppvekst. Jeg vil her begynne med å undersøke om det er grunn til å tro at det på mikro- og mesosystem nivå har oppstått situasjoner i mine informanters liv som kan bidra til å forklare deres kreative utvikling. Innenfor rammen av et slikt perspektiv har informantene en del fellestrekk og avviker også fra hverandre på enkelte punkter. Jeg vil her derfor gi et kort sammendrag av hver enkelte informants beskrivelse av relasjonelle forbindelser som kan ha medvirket til deres kreative utvikling i et mikro- og mesosystem perspektiv.

5.2.1 Fotografens oppvekst

Fotografen forteller om noen få og nære relasjoner som har vært viktige for han. Han forteller om sin far, men også om naboene der det bodde en jevnaldrende gutt og hans far. Han trekker fram sine foreldre som relasjonelt viktige i spørsmål som handler om både inspirasjon og yrkesvalg. Faren framstår som viktig for informantens kreative utvikling av flere grunner.

Det at faren var musikkinteressert, spilte gitar og var glad i å bygge ting, tror han har vært med på å prege hans kreative utvikling som barn. Den jevnaldrende nabogutten og hans far trekkes også fram som viktige inspirasjonskilder. Nabogutten og informantene har fulgt hverandre fra barndom til voksen alder, og deres relasjonelle bånd ser ut til å ha holdt seg sterkt helt fram til i dag.

Fotografen beskriver seg selv som en som har hatt god fantasi. Denne egenskapen tilskriver han erfaringene han har med å vokse opp på et lite sted med få muligheter til å utfolde seg utover egne initiativ til lek og samspill med nabogutten. Han beskriver det slik:

”Det var jeg og en annen gutt som ikke hadde noen ting.. Så hvis vi skulle ha det kult og gøy, så måtte vi liksom gjøre det selv da. Vi måtte jo liksom lage leker og lage ting, og finne på ting da. Det var ingen tilbud i det hele tatt. Utenom skogen og ja.. Så det har sikkert hatt mye å si. Jeg var ikke i barnehage og sånn eller når jeg var liten og sånn så.. Vi var jo bare der vi to.”

Informanten tegner et bilde av nabogutten som en som leste mye bøker og var kunnskapsrik. Nabogutten ble et forbilde på grunn av dette. Samtidig framstår faren til nabogutten også som en viktig kilde til påvirkning gjennom sin interesse for musikk og samling av til sammen 4000 vinylplater. Det å bli eksponert for mye forskjellig og bra musikk tror han har bidratt til å forsterke hans egen nysgjerrighet. De delte også drømmer om fremtiden og la planer for hva de skulle gjøre når de ble eldre. De prøvde ut mulighetene for å drive med musikk sammen da de dannet et band. De planla også at de skulle flytte til Oslo sammen, starte opp en café og fortsette med musikkamarbeidet. I løpet av ungdomsskoletiden kan det se ut som om de i større grad blir bevisste på fremtidige yrkesvalg. Fotografen vurderer for første gang fotografyrket og bestevennen ønsker å bli journalist. Deres felles drøm er å arbeide i samme avis. Aller viktigst var det å bli «noe kult» og «fritt». Informanten gir ikke et helt klart bilde av årsakene til sitt yrkesvalg, men morens krav til at han skulle velge et utdanningsløp kan ha medvirket til at valget falt på fotografering. Det tilfredsstilte hennes ønske om at sønnen skulle utdanne seg, samtidig som at det også oppfylte fotografens ønske om et fremtidig yrke der han kunne oppnå kunstnerisk frihet.

5.2.2 Designerens oppvekst

Designeren vokste opp i storbyen og forteller at hun i løpet av oppveksten har flyttet mange ganger, på tvers av de ulike bydelsgrensene. Hun har erfaringer fra å vokse opp på tvers av kulturelle og sosioøkonomiske skillelinjer, i områder som er dominert av velstående villaeiere til tettere befolkede og multikulturelle bomiljøer. Dette tror hun kan ha vært med på å gjøre henne mer åpen for folks ulikheter og bidratt til hennes nysgjerrighet. Samtidig tilskriver hun egenskaper i den nære familien som mulige årsaker til at hun begynte å utvikle sin egen kreativitet. Faren var hobbykunstner i tillegg til at både moren og mormoren lagde klær til henne som hun brukte da hun skulle på dans. Om seg selv sier hun at hun alltid har tegnet. Dette kan også ha vært med på å lede henne inn i graffitikulturen senere i livet. Hun erindrer den følelsen det ga å tagge for første gang og forteller at det var en opplevelse av å gjøre noe «uten for seg selv» og ikke på papir. Hva hun legger i en slik beskrivelse kommer ikke helt tydelig fram. I løpet av ungdomstiden hadde hun også andre opplevelser som skulle virke definerende for hennes videre karrierevalg. Hun deltok på en ungdomsleir der det var invitert flere graffitikunstnere som skulle holde kurs og å lære ungdommene grunnleggende ferdigheter med bruk av sprayboks. Hun opplevde positive tilbakemeldinger som ga henne mestringsfølelse og forteller at hun aktivt holdt på men spraymaling i etterkant. Grunnlaget for at hun skulle bli en profesjonell graffitikunstner selv i dag ble lagt med denne leiropplevelsen. Samtidig tilskriver hun egenskaper ved barndommen som en direkte årsak til dannelsen av sin kreative identitet. Selv sier hun:

«..jeg tror det skulle veldig mye til for at jeg ikke skulle satse på noe sånn her da i løpet av livet. Da skulle min barndom vært helt totalt annerledes for at jeg skulle bli noe annet da.»

5.2.3 Musikerens oppvekst

Musikeren har også vokst opp på et mindre sted i nærheten av en større by. Han vokste opp i en familie med to eldre brødre som var henholdsvis fem og åtte år eldre enn han selv. I nærmiljøet var det få andre på hans egen alder. Han nevner to jevngamle jenter som bodde på samme sted, men disse gikk på en annen skole. Han forteller at han ofte kunne være med venner etter skolen, men at han også hadde mye tid for seg selv. Dette forklarer han med at det var stor avstand fra der han vokste opp og til skolen der mange av hans jevnaldrende bodde. Om barndommen generelt sier han at han hadde mye tid til «å pusle» med det han

hadde lyst til å gjøre. Interessen for den musikk sjangeren han selv representerer i dag oppsto først i siste halvdel av ungdomsskolealderen. I sine beskrivelser av hvordan han gradvis utviklet sin interesse, så trekker han fram eldre søsken av sine venner som viktige eksponenter av musikk sjangeren. Samtidig var det også mange jevnaldrende som også utøvde denne formen for musikk. I den perioden begynte han å skrive egne tekster og søkte til ungdomsmiljøer i byen der han opplevde at både deres interesser, egenskaper og ambisjoner sammenfalt med hans egne. Han fikk dermed et sosialt nettverk av venner og utøvere som han kunne dele musikalske idéer og opplevelser med. Selv forteller han:

”Men så så jeg noen, («navn») og liksom folk som jeg ble kjent med. Eller som jeg liksom.. ble liksom.. vennene mine, vennegjengen min. Det.. Jeg ble jo kjent med de ganske mye på grunn av at jeg hadde sett de spille en konsert og så tenkt sånn «oh shit de her folka har jo mad skillz» liksom. De her var bare jævlige kule liksom. Og så møtte jeg de på en fest også. Ja. Så da.. Da fikk jeg liksom en sånn her.. et lite miljø liksom, med folk som drev på med det samme som.. Som var liksom.. likesinnede som en selv liksom. Og da var det jo sånn at enten så hang vi sammen og hørte på musikk, eller skrev sanger eller snakket om å gjøre det. Kanskje mest det.”

5.3 Virksomheter

For å bedre forstå kontekstene mine informanter er virksomme i, vil jeg her gi en kort redegjørelse for deres yrker, yrkessektor og fagfelt. Jeg vil også gi en redegjørelse for særtrekk ved hiphop som kulturelt fenomen. Dette fordi både designeren og musikeren kan knyttes direkte til denne kulturformen i sine profesjonelle virksomheter. Hensikten med disse presentasjonene er å etablere et grunnlag for senere analyser og samtidig kontekstualisere deres egne utsagn i neste del der deres læringshistorie er tema.

5.3.1 Kreative industrier

Samtlige av mine informanter kan sies å være profesjonelle kreative innenfor den diskursive kategorien Banaji (2011) kaller for ”kreative industrier”. Begrepet ble etablert i forbindelse med en politisk utredning initiert av partiet British Labour i 1997 og utført av det da nylig opprettede departementet for kultur, media og sport. Utredningen som ble utført av ”the UK

DCMS Task Force” hadde som formål å kartlegge hvilken betydning, det de definerte som “kreative industrier”, hadde for Storbritannias samlede økonomiske resultat. Like viktig var det å kartlegge hvordan denne sektoren kunne stimuleres til videre vekst (Flew, 2012). Som begrep har ”kreative industrier” blitt ansett som kontroversielt, men i følge Hartley et al. (2013) har det allikevel vist seg å være motstandsdyktig mot kritikk. Først og fremst som et nyttig konsept og analytisk kategori. Den synliggjør den økonomiske verdien av den kulturelle sektorens produksjoner, samtidig viser den også hvordan ulike sektorer konvergerer og samvirker i et større dynamisk nettverk. Kreative industrier ble også inndelt i egne underkategorier for å synliggjøre det enkelte virksomhetsområder: ”etablert media” som inkluderer film, tv, radio og musikk; ”ny media” som innebærer web produksjon, dataprogramvare og dataspill; arkitektur; design; og til slutt ”kreativ kunst” som viser til dans, teater, visuell kunst og utøvende kunst. Med tilførselen av den siste kategorien vises det dermed også et kontinuum fra kulturspesifikke ikke- kommersielle virksomheter til globale kommersielle virksomheter definert av et generisk kreativt innhold (Hartley et. al.,2013). I denne oppgaven benytter jeg begrepet ”kreative industrier” for å illustrere at mine informanternes virksomheter passer inn i en slik analytisk kategori og for å vise at de deres arbeid kan forstås som av både økonomisk og kulturell verdi. Samtidig anser jeg begrepet som relevant for senere å kunne illustrere på hvilken måte de kreative domene de er virksomme i, konvergerer med og er under påvirkning av andre kulturelle domener og kontekster. Jeg vil her gi en kort presentasjon av det enkelte domene de er virksomme innenfor.

5.3.2 Fotografens virksomhet

Fotografiet ble først presentert i 1839 i en felles presentasjon av vitenskapsakademiet og kunstakademiet i Paris. Fotografering etablerte seg raskt som et verdensomfattende fenomen og som håndverkstradisjon (Marien, 2014). Fotografiet og fotografering har siden da vokst enormt i omfang, både som profesjon og som måte for folk flest å dokumentere utsnitt fra deres hverdag (Eberle, 2014). Datateknologi og programvare som ”Photoshop” har også bidratt til nye muligheter for manipulering av fotografiet. Dette gjelder særlig for fotografiet slik det benyttes i relasjon til grafisk design og reklameindustrien (Newark, 2007). Som virksomhet for amatører og profesjonelle er fotografering et omfattende domene der ulike praksiser er tilknyttet forskjellige felt. Fotografering som praksis kan inndeles i sjangre som

kan sies å representere stabile representasjoner av bildeframstillinger. De viser også til prosesser som forbinder produsenten og konsumenten i konvensjonelle meningsproduserende systemer. De er allikevel ikke konsistente over tid, de endrer innhold og utstrekning, og må kunne forstås som dynamiske og hybride avgrensninger. Eksempler på sjangre er landskapsfotografering, portrett, stillbilder, dokumentar og kunstfoto. Innen hver av disse er det egne undersjangre med diskursive særpreg. Flere av sjangrene deler også deler av sin diskursive struktur med andre nærliggende praksisfelt. Et eksempel er kunstfoto og billedkunst (Bate, 2016). Min informant ”fotografen” arbeider hovedsakelig som reklamefotograf. Reklamefotografering tilhører i følge Bate (2014) i kategorien stillbilder (Bate, 2014).

5.3.3 Designerens virksomheter

”Designeren” er utdannet illustratør og klesdesigner. Karrieren hennes har delvis handlet om klesdesign, men det viser seg at hun i gradvis har endret fokus for virksomhetene mot illustrasjon og graffiti. Jeg vil derfor gi en kort redegjørelse for disse virksomhetsområdene.

Som klesdesigner var hun tilknyttet moteindustrien. Den har i likhet med fotografering, et relativt moderne opphav og kan sies å ha oppstått rundt 1850- tallet. Klesdesignere og produsenter kan sies å være ett av tilsammen fire nivåer. De tre andre er produksjon av råmateriale, utvalg og markedsføring. Klesindustrien kan sies å ha utviklet seg til å bli et komplekst system der en rekke funksjoner og sektorer virker sammen. Stilmessig er det en rekke sjangre i spennvidden fra det eksklusive fasjonable ”Haute Couture” og til det særegne etniske. Ofte forbindes mote med kjente designere, motehus, magasinfor sider, reklamekampanjer og celebriteter som enten er tilstede på de store motevisningene i Paris, Milano, New York og Tokyo eller som kler seg med kjente merkenavn. Som et større sosialt og kulturelt fenomen beskrives det ofte som motesystemet og viser til relasjonene mellom produsenter og konsumenter. Moteindustrien kan sies å bestå av en rekke spesialiserte virksomheter som forsøker å tilpasse seg de ulike markedene i verden globalt og lokalt. Media og markedsføring spiller også en svært viktig rolle for moteindustrien som middel til å kommunisere med markedene. Blant disse finner vi dedikerte motemagasiner, og i nyere tid, blogger. Også her illustreres fotografiets betydning som kommunikasjonsmiddel. Samtidig kan mediene sies å spille en dobbel rolle ved at klesdesignere ofte også lar seg inspirere av en

rekke kilder i sin produksjon, blant annet gjennom mediene og populærkulturen (Steele og Major, 2015).

Illustrasjon som fagfelt har et bredt nedslagsfelt. Det kan eksempelvis være rettet mot reklamebransjen eller moteindustrien som nevnt over, eller mot fagfelt som produktdesign, litteratur, musikk og ulike former for framstillinger inne mediene generelt. Teknikkene varierer fra tradisjonelle tegne og maleteknikker til nyere digitale produksjonsmåter. Også her er det en rekke stilarter som til dels deler plattform med billedkunsten. Illustrasjoner skiller seg hovedsakelig fra kunsten ved at de i mindre grad er drevet fram av kunstnerens indre behov for selvuttrykk, men heller som en kontekstspesifikk oppgave utarbeidet av andre. Slik sett har det vært vanlig å anse illustrasjon som en disiplin der man utøver ”markedsrettet kunst”. Illustrasjon som praksis kan forøvrig sies å ha eksistert lenge før den ble etablert som et formelt fagfelt av ”the Society of Illustrators” i USA i 1901 (Male, 2007).

Graffiti-kulturen kan sies å ha sin opprinnelse fra 1965 med historien om en ung afroamerikansk gutt som ”tagget” undergrunnsbanen i Philadelphia i et forsøk på å fange oppmerksomheten til en ung vakker kvinne med navn Cynthia. Tre år senere hadde fenomenet spredd seg til New York ved at en rekke unge menn tok i bruk spraybokser og markeringstusj for å ”tagge” sine signaturer på undergrunnsbanestasjoner, bussholdeplasser og offentlige vegger. I løpet av 1970 hadde Taki 183 og en rekke andre aspirerende graffitiartister spredd sine signaturer over store deler av New York. Motivasjonen var å synliggjøre seg selv blant andre likesinnede, for sin stil, risikovillighet og originalitet. Graffiti endret uttrykk i løpet av 1971 – 72, da den ble utviklet til heldekkende dekorasjoner av togvogner. Graffiti som uttrykksform integrerte seg i de påfølgende årene med det kulturelle fenomenet som betegnes som ”hiphop” (Chang, 2007).

5.3.4 Hiphop som kulturelt fenomen

Både designeren og musikeren kan sies å være tilknyttet hiphop som kulturelt fenomen med sine virksomheter innen graffiti og rapmusikk. Det kan også være en nyttig avgrensning for å kontekstualisere informantens ”musikerens” virksomhetsfelt. Musikk er i seg selv et stort og komplisert felt med lange historiske linjer og som kulturell kategori (Burgess, 2014). Informantene vokste opp i en periode da hiphop var i ferd med å etablere seg som en dominant ungdomskultur i Norge. I likhet med Runcos (2014) begrep ”zeitgeist”, så forklarer

Csikszentmihalyi (2013) hvorfor den kan ha hatt betydning for deres kreative utvikling. I følge han så handler det om å være på rett sted til rett tid. Uansett hvilke egenskaper et individ besitter, så er det umulig å oppnå noe med sin kreative virksomhet hvis ikke de rette forutsetningene ligger til rette (Csikszentmihalyi, 2013). Hiphop kulturen kan tjene som eksempel på zeitgeist. Jeg vil derfor i korte trekk redegjøre for hovedtrekk ved hiphop som et kulturelt fenomen, både internasjonalt og i Norge.

Hiphop oppsto som følge av at det i første halvdel av 1970-tallet og forbindes ofte med den jamaicanske immigranten Clive Campbell med artistnavnet "Kool Herc". I denne perioden ble det arrangert en rekke gatefester, eller det som kalles for «block parties», i bydelen Bronx i New York, USA. "Kool Herc" blandet sammen flere elementer som var typiske for den Jamaicanske musikkscenen med særtrekk ved afroamerikanske musikkjanger. På Jamaica var det vanlig at ulike grupperinger bygde opp store musikkanlegg, spilte vinylplater og "toastet" under egne arrangementer. "Toasting" er en form for kommunikasjon med publikum der formålet er å bygge opp stemningen under avspilling av musikken. Disse elementet ble videreført til New York, men de jamaicanske musikkjangerne ga ikke samme gjenklang i New York som i Kingston. For bedre å tilpasse seg det amerikanske publikumet, spilte "Kool Herc" kontemporære utgivelser med hovedvekt på funk. I tillegg utviklet han en måte å mikse musikken ved å markere ut partier av to låter som han vekslet i mellom for å kunne holde rytmepartiene lengre (Chang, 2007). "Toasting" ble videreført ved det som kalles "Mc'ing", en forkortelse for "Master of Ceremonies". I denne perioden begynte rap å utvikle seg som uttrykksform, delvis inspirert av jamaicansk "toasting", men også fra afroamerikansk kultur slik den ble uttrykt som en form for rytmisk resitasjon i poesi, i kampen for borgerrettigheter og blant kjente radioverter. Til å begynne med var rap improvisert, men dette endret seg da artisten "Grandmaster Flash" begynte å fremføre innøvde tekster noen få år senere. Kool Hercs måte å mikse musikk var også et viktig bidrag til det som skulle definere måten disc jockeys spiller plater og det som senere skulle bli den moderne "dj" kulturen. De andre bidragene kom forøvrig i samme tidsperiode fra hiphop artister som var inspirert av både "Kool Herc" og discoscenen i New York. Et annet element som også skulle tilføres hiphop kulturen var "break dancing", som er en form for dans bestående av flere stilarter. Den var også en tydelig kontrast til discodansen som kan sies å ha vært dominerende i New Yorks uteliv på denne tiden. Som dans har den som hovedoppgave å tiltrekke seg oppmerksomhet ved å utkonkurrere andre dansere, ofte i en sirkel med tilskuere, lagmedlemmer og utfordrere. Stilmessig har den elementer fra datidens popkultur slik som

dansestilen til artisten James Brown og uttrykk fra underholdningsprogrammet "Soul Train", men også fra kampsporten "Kung Fu" for å nevne noe (Brewster og Broughton, 2006). Tilsammen formet graffiti, rap, dj'ing og breakdance det som skulle bli de fire elementene som tilsammen utgjorde hiphop som kulturelt fenomen (Chang, 2007).

5.3.5 Hiphop som kontekst

Hiphop har vokst fra å være en gatekultur i Bronx til å bli et komplekst globalt fenomen innenfor populærkulturen. I Norge regnes startpunktet for hiphop som et subkulturelt fenomen da filmen «Beat street» hadde premier på Colosseum kino i Oslo 1984. I perioden som fulgte oppsto det små miljøer i enkelte norske byer som var virksomme innenfor musikk, breakdance og graffiti. Flere av disse ble senere viktige aktører for den norske hiphop kulturen. I løpet av 1990 årene etablerte hiphop seg til å bli en ledende subkulturell trend som påvirket andre kulturelle områder som musikk, mote, dans og språk i Norge. NRK har blant annet hatt et eget radioprogram for rap siden 1993 (Holen, 2004).

Hiphop har gått igjennom ulike faser fra da den oppsto i begynnelsen av 1970- tallet til i dag. Til å begynne med oppsto kulturen i New Yorks afroamerikanske bydeler der forholdene var preget av arbeidsløshet, kriminalitet og rivalisering mellom ulike grupperinger. Med hiphop så tok rivaliseringen en ny form og kampene ble utkjempet ved å uttrykke seg igjennom improvisert musikk og dans, i tillegg til at det også gikk prestisje i å ha de beste mobile lydsystemene og graffitiartistene. Den første offisielle utgivelsen kom i 1979 og i årene som fulgte ble det utgitt en rekke kommersielle suksesser. Med den musikalske suksessen spredte også det kulturelle uttrykket seg. Flere filmer slik som "Style Wars", "Breakin" og "Flashdance" skulle bidra til dette. Dokumentaren «wild style» fra 1982 som omhandlet graffiti og spillefilmen «Beat Street» fra 1984, som skildret New Yorks Hiphop kultur, regnes som de viktigste. Rap utviklet nye undersjangere med den gradvise ekspansjonen til nye byer og land (Chang, 2007).

Musikksjangerens form og innhold ble utvidet og nye musikalske elementer lagt til, noe som medførte sjangermessige hybridiseringer på tvers av ulike kulturformer. Fra et politisk ståsted så ble hiphop kontroversielt med framveksten av "gangster rap" og det som ble tolket som forherligelse av voldskultur og hedonisme. Også radikal politisk rap, der afrosentrisme sto sentralt, ble gjenstand for kritikk fra både venstre og høyresiden i amerikansk politikk

(Chang, 2007). Et sterkt estetisk formspråk bidro også til å synliggjøre hiphop som fenomen og tiltrakk også oppmerksomhet fra media og kommersielle aktører innen moteindustrien. Det mest kjente eksemplet er hvordan Rap gruppen Run- D.M.C inngikk en lønnsom avtale med sko merket Adidas som følge av at de konsekvent brukte deres sko og klær som en del av sin visuelle framtoning, noe som også ble tydelig markert ved at de ga ut en sang med tittelen ”my Adidas” (Kawamura, 2016). Hiphop har fra begynnelsen og fram til i dag, hatt en stødig vekst og blitt en dominerende faktor i populærkulturen. Ved årtusenskiftet erstattet hiphop musikkjangeren ”country” som den mestselgende kategorien innen musikk i USA med tilsammen 81 millioner solgte utgivelser og har siden da vært ledende (Brewster og Broughton, 2006). Graffitikulturen har også hatt en enorm spredning og blitt et verdensomfattende fenomen. Det som til å begynne med var enkle signaturer utviklet seg til å bli avanserte framstillinger ved bruk av varierende teknikker og temaer. Internett kan også sies å ha økt interessen for graffiti med mulighetene det har gitt til å skape nye kommunikasjonskanaler for deling av bilder (Ganz, 2006). Med nye generasjoner av graffitiartister har kulturen delvis beveget seg bort fra ulovlige virksomheter til avtalte og legale oppdrag i det som ofte refereres til som ”gatekunst”. Mange av graffitiartistene er også virksomme innen andre deler av den visuelle kulturen, som for eksempel grafiske artister, billedkunstnere og illustratører (Gastman, Neelon og Smyrski, 2007). I tillegg til å spre seg til de fleste land (Brewster og Broughton, 2006) så har også hiphop konvergert med en rekke andre industrier og markeder, særlig innen livsstilproduktsegmentet der hiphop ble brukt som markedsføring av alt fra biler, ”Haute Couture”, dataspill til vodka. Til dels tilskrives årsakene til dette med hiphopens konsumorienterte framstillinger i både tekster, musikkvideoer og mediene generelt (Chang, 2006).

5.4 Informantenes læringshistorie

Jeg vil her vise utdrag fra intervjuene som kan bidra til å belyse hvilken betydning deres erfaringer i oppveksten har hatt for senere valg av interesser. Skole er første tema, deretter dreier innholdet seg mot erfaringer fra samhandling blant jevnaldrende i ungdomstiden og hvordan den kulturelle konteksten har virket inn på dette. Formålet er å avklare hvordan denne perioden har ledet de mot de interessene som markerer begynnelsen på deres kreative karriereløp. Her vil også oppmerksomheten rettes fra påvirkning til læring etterhvert som

spørsmål om påvirkning besvares og gradvis viser hvordan grunnlaget for læring etableres i samhandling med andre og ved deltagelse i praksisfelleskap.

5.4.1 Skolens betydning for informantenes kreative utvikling

Informantene ble spurt om hvordan egne erfaringer fra da de gikk på skolen og hva slags type elever oppfattet seg selv som. Fotografen beskrev seg selv som en elev som strevde faglig i de fleste fag. Selv sier han:

”Hadde jo spesialundervisning og.. Ja. Ble sett på som håpløs. Ja. Jeg tror.. Jeg tror lærerne sa det til mamma og pappa, at liksom.. At jeg ikke hadde noen sjanse til noen ting.”

Som forklaring på hvorfor han ikke lyktes med det skolefaglige, så spekulerer han i om han har en ADHD diagnose. Han forklarer det med at han var et dagdrømmende barn som følte seg annerledes. Han nådde aldri helt fram. Enkelte fag var vanskeligere enn andre:

”Jeg aldri liksom skjønt matte for eksempel. Det skjønner jeg ikke enda, det er helt gresk. Jeg har alltid.. gjorde det bra i de frie fagene sånn som tegning og.. Ja. Håndarbeid. og.. Ja. Det har jeg alltid fått til. Og sport har alltid vært litt sånn.. Lett å ta sport. Fotball og basket og sånn. De tingene.. Fysiske.. Har gått bra.”

Vanskelige fag var de der svarene var bestemt på forhånd, med få muligheter til egne tolkninger. Han beskriver ingen nære relasjoner til lærerne. På spørsmål om han trivdes med det sosiale ved skolen så svarer han delvis. Han tilpasset seg de ulike elevgrupperingene og opplevde å være godt likt. Han ble ikke mobbet. Han oppsummerer med at skolen var et sted å være og sier:

”Jeg tror jeg bare gled igjennom det uten verken motstand eller støtte, egentlig.”

Designeren gir et tilsvarende bilde:

”Det er vel.. Holdt jeg på å si.. «Lack of». At man ikke føler at man passer inn fordi det alltid handler om allmenne fag og at det.. Jeg føler ikke at man blir plukket opp da, hvis man er mer kunstnerisk enn akademisk. Så jeg har alltid vært sånn midt på treet, men måttet jobbe jævlig hardt for å være midt på treet.”

Musikeren gir til å begynne med et inntrykk av at han lyktes godt skolefaglig. Samtidig forteller han også at han var et uromoment som snakket i timene og spilte rollen som «klassens klovn». I likhet med fotografen, så beskriver han skolen som en sosial arena. For han så ble det et sted å gå til og av betydning for hvordan han lærte det han kaller «sosiale koder» eller normforståelse. Musikeren legger mest vekt på den videregående skolens betydning i dette spørsmålet.

5.4.2 Videregående skole – et veiskille

Videregående markerer et skille for alle informantene. Musikeren opplevde å ikke mestre det skolefaglige i like stor grad og forteller:

”Jeg tror det var veldig viktig bare sånn at jeg gikk på skolen, fordi.. Og fordi at jeg var jævlig redd for å liksom.. å skuffe foreldrene mine på en måte. Så det måtte jo liksom.. egentlig være flink på skolen. Så jeg latet som om at jeg liksom gjorde det beste og sånn.. .”

Fagene norsk og engelsk mestret han godt, mens han opplevde de andre fagene som utfordrende og kjedelige. Designeren, i likhet med fotografen, opplevde overgangen til videregående som positiv. Hun gikk da på musikk, dans og drama og hadde timer med tegning, form og farge. For henne innebar det at hun endret innstilling til skolen og begrunner det med at hun opplevde glede og mestring ved det skolefaglige arbeidet. For fotografen så var det den videregående skolen som ble det første steget inn mot en karriere som fotograf. Etter at han hadde tatt første året med tegning, form og farge, så tok han vk1 og vk2 i fotografi. Siste skoleår ble tatt i Trondheim. Det var et intenst og lærerikt år der han forteller at elevene nærmest «bodde» på skolen. Han trekker også den ene læreren fram som spesielt viktig:

”Kjempeflink han læreren. Veldig sånn ivrig. Veldig opptatt av fotografi og veldig opptatt av å lære oss elever hva som skulle til. Han hadde også vært på skole i USA og jobbet som assistent for litt sånn store fotografer der. Og veldig sånn.. Veldig opptatt av, ja, hele den prosessen, hele den veien.. At sånn før man blir fotograf, så måtte man være assistent, man måtte lære seg viktigheten av at studio er rent og ryddig. ..og.. Viktigheten at ting blir gjort ordentlig og at det tekniske er på plass helt i begynnelsen. ..at man går hele veien. ..at man ikke bare hopper rett i det, liksom.”

Av han lærte fotografen å inneha en grunnleggende profesjonell holdning til fotografering som yrke. Han representerte en prosessorientert tilnærming der han vektla ulike aspekter ved fotografering som også har blitt viktig for fotografens virksomhet i dag. Det som framstår som tydelig i fotografens beskrivelse, er at læreren fungerte som en viktig rollemodell:

”Ekstremt viktig egentlig. Pluss at han var veldig kul.. En sånn jævlig kul fyr.. Kul musikksmak, fete klær og.. ..god humor og sånn. Jeg så litt opp til han tror jeg. Jeg hadde litt lyst til å bli han..”

Og:

”..og flink. Tok kule bilder og ikke minst. ..jeg trodde jo på det. Hvis han sa noe, så tenkte du.. Du hadde ikke noen grunn til å ikke tro det. Det tror jeg var viktig da. Det kan man merke ofte, for hvis folk ikke er troverdige.. Så har det ikke noe å si hva de prøver å fortelle. Tror ikke på de uansett.”

Designeren beskriver også overgangen til videregående som en positiv erfaring:

”Da gikk jeg ikke på tegning form og farge, men jeg gikk på musikk, dans, drama. Og der blir man i hvert fall liksom tatt litt vare på en annerledes måte, enn barne- og ungdomsskolen. Å få lov til og liksom være mer seg selv.”

Hun bekrefter at hun ikke trivdes med basisfagene på skolen, men de kunstneriske fagene. På videregående opplevde hun mestring:

”De hadde jo noe.. litt tegning form og farge på videregående også. Så da fant jeg jo ut at det går an å ha det gøy på skolen og føle at man kan noe.”

5.4.3 Fra påvirkning til læring i en sosial og kulturell kontekst

Fotografen vokste opp på et mindre sted, Hans opplevelser og inspirasjon var, som tidligere nevnt, i relasjoner til signifikante andre i nærmiljøet. Han nevner allikevel flere populærkulturelle fenomener. Han beskriver hvordan opplevelsen av å reise til den nærmeste byen i en analog fremstilling tatt fra en film. Han nevner også hvordan han som barn var i leketøysbutikken og kunne stå i flere timer å se på «He- Man» figurer. Som barn var han

veldig glad i tegneserier og han forteller at det har vært en viktig inspirasjonskilde for måten han definerer seg selv som fotograf. Opplevelsene han fikk av å lese tegneserier var på mange måter skjellsettende. Tegneserienes ideal om det grenseløse ble også et ideal for fotografiet som medium. Fotografen viser også at han har hatt en grunnleggende interesse for flere kulturelle domener. Særlig innen musikkdomenet viser han innsikt og trekker fram en viktig rollemodell:

”Jeg vil være liksom.. Fotografiens Pat Metheny. Jeg har lyst til å være han fyren da som folk stoler på da. Som kan komme inn.. Som kommer til riktig tid og gjør de tingene de skal. Ok, da får det heller bare liksom.. Svelge litt det der. Eller kanskje man kan klare å kombinere det da. Kan fortsatt være liksom veldig kraftig eget kreativt uttrykk, men også forutsigbar og en person man kan stole på da. Men alt sånn.. Musikk og foto alt sånn der.. Konseptet er jo det samme da. Man skaper noe.”

Fotografen sammenligner også musikkdomenets struktur med sitt eget og ser en rekke likhetstrekk i måten de er bygget opp. Han skisserer hvordan de ulike underkategoriene innen fotografering har typiske og normative særtrekk. Om sin egen sjanger forteller han:

”Reklamefoto er jo ikke bare reklamefoto. Du har jo.. Den måten jeg jobber på som er mer konseptuell. Jeg bruker jo.. Kan bruke to uker på et bilde. Mens andre reklamefotografer bruker en dag på ti bilder. Kanskje du har mange reklamefotografer som syns det jeg driver på med er noe jævla tull, og kanskje kaller meg for en illustratør framfor en fotograf da. For at de liksom.. Med et fotografi skal være liksom så ekte. Du skal bruke dagslys, du skal jobbe med kameraet, du skal jobbe med modellen.. Du skal føle og synse og.. Og sånn da. Og det er jo en måte å gjøre ting på. Så jeg.. Kjempflott det da. Også har du jo den måten jeg jobber på.”

Fotografen forteller om et arbeid som er i ferd med å ferdigstilles. En av hovedutfordringene med dette arbeidet er den kulturelle fortolkningsprosessen som ligger til grunn for å kunne definere det visuelle fotografiet. Et av elementene i fotoserien på tilsammen tre bilder er et troll, men problemet oppstår når de involverte partene er uenige i framstillingen av trollet som en kulturell representasjon:

”Og så skal vi laget trollet som er.. Den desidert mest utfordrende av alle. For det er så mange.. For det er så mange forskjellige ting som skal stemme der da. Først er det jo det

der.. Forholdet som nordmenn har til liksom troll og trolsk stemning. Kanskje ekstremt vanskelig for han der (navn) fra Tsjekkia og på en måte klare å sette seg inn i da.”

Det viser seg at alle har sine forestillinger basert på ulike kulturelle fortolkninger. Den ene, en tsjekker, har vanskeligheter med å kode konseptet troll. De andre, inklusiv fotografen, har felles referanser:

”Ja, hvordan lære en tsjekker om troll.. Jeg må bare mate han med masse, masse, masse bilder. .. (leter etter bilder) .. Her er liksom.. Hvordan ser huden til et troll ut? Han i reklamebyrået mente at et troll kanskje har.. Kanskje har en sånn hud som minner litt om sånn grise... Grisehud med liksom bust, med sånn adspredt hårvekst litt sånn her og der. .. Sendte masse bilder av sånne Theodor Kittelsen troll til han (navn) og så.. Ja. Ba han om å komme med liksom forslag til det. Så kom han opp med det her. Som han har laget i 3D selv da. Kanskje er det ikke så langt unna egentlig, men.. Men de var ikke med på det i det hele tatt, de der i reklamebyrået.”

Fotografen bekrefter at det er en utfordring å tolke kulturinnholdet likt og at resultatet ofte kommer som et resultat av at de riktige fortolkningene blir forhandlet fram. Fotografen beskriver også hvordan hans domene påvirkes av overordnede kulturelle normer i feltet:

”For Norge og Skandinavia har en slags råhet over seg.. Naturen. Og liksom.. I hvert fall på uttrykket vi har her i Skandinavia så skal ting være veldig sånn upolert da. Lite retusj og litt sånn.. Ærlig og ikke den glamour greia som kanskje man har i USA og.. sånn. Og det er jeg veldig bevisst på for jeg syns også det er jævlig kult da. Ofte når jeg bruker utenlandske retusjører og sånn, så må jeg bruke veldig, veldig lang tid på å forklare dem hva som funker og ikke funker i Norge da.. Og at det skal være veldig rått, ærlig og minimalistisk.”

Designeren utdannet seg som illustratør og klesdesigner og forteller:

”Også har jeg gått mer bort fra klesdesign og mer inn på graffiti som jeg startet med når jeg.. 13/14. Mer sånn samarbeid, man kan ikke leve av klær i Norge egentlig.”

På det nåværende tidspunkt så arbeider hun med flere virksomheter utover å være aktiv som graffiti artist. Blant annet forteller hun at hun arbeider med en barnebok og et kunstrelatert tv-prosjekt.

Designeren fremhever betydningen av å kunne se i overført betydning. Å kunne tegne handler ikke om hvorvidt du beveger pennen riktig, men om evnen du har til å gjenskape det du har sett. På spørsmål om det er noe som gir henne inspirasjon så henne svarer hun:

”..men det er jo hver dag egentlig. Jeg blir jo super inspirert av.. mennesker. Eller går på gata, eller går hjem nå, så ser man jo alltid et eller annet. Men man må jo ikke se bortover, man må se oppover. Det begynte jeg med for lenge siden. Bare hvordan man.. vet hvordan husene ser ut. Og det tror jeg ikke så mange tenker over, for alle ser jo bortover. Men hvert fall.. Det handler jo selvfølgelig også om å se.”

Videre forteller hun:

Jeg pleide.. Det har jeg gjort mange år da. Jeg pleide å se på folk på trikken og prøve å finne historier.. Hva de tenkte på eller hvem de kom.. Hvor de kom fra og sånn.. Og så ble jeg litt inspirert av.. Det var jo egentlig min egen historie ut i fra andre mennesker.”

Fra hun var barn og fram til i dag, så forteller hun at hun har flyttet mye. Hun bekrefter at det har gjort at hun har sett byen fra mange ulike perspektiver, og at det også kan ha vært med på å gjøre henne veldig åpen for folks ulikheter:

”.. samtidig har jeg fått lov til å oppleve alle mulige typer mennesker. Så hvis du ikke har det, så er jo bare alt supert. Og da blir man jo bare mer nysgjerrig og.. Mer nysgjerrig på folk egentlig. Som ikke.. Verken.. Jeg vet ikke.. Som ikke har det som deg hjemme eller ser ut som deg eller hva som helst. Det er jo bare interessant og kult.”

Andre kilder inspirerer også og det kan være fra musikk, andre kunstnere eller noe som fanger oppmerksomheten i strømmen av den daglige informasjonen som vi til en hver tid møter på. Det å få barn er også med på å endre perspektiv og tilfører nye inspirasjonskilder. Hennes politiske orientering er også en viktig faktor og hennes arbeider er ofte et tilsvarende eller en reaksjon i praktisk forstand:

”Jeg er jo.. veldig politisk engasjert. Også driver jeg jo.. Det jeg gjør er super naivistisk, men det er alltid en slags.. Det handler alltid om politikk likevel. Selv om kan være bare at man synes det er irriterende at Norge ikke bruker penger på barnehager, derfor gjør man det selv. Og da handler det ikke konkret om det man lagde, det handler ikke om bildet da. Det handler om hvordan man gjør det.”

Hun orienterer seg også ved bruk av sosiale medier og innenfor de ulike markedene hun opererer innenfor. Noen ganger for å forsikre seg om at idéene er noe hun selv har kommet på framfor kopier skapt i det underbevisste. Ofte er det også spesifikke produkter eller produsenter som inspirerer henne til å skape, både nye produkter og idéer til samarbeidsprosjekter. For henne så er det viktig at hennes arbeid tilfører noe til andre, ikke bare en selv. Derfor liker hun ofte også å benytte seg at det offentlige rom til å uttrykke seg, framfor at et bilde begrenser seg til å bli en utveksling mellom kunstner og kjøper. Det handler om å kunne glede flere og tilføre farge der det kanskje egentlig er ment å være grått:

”Ja. Hvis man har muligheten til å gjøre en annen persons dag litt bedre fordi det tilfeldigvis var noe farge der og ikke en grå blokk, så.. Og det ser jeg jo selv også, hvor glad jeg blir når jeg bare går på Tøyen liksom.. Ja, eller her nede også.. Bare sykt mye fin graffiti. Jeg blir jo glad av det. Jeg vil heller på en måte være med på det da.”

Som klesdesigner har hun latt seg inspirere av kulturelle og estetiske fenomener fra de globale storbyene. Hun nevner Tokyo og New York framfor kvaliteter ved det som er særegent for norsk kleskultur. For henne blir det for traust og et mål har vært å kunne etablere seg i et internasjonalt marked:

”Norsk er veldig sånn.. Hvis man skal beskrive sånn supernorsk så er det jo strikking og.. toving og litt sånne ting. Og det er det veldig mange som driver med som også er litt sånn klesdesignere.. som har visninger. Men jeg føler at det blir litt.. Eller for min del, så blir det litt traust. At nå må vi heller liksom få det litt ut.. Også er det veldig vanskelig å komme seg ut av Norge.. Før ville jeg jo det, med sånne type ting, for det er jo ikke trendy i verdensammenheng.”

Da hun var yngre så hadde hun flere norske graffitikunstnere som forbilder, men over tid har det i mindre grad handlet om personer, heller stiluttrykk. ”Pop art” er en kunstsjanger hun har likt veldig godt. På spørsmål om betydningen tilbakemeldinger og aksept har for hennes arbeid, så svarer hun at det hun gjør i stor grad er gjenstand for vurdering. Det gjelder særlig for arbeid i det offentlige rom, men i mindre grad i forhold til klesdesign og da er det heller ikke så viktig. Med arbeid i det offentlige er aksept viktig, men aller helst ønsker hun å skape en form for debatt. Hun har mottatt flere priser for sitt arbeids som klesdesigner, men det oppleves som mindre viktig. Medieoppmerksomhet og tabloidiseringen av omtalen oppfatter hun som støy. Gode omtaler har selvfølgelig verdi fordi de bidrar til å gjøre virksomheten

økonomisk levedyktig. Det som er det viktigste for henne er tilbakemeldingen hun får ved at kunder av egen fri vilje velger å kjøpe hennes produkter:

”Jeg synes ikke det er så viktig med priser og sånn. .. Jeg har fått priser. .. Men jeg synes ikke det er så viktig. Men det jeg synes var det gøyeste og kuleste jeg noensinne hadde opplevd.. .. For eksempel.. Putter man klær på kjendiser også greier, ikke så kult som den dagen jeg så en dame gå rundt med en genser jeg hadde laget bare på gata. Det synes jeg var helt rått, og da måtte jeg.. Da tok jeg snikbilde, for det synes jeg var superkult. For da er det en person som har gått inn, kjøpt noe og bare oi, denne liker jeg. Denne liker jeg nok til å kjøpe den, så gå ut av butikken. Det synes jeg var rått. Så sanne ting synes jeg er kult.”

Musikeren ble eksponert for hiphop ved at eldre søsken av hans venner hørte på rap. Samtidig var det stadig flere ungdommer i hans nærmiljø som hadde begynt å rappe. Han forteller hvordan det påvirket han til selv å begynne å rappe:

”Folk drev og rappet og sånn på sanne ungdomsdiskoteker og sånn. Og så var folk jævlig dårlige, så jeg tenkte på en måte at.. Hvis jeg bruker noe tid på det, så er det ikke noe.. Altså, liksom. De folkene her får jævlig mye oppmerksomhet. Så jeg tenkte at.. Jeg tenkte at det var jævlig flaut det de holdt på med liksom. .. Jeg visste at jeg kunne gjøre det bedre liksom. Tror det var sånn her det begynte.”

Samtidig så holdt han det skjult ettersom at han ikke ville assosieres med jevnaldrende utøvere på hjemstedet:

Men da.. Men og så var det sånn at på den her tiden, så var det sånn her at alle de der rundt i (stedsnavn) der jeg bodde så.. Folk var jævlig wack liksom. Men.. Men jeg ville ikke gå opp på en scene liksom og sånn her.. bli kjent med de og så måtte jeg rappe med de. Eller liksom.. Jeg sa ikke til noen at jeg liksom rappet, for da kunne det være at jeg plutselig måtte drive rappe, eller liksom.. bare for de rappet liksom.”

Musikeren skrev tekster og øvde seg på å framføre tekster. Han forteller også om hvordan han orienterte seg i kulturen ved å lese intervjuer med dyktige utøvere. Han søkte seg også til miljøer der det var andre utøvere han kunne dele interessen med, men også lære noe av. Innad i kulturen var det flere viktige rollemodeller. Enkelte av disse var i det sosiale nærmiljøet og andre slik de framsto i mediene:

”Også var jeg alltid liksom veldig fokusert på å produsere ting, fordi at jeg hadde lest et intervju med Beanie Sigel som sa at han ble signet av Jay Z fordi at han.. Han bare.. Han rappet som.. Jeg vet da faen hva det var.. 200 bars, eller et eller annet sånt, for Jay Z og Jay Z ble kjempe imponert. Og da var det sånn spørsmål i intervjuet, ja hva må du gjøre for suksess? Og da sa Beanie Sigel at du må bare skrive jævlig mye raps. Du må alltid kunne liksom ha.. ..jævlig mange vers, sånn at du bare er klar. Som en sånn her militant innstilling liksom sånn, du må ha de greiene. Så da, etter at jeg leste det, så bare skrev jeg mad fucking raps hele tiden. Og det har jeg egentlig.. Eller.. Jo det har jeg.. Jeg har sluttet med det, men jeg tenker på det hele tiden”.

I begynnelsen var terskelen lav i forhold til valg av rollemodeller:

”Det kunne jo være hva som helst, bare det var liksom.. Ja. Bare det var en kid som rappet så.. ..Jeg tok til takke med egentlig ganske mye merker jeg. Hørte på mye bullshit liksom. Bare sånn her, hvorfor hørte jeg på dette tenker jeg av og til. Men du måtte jo ha ett eller annet å etterape da. Eller liksom.. Måtte jo ha de greiene der..”

Musikeren hadde flere forbilder, men noen ble viktigere enn andre:

”Altså, før jeg hørte på rap hørte jeg på Guns n` Roses liksom. ..digget jeg Axl Rose. Det gjør jeg egentlig ennå. Men.. Men.. Det.. Altså, fra Snoop Dog til Tupac til UGK. Altså, eller liksom.. Jeg vet da faen. Sangere.. Sånn her. André var jævlig viktig for meg fordi han var liksom en rapper som gikk med kjoler og.. og var mye mer poetisk enn de andre liksom. Så.. ..Han på en måte gjorde jo jævlig mange ting.. Kanskje det er lov å gjøre ditt og datt liksom. Og da falt jo vi inn i en sånn der.. - Ok. Vi er jævlig hiphop, vi digger hiphop, men vi kan og gjøre hva som helst selv om vi rapper liksom.”

André ble en viktig rollemodell fordi han viste at det var greit å bryte ned konvensjonene i musikk sjangeren og gjøre ting på sin egen måte. Til å begynne med var musikeren styrt av det han kaller for et rigid system for hvordan rap skulle være. Noe av forklaringen kan ligge i hvordan han beskriver miljøets interne normsett:

”Det var jævlig sånn.. nazi system. Og det var sånn for oss og. Selv om vi var i (hjembyen) så var det og sånn der. De eldre hadde liksom regler og. Du skulle graffe og.. og det var liksom folk som mente hadde de hadde liksom.. sånn monopol på hiphop liksom og sånn der.. Så når

vi begynte å rappe så kom de og sånn.. Kom på døra vår og sånn der – Ja.. Nå må dere gjøre.. Eller liksom.. Skjønner at dere har lyst til å være hiphop liksom.. Eller. Altså. Ja. Så det.. Så det å bryte reglene, det var jævlig digg å kunne gjøre. Altså, en god utfordring og spennende.. Og kreativt liksom. Jeg tror kreativitet og er å bryte reglene.”

Etter hvert våget han å ta flere sjanser og å eksperimentere, men det tok lang tid. Det ble en viktig erkjennelse at hvis noe skal vare, så må man også gjøre noe annerledes en det som har blitt gjort før. Formålet er ikke å skape noe helt nytt, alt har allerede blitt gjort. Utfordringen slik han ser det, er å skape nye og originale kombinasjoner av det som allerede eksisterer av musikalske uttrykk. For å kunne utvikle seg, så det en viktig egenskap å være åpen for ny og annerledes musikk utenfor den sjangeren man arbeider innenfor. For musikeren så er musikk en strøm av informasjon:

”Jo mer musikk du hører, jo mer informasjon du tar til deg liksom, enten det er musikk eller livet eller liksom.. Leser bøker eller film, eller whatever liksom. Du får inntrykk av det og så tar jo liksom kroppen.. Hjernen og kroppen det inn liksom, og så kommer det kanskje ut igjen hvis du er.. Eller hvis du liksom setter deg selv i den posisjonen der du kan liksom få det ut igjen. .. Vi er jo liksom svamper da. Vi er som svamper som tar til oss info og data av liksom.. forskjellig art.”

For han så er musikk kommunikasjon og for å bli god til å kommunisere, så hjelper det at man har hørt på mye musikk eller opplevd mye generelt. Dermed blir det også mer interessant for den man kommuniserer med. Man kan ikke lage noe ut av intet, sier han. Å prøve nye ting og å utfordre seg selv er også en strategi for å ikke stagnere. Det var også et sterkt ønske om å skille seg ut som ble en drivkraft til å bryte med hiphopens etablerte konvensjoner. Samtidig forklarer han at rap ofte er historier fortalt av mennesker som står på sidelinjen og deres betraktninger derfra. For han så er hiphop et verktøy han bruker til å kunne fortelle egne historier om utenforskap og annerledeshet. Hele hans musikalske prosjekt handler om å ikke være som de andre. Samtidig tilfører han sin egenart, der egne erfaringer blandes inn med betraktninger av verden rundt. Musikken blir et uttrykk for de erfaringene han har i egenskap av å vokse opp i Norge, både som bevisst og underbevisste strømmer av opplevelse og identitet, men også med internett som betydningsfull kilde til innsikt og utsyn. Han ønsker å skape et uttrykk som er autentisk for tiden han lever i, som en form for tidsdokument. Han beskriver også musikken som en kommunikasjonsform der man er avhengig av at noen skal høre det man gjør og respondere. Det generelle publikumet er de

man fortrinnsvis prøver å nå, men også mediene. For musikeren så er tilbakemeldinger og annerkjennelse viktig, men også en måte å tilføre positivitet tilbake inn i prosjektet ved at det gir en bekreftelse på om det man gjør er bra. Han hadde tidlig tro på egne ferdigheter og at han ville få det til hvis han la ned innsatsen som krevdes. Samtidig kommer det tydelig fram hvor viktig det var for han å få tilbakemelding fra betydningsfulle andre:

”Hvis du har lyst til å gjøre det sant, så tenker du ikke så mye over om du er bra eller dårlig i begynnelsen. Men.. Men.. Nei. Jeg tror nok første gangen jeg tenkte at dette er kan jeg, var når noen andre sa til meg at jeg kunne. Eller at jeg.. At jeg liksom fikk den bekreftelsen. Den er jo mye mer heftig enn den du gir deg selv. Det kan jo være at du bare er en tulling liksom. Men.. Men når de jeg så opp til liksom, som på en måte var grunnen til at jeg egentlig begynte å rappe fordi jeg hadde sett de spille konsert. Når de på en måte.. Ja.. Sa at dette kan du gjøre, så betydde jo det jævlig mye. Da trodde jeg.. Ja.. Jeg trodde nok først på meg selv før noen andre trodde på meg.. Nei, etter at noen andre trodde på meg.”

Han forteller også om hvordan han på et tidspunkt opplevde så mye positiv oppmerksomhet at han begynte å tvile på motivene. Selv forteller han:

”Jeg begynte å devaluere mitt eget produkt fordi at jeg bare sånn der, ble helt blasert av at folk bare ga sånn her priser og sånn her.. shit man, dere bare gjør det fordi at alle gjør det. Det er tydeligvis den tingen å gjøre dette året, så det er jo.. Jeg vet ikke. Men det er jo ikke noe viktig.. Eller det er viktig å få annerkjennelse sånn at.. sånn at du får lyst til å drive videre med det. Men.. Feedback er viktig. Uansett hva slags form for feedback det er, om det er en sånn der offisiell stamp eller om det bare liksom er vennene dine som liker det du gjør. Feedbacken er jævlig viktig.”

6 Kontekstuelle forklaringer

6.1 Likheter og forskjeller – Oppvekst

Sternberg (2010) hevder at kreativitet en vane individet utvikler over tid. I forhold til mine informanter så kan man kun så langt anta at det var forhold i deres barndom som bidro til kreativ orientering og utvikling. Eller som Sternberg (2010) sier, at de mest sannsynlig utviklet kreativitet som en vane eller en handlingstilbøyelighet.

Samtlige av mine informanter trekker fram opplevelser som medvirkende årsak til sin kreative utvikling og som det har vært argumentert for, så oppstår disse opplevelsene til å begynne med ofte i relasjon til familien. Jeg har tidligere vist til Bronfenbrenner (1979) sitt begrep om molare aktiviteter og betydningen disse har for psykologisk vekst. Fotografen fortalte at han lyttet til musikk med sin far og designeren beskriver hvordan hun vokste opp med kreativt orienterte foreldre. Også mormoren blir nevnt. Musikeren er den eneste av de tre som ikke beskriver nære relasjoner som av betydning for opplevelser som kan ha hatt betydning for senere kreativitet. Samtidig vektlegger alle situasjoner i samhandling som har vært av subjektiv betydning slik som de molare aktivitetene forutsetter. Det er allikevel vanskelig å knytte deres utsagn om barndommen direkte opp mot et slikt begrep. I så fall er det fotografens utsagn om det å vokse opp med en far som spilte gitar og lyttet til musikk sammen med han. Designeren sier ikke noe om hvorvidt hun ble invitert til å delta i foreldrenes og mormorens aktiviteter. Det er derimot lettere å argumentere for at familiestrukturene har vært av betydning slik som Runco (2014) hevder med begrepene bi- og intergenerasjonell. Russ og Fiorelli (2010) viste også betydningen av at barnet gis handlingsrom, emosjonell støtte og verdsetting. Riktignok er det ingen direkte utsagn som bekrefter eller avkrefter at dette har vært utslagsgivende for mine informanter. Allikevel dannes det et bilde i deres selvfortellinger av at samtlige av mine informanter har til felles at de har hatt et utpreget handlingsrom i løpet av barneårene.

Informantene har også vokst opp i ulike typer miljøer. Fotografen forteller at han vokste opp på et lite sted og at de sosiale nettverket var begrenset. Musikeren vokste opp under liknende forhold, men på et litt større sted i nærheten av en større by. Designeren vokste opp i flere av

storbyens bydeler, på tvers av sosioøkonomiske skillelinjer (Kjeldstadli, 1996). Det er derfor lett å anta at fotografen og musikeren har vokst opp med færre mikrosystemer enn designeren som mer sannsynlig at har interagert med flere sosiale nettverk i løpet av oppveksten.

Det er allikevel i løpet av ungdomstiden at de gjør seg erfaringer som kan knyttes direkte til deres kreative utvikling. Det er også da de retter sin konsentrasjon mot det domenet som de senere skal ta del i på et profesjonelt nivå. Som Csikszentmihalyi (2013) hevder så er premisset for å lykkes mange år med iherdig innsats, kunnskapstilegnelse og erfaringer innen og i relasjon til avgrensede kunnskapsområder. I så måte så er designeren den eneste av mine informanter som har vokst opp med at signifikante andre både har erfaring og kunnskap innenfor hennes aktuelle domene. Samtidig antyder hun selv at tegning er noe hun har holdt på med fra hun var barn, noe som bør ha bidratt til å forsterke hennes ferdighetsnivå. De to andre informantene har til sammenligning ikke vokst opp under forhold der det har vært en direkte forbindelse mellom deres valg av domene og faktorer i deres primærsosialisering. Samtlige gir forklaringer som antyder at sekundærsosialiseringen har bidratt til deres kreative utvikling.

På spørsmål som har med skoleerfaringer å gjøre er det fotografen som tydeligst uttaler hvordan han opplevde manglende tiltro fra sine lærere. Designeren uttaler at hun opplevde et skille i hvordan skolen verdsetter akademiske ferdigheter framfor kunstneriske. Samtidig er det vanskelig å vite med sikkerhet hvordan de faktiske undervisningsforholdene var da de gikk på skolen og hvordan skolen som institusjon har bidratt til deres sosialisering og kunnskapsforråd. Csikszentmihalyi (2013) oppsummerer sitt eget studie av kreative eminente kreative med å blant annet vise til at skolen har hatt overraskende liten betydning for deres kreative utvikling. Skole og utdanning kan ofte vise seg å være vanskelig å mestre for barn og unge med utpregede kreative evner og talenter i følge Daniels og Piechowski (2010). De er ofte energiske, entusiastiske, fantasifulle og kan være intenst opptatt av det de interesserer seg for. Samtidig beskrives de ofte som emosjonelt sårbare og de reagerer ofte sterkere enn hva som er vanlig på estetiske, intellektuelle og emosjonelle stimuli. Andre trekk går også igjen slik som at de lett kan kjede seg og er urolige. I følge Daniels og Piechowski (2010) er dette noe som også fører til at mange kreative barn feildiagnostiseres med ADHD. Det er også vanlig at kreative barn dagdrømmer i skoletimen. Andre typiske trekk er evne til selvrefleksjon og intellektuell selvstimulering (Daniels og Piechowski, 2010). I hvilken grad disse beskrivelsene gjelder for mine informanter er derimot uavklart.

Mine informanter har til felles at utgangspunktet for deres karrierer oppstår i løpet av ungdomsårene. I denne perioden av deres liv utvikler de interesser som leder de mot de virksomhetene de senere skal bli profesjonelle utøvere av. Som vi har sett i tidligere avsnitt så er det få holdepunkter for å hevde at det er deres skolegang som har ledet dem mot sine respektive yrker. Det som derimot ser ut til å ha vært av betydning, er opplevelser og erfaringer de har hatt med jevnaldrende. Her ser vi også flere eksempler på utsagn som antyder at både molare aktiviteter (Bronfenbrenner, 1079) og krystalliserte erfaringer (Runco, 2014) kan ha vært viktige for utviklingen av deres interesser. Fotografen forteller om barndomskameraten og deres felles drømmer. Designeren beskriver følelsen av å spraymale i det offentlige for første gang og om deltagelsen på ungdomsleir. Musikeren ble introdusert for sin musikkinteresse i et nettverk av ungdom og søkte seg mot et miljø av likesinnede for å kunne dele opplevelser, erfaringer og utvikle ferdighetene sine.

Csikszentmihalyi (2013) argumenterer for at ungdomsalderen kan ha vært mer krevende for eksepsjonelt talentfulle og kreative tenåringer, enn den vanligvis er for andre ungdom i generell forstand. I følge han er årsakene til dette mange. For det første så kreves det mer innsats og tid for å utvikle ferdigheter innen for domenet, noe som innebærer at man må prioritere vekk tid med jevnaldrende for å kunne øve i ensomhet. Samtidig fremstår de mer lykkelige i situasjoner der de er alene, enn hva som er typisk for andre ungdom. I hans undersøkelse så forteller informantene at de var lite populære blant jevnaldrende og at de følte utenforskap. Csikszentmihalyi (2013) forklarer dette også med væremåten deres, både hvordan de framstår som intense i sin nysgjerrighet og ivrige på vegne av sine interesser. Csikszentmihalyi (2013) uttaler selv at dette er typiske trekk ved de man ofte kategoriserer som ”nerder”: individer som har begrensede interesser og evner utenfor sitt interessefelt, i tillegg til at de ofte også er sosialt mistilpasset (nerd, 2009). Dessverre kan man ikke være både eksepsjonell og normal samtidig sier han. Et fellestrekk ved samtlige av informantene i disse intervjuene var at ingen kunne beskrive seg selv som særlig populære blant jevnaldrende. Enkelte beskrev ungdomstiden som i hovedsak uproblematisk, mens andre opplevde den som utfordrende. Det var derimot svært få som fremhevet denne perioden som av betydning. Opplevelsen av utenforskap og annerledeshet var gjennomgående (Csikszentmihalyi, 2013). Biografiene til mine informanter tegner til en viss grad et annerledes bilde. Slik jeg ser det så er det ingen holdepunkter i deres intervjuer som kan bekrefte Csikszentmihalyi (2013) sine argumenter, annet enn at de beskriver tendenser til

opplevd utenforskap og det å være annerledes. Fotografen er den som uttaler dette tydeligst. Han blir stilt spørsmål om det var det sosiale ved skolen han trivdes med og svarer:

”Ja. Eh.. Ja. Eller, nja litt sånn både og. Jo. Jeg tror at jeg hadde lett for å bli kjent med folk og lett for og liksom justere meg inn til liksom.. de folkene jeg var sammen med da. Litt sånn kameleon da. Jeg kunne være sammen med de liksom.. liksom de rare utskuddene men jeg kunne også finne glede med streite fotballspillerne og.. Ja. Det var liksom.. liksom helt greit å være på skolen. Jeg var ikke noe sånn der.. Ble ikke mobbet eller ertet eller ingenting sånt da. Jeg var godt likt og.. Ja. Det var liksom et sted å være.”

På spørsmål som angår identitet, så er opplevelsen av utenforskap og annerledeshet mer uttalt:

”Jeg har brukt jævlig mye tid på å prøve og være noen jeg ikke er, hele barndommen liksom.. Føler jeg da. Jeg har hele tiden vært på søken etter ett eller annet liksom. Det er sikkert derfor det.. Ting aldri helt har funket. Jeg har prøvd å være noe som ikke er.. Jeg aldri helt stolt på meg selv da. Stolt på at mine meninger var riktig. Jeg har aldri trodd at.. .. Aldri trodd at jeg har noe å komme med.”

Og:

”..at jeg har liksom brukt hele livet mitt på å lure på hvorfor jeg var annerledes da. Eller hvorfor jeg ikke liksom passet inn. Eller.. Hvorfor ting var så vanskelig.. Hvorfor det var vanskelig å være sammen med de liksom for du.. Ikke sant.”

Musikeren er også opptatt av disse to temaene og i forbindelse med et spørsmål som angår arbeidserfaring så svarer han:

”Jeg tror både det og jobbe nattevakt og det å jobbe med syke folk så.. Det var jo liksom noe som gav meg en sånn der.. Eller forsterket den følelsen av å være på siden av noe på en måte. Og det er noe jeg har brukt veldig mye i musikken min fordi at det handler.. Eller.. Utgangspunktet mitt er alltid at jeg er ikke.. Jeg er ikke sånn som de andre. .. Eller du har et ønske om å være original på en måte. Eller.. Skrive om og for folk som ikke føler seg som.. helt som de andre på en måte.”

Det er forøvrig ingen utsagn i løpet av intervjuet med musikeren som antyder at han framstår som sosialt mistilpasset eller antyder samhandlingsvansker med jevnaldrende. Tvert i mot så er det en flere utsagn som viser at han i både barndom og i løpet av ungdomsårene har hatt normal omgang med jevnaldrende. Samtidig forteller han at han tidvis har hatt mye tid for seg selv, noe som forklares med at han vokst opp på et sted med få andre på hans egen alder. I forhold til temaene utenforskap og annerledeshet, så trekker han fram disse som typiske særtrekk i norsk kultur og hiphop som kulturelt fenomen. Selv forklarer han det slik:

”Men det er og en litt sånn einstøing ting.. Selv om du kanskje går i flokk liksom. At det liksom er en sånn der hiphop flokk med einstøinger liksom.. .. Men det er jo liksom noe som er.. er litt norsk da. Eller folk sitter.. sitter veldig mye alene. Og.. Ja. Alle filmene før sånn der før 2000 handlet jo bare liksom om at det var en mann på en øy, og så kom det en dame. Og en annen mann kanskje også var det et trekant drama. Eller liksom. .. Det er veldig ofte liksom sånn der ensomhetshistorier da og.. Jeg vet ikke. .. Eller kanskje det er det som liksom appellerte, at rap ofte liksom fortalte liksom fortalte en outsiders syn på samfunnet liksom.”

Designeren gir heller ingen holdepunkter for sosial ekskludering eller samhandlingsvansker med jevnaldrende. Hun beskriver ungdomstiden som en periode i livet som har vært viktig for hennes utvikling. Selv forteller hun om da hun var på leir som ungdom:

”Kanskje den leiren der har hengt igjen litt, for da drev vi bare med.. Det var jo graffiti og breaking også var det jo hiphop og.. Det har jo hengt igjen. Selvfølgelig har man masse perioder i livet, men det er alltid den perioden som er den man er. Det er jo alltid det som er meg, selv om man liksom har vært ungdom og alt mulig rart.. alle ting. Så tror jeg at nå, i en alder av 35, så er det sånn.. Du vet du hvem du er og det er sånn på en måte da.”

Runco (2014) viser til en undersøkelse gjort av Lau og Li i 1996 der temaet var kreativitet og status blant jevnaldrende i Hong Kong. Resultatet de presenterer gir et annet utgangspunkt for diskusjon enn det Csikszentmihalyi (2013) forutsetter. Kort fortalt så var formålet med deres undersøkelse å avdekke i hvilken grad medelever vurderte kreative elever positivt. Begrepsmessig ble det skilt mellom populære, gjennomsnittlige, kontroversielle, oversette og utstøtte elever. De mest populære elevene ble også vurdert som de mest kreative elevene. Deretter fulgte de kontroversielle, så de oversette, mens de avviste skåret lavest. Forskerne antok derfor også at kreative barn og ungdom mest sannsynlig har bedre forutsetninger for sosial utvikling. Runco (2014) tror forklaringen på dette har å gjøre med deres evne til

problemløsning og tilpasningsevne i sosiale situasjoner (Runco 2014). Slik jeg ser det så er det forenlig med hvordan fotografen beskriver seg selv som en sosial kameleon som tilpasset seg de ulike sosiale grupperingene på skolen og opplevde at han var godt likt. Lau og Liu (Runco, 2014) selv konkluderte med at de populære barna ofte har uformelle lederegenskaper som er med på å påvirke i hvilken grad deres idéer vurderes som positive og kreative (Runco, 2014). Musikeren forteller hvordan han i løpet av ungdomstiden skilte mellom mindre flinke lokale ungdom som rappet, og de flinke i byen som hadde ”mad skills”. Han oppsøkte de flinke og fikk innpass. At kreative individer framstår som sosialt attraktive bryter med forestillingene om det ensomme kreative geniet. Det kan også ha betydning for hvordan vi forstår kreativitet i forhold til deltagelse og samhandling i sosiale praksiser. Samtlige av mine informanter beskriver deltagelse i kreative aktiviteter som viktige for deres utvikling, men også for virksomhetene deres slik de er i dag.

6.2 Kulturens rolle

I løpet av intervjuene så kommer det mange fram mange eksempler på at mine informanter har orientert seg i og vært under påvirkning av kulturelle strukturer lokalt, nasjonalt og globalt. Som jeg var inne på tidligere så hevder Griswold (2000) kulturer består av komplekse symbolsystemer og at vi skaper kulturer gjennom eksternalisering, objektivering og internalisering. Kulturens symbolske kommunikasjon er også sammensatt av komplekse meningsinnhold som gir rom for ulike fortolkninger og emosjonelle reaksjoner (Griswold, 2000). Det kan være et godt utgangspunkt for å forstå mekanismene som forklarer påvirkningsforholdet mellom individ og kulturelle strukturer. Svakheten ved en slik abstraksjon kan på den annen side være at den ikke viser omfanget av den kulturelle kompleksiteten som utfolder seg i vår hverdag. Jeg vil i de kommende avsnittene undersøke hvordan makrosystemisk påvirkning kan legge til rette for etableringen av interesser som kan lede mot kreativ utvikling.

6.2.1 Kultur som kilde til påvirkning

Designeren og musikeren vokste begge opp i større byer der ble eksponert for hiphop som kulturell uttrykksform. Samtidig var kulturen i ferd med å etablere seg som en dominerende

ungdomskultur der også tilgjengeligheten til informasjon og kulturelle redskaper gjorde det mulig for dem å utvikle sin interesse. Fotografen vokste opp på et lite sted der han opplevde å bli eksponert for kulturelle uttrykk i relasjon til signifikante andre. Han forteller også om sin interesse for tegneserier, men det kommer ikke fram hvordan han fikk denne interessen. Han nevner innledningsvis at han som barn hadde minner fra da de dro til nærmeste by og den ”magiske” opplevelsen av å være i lekebutikken der han kunne se på ”He- Man figurer” i flere timer.

Jeg har tidligere gitt en redegjørelse for særtrekk ved det som beskrives som ”globalisering”. Mine informanter har alle vokst opp under forutsetninger gitt denne samfunnsmessige transformasjonen. Spørsmålet en kan stille seg er hvordan disse makrosystemiske endringene har hatt innvirkning på deres sosialisering og bidratt til deres kreative utvikling og læring. Designeren og fotografen tok begge en yrkesrettet utdanning og musikeren har skapt sin karriere til tross for at han ikke har en formell utdanning innen sitt fag. Dewey (1921) gir et godt utgangspunkt for videre refleksjon. Han hevdet at samfunnet eksisterer som følge av en overføringsprosess gjennom kommunikasjon. Erfaringer overføres fra eldre generasjoner til yngre for å opprettholde det sosiale liv og dets innhold, men også for å kunne fornye det. Videre hevdet han at etter hvert som samfunnet tiltar i kompleksitet både strukturelt og i form av resurser, øker også behovet for en formell utdanning og læring hos den enkelte. Men økt vektlegging av formalisert utdanning kan også medføre at det oppstår et uønsket skille mellom hva man lærer i skolen og hva man erfarer i mer direkte sosiale situasjoner. Faren for nettopp det, har aldri vært større enn på det nåværende tidspunkt hevdet han i beskrivelsen av sin samtid (Dewey, 1921). Det som virker å være et fellestrekk ved mine informanter er nettopp betydningen av det skillet som Dewey (1921) advarte mot. Den formelle utdanningen har i varierende grad bidratt til at de har lagt grunnlag for senere kreative virksomheter. Det som framstår som tydelige faktorer er derimot hvordan de har vært under påvirkning av kulturelle fenomener og hvordan disse har ledet til deltagelse i sosiale aktiviteter som har vært av betydning for deres kreativitet. For fotografen så skulle tegneseriene han leste som barn bli viktig for hvordan han definerer seg gjennom sitt profesjonelle uttrykk. Han beskriver seg selv som en tegneseriefotograf og forteller:

”Jeg husker når jeg leste Marvel tegneserier for første gang, jeg kunne ikke tro hvor fett jeg synes det var med Ironman og liksom alle guttene samlet. Jeg holdt på å gå helt av hengslene. Og det synes jeg enda i dag.”

Fotografen forklarer nærmere hva det vil si å være en tegneseriefotograf:

”Det er jo det at det ikke er noen grenser for hvor.. Hva man kan lage egentlig. Sånn er det nå i den nye verden, med 3D og sånn CGI og sånn som man jobber med nå. Så er det.. Det er ingen ting vi ikke kan lage liksom.”

Designeren forteller om hvordan deltagelse på et graffitikurs da hun var ungdom ledet henne mot en karriere som visuell kunstner. For musikeren så oppsto hans profesjonelle biografi i møte med hiphop kulturen som ungdom, da den var i ferd med å etablere seg som et viktig kulturelt fenomen for jevnaldrende i hans omgivelser:

”Folk hørte på rap musikk liksom. Det var bare sånn storebrødre og søstre.. storesøstre til venner av meg som hørte på Ice T og Cypress Hill og sånne ting. Det var noe som var kult på en måte. .. Folk drev og rappet og sånn på sånne ungdomsdiskoteker og sånn. Og så var folk jævlig dårlige, så jeg tenkte på en måte at.. Hvis jeg bruker noe tid på det, så er det ikke noe.. Altså, liksom. De folkene her får jævlig mye oppmerksomhet. .. Jeg tenkte at det var jævlig flaut det de holdt på med liksom. .. Jeg visste at jeg kunne gjøre det bedre liksom. Tror det var sånn her det begynte.”

For designeren og musikeren var det utenfor skolens arena at de gjorde seg erfaringer som skulle lede mot det de i dag er virksomme i. Ser vi nærmere på hennes biografi så kan det se ut som at det er en gradvis og kontinuerlig påbygging av erfaringer og opplevelser, i relasjon til de signifikante andre og jevnaldrende, som har forsterket hennes interesser og kreative utvikling. Slik sett så skiller hun seg ut fra både fotografen og musikeren. Fotografen ser ut til å ha benyttet seg av en utdanningsmulighet som passet inn i hans forestilling om det frie yrket. Musikeren har i større grad utforsket et interessefelt og utviklet dette gradvis, både alene og i samhandling med jevnaldrende. Et fellestrekk for informantene kan sies å være at sosial samhandling i mikrosystemene har vært utslagsgivende for makrosystemisk påvirkning.

6.2.2 Medialisering

Jeg har tidligere vist til en rekke teorier som kan fungere som nyttige rammeverk for å forstå hvordan globale mekanismer og prosesser virker inn på kulturene vi er en del av, men også

hvordan den gjensidige påvirkningen mellom individer og kulturer utspiller seg i samvirke mellom det globale og det lokale. Samtidig har informantene vist at deres kreativitet kan settes i forbindelse med opplevelser og erfaringer de har fra ulike kulturelle kontekster. Et av begrepene jeg benyttet for å forklare disse mekanismene var ”Zeitgeist” som kan oversettes til tidsånd på norsk. Formålet var å vise hvordan det innen en gitt tidsperiode åpnes opp et rom for enkelte typer idéer og handlingsrom for individer (Runco, 2014). Her anser jeg Hiphopkulturen som et tydelig eksempel med tanke på hvordan den har spredd seg som bevegelse og har fungert som et kulturelt rammeverk for ulike nasjonale og lokale varianter (Holen, 2004). Webb (2014) viser for eksempel tilsvarende hvordan hiphop oppsto i Tyskland. Også der var det filmene ”Beat Street” og ”Wild Style” som markerte begynnelsen på den tyske hiphop bevegelsen. Som i Norge, utviklet det seg varianter ispedd lokale og nasjonale særegenheter (Webb, 2014).

Fortellingen om hiphop kulturens framvekst kan etter min mening være et godt eksempel på rollen mediene har som sosialiseringsagent. Samtidig kan man stille spørsmål ved hvilke prosesser det er som gjør at media har en slik evne til påvirkning at det danner grunnlag for å etablere interesser hos barn og unge, slik som for fotografen da han forteller om tegneseriene som ideal for hans profesjonelle uttrykk som fotograf. Jeg ga tidligere en redegjørelse for begrepet medialisering og hvordan det benyttes for å illustrere massemedienes evne til å endre sosiale og kulturelle samfunnsstrukturer over tid. Hjarvard (2013) posisjonerer seg analytisk på mesonivå for å kunne gjøre generaliseringer på tvers av mikrostrukturer. I hans teori om medialisering kan derfor være interessant for å forklare hvordan mediene har vært en viktig sosialiseringsagent for mine informanter.

6.2.3 Medialisering og kulturelt konsum

Med fotografen som eksempel, der han viser til tegneserier som ideal, belyser Hjarvard (2013) flere interessante forhold som kan illustrere hvordan barndommen gradvis har blitt tilført nytt innhold gjennom direkte og indirekte medialisering. Med direkte medialisering viser han til hvordan situasjoner og aktiviteter endrer karakter fra ikke å være relatert til media, til å innta en medierelatert form. Ved indirekte medialisering påvirker mediens symboler eller mekanismer innholdet, formen, organiseringen eller konteksten i gitte situasjoner eller aktiviteter. Av betydning for barndom og lek kan dette sies å ha fått store

følger. Hjarvard (2013) gir flere eksempler på dette. Barns leker har i de siste 50 årene gått i gjennom en transformasjon der de tidligere besto av solide materialer til i økende grad ha immaterielle egenskaper. I dag er det for eksempel vanlig for barn i vår del av verden å ha flere dataspillkonsoller, mobiltelefon og avspillingsenheter for digitalt innhold. Barndommen har ved medialisering gradvis blitt tilført symbolske representasjoner i lekens innhold og på den måten også endret den til å bestå av en stor andel mentale aktiviteter slik som fantasilek, simulering, rollespill og kommunikasjon. Leken har også blitt tilført nytt innhold i form av nye typer historiefortellinger der fantasien har erstattet realismen (Hjarvard, 2013).

Fotografen nevner "Marvel Comics" og "He-Man" som begge representerer velkjente populærkulturelle fenomener. "He-Man" er et eksempel på hvordan lekeindustrien, fjernsynsselskapene og reklameindustrien i løpet av skapte en ny trend for å markedsføre sine produkter ved å etablere egne dedikerte fjernsynsserier. Synergien mellom disse aktørene kan spores tilbake til 1960- årene da det ble åpnet opp for lisensiering og markedsføring av fjernsynskarakterer. Nyliberalistiske tiltak for deregulering av medieindustrien i løpet av 1980-årene førte også til at denne forretningsmodellen spredde seg til europeiske land. "He-Man" er slik sett et godt eksempel på hvordan lekens artefakter kan sies å være under påvirkning fra medias symbolinnhold. Barn har også blitt et viktig konsumsegment for leketøysindustrien, noe som har ført økt markedsføring rettet mot barn gjennom mediene. Flere undersøkelser viser at dette har fått følger for endring i barns forbruksvaner, preferanser og valg (Hjarvard, 2013).

Film, musikk og datamaskiner har også bidratt til å gi massemedia en dominerende rolle i barns oppvekst over en periode på flere tiår. Mine informanter har også vokst opp i løpet av 1980- og 1990- årene, en tid preget av teknologisk utvikling og tilførselen av nye medieformer. Et fellestrekk ved for utviklingen i disse to tiårene er at barn og unge har fått økt tilgang til massemedia i tillegg til at mediekonsumet har økt i antall timer. I den vestlige delen av verden har det også vært en vekst i antall barn med egne rom, noe som også innebærer tilgang til medier med svak grad av foreldrekontroll. Sagt på en annen måte medfører det at massemedia har etablert seg som en utfordrer til familien som sosialiseringarena i deres personlige sfære. Med mediene som sosialiseringagent så åpnes det også for eksponering av sosiale sfærer og innhold som gjenspeiler de voksnes verden på barnerommet (Hjarvard, 2013).

Hiphop kan sies å være et eksempel for å illustrere dette. Designeren og musikerer forteller at deres interesse for sjangeren oppsto i løpet av 1990- tallet, da de var ungdomsskoleelever. Med artister som "Grandmaster Flash and the Furious Five" og "Public Enemy" på 1980- tallet hadde hiphop blitt politisert med sosialrealistisk tematikk om afroamerikaneres hverdagsliv og deres kamp for rettigheter og respekt i det amerikanske samfunnet. En ny generasjon rap artister skulle i tiden etter fortsette kampen mot de de oppfattet undertrykkelse av afroamerikanske samfunn og enkelt individer, slik som hendelsen med politivold mot Rodney King var et eksempel på i 1991. Los Angeles opplevde en rekke opprør i etterkant av at opptaket der hendelsen ble filmet nådde mediene. Samtidig ble Los Angeles det området som skulle dominere med en nyere og mer aggressiv form for rap, det som ble kalt "gangster rap". Temaene handlet om gjenkonflikter, drap, politivold, narkotika og vanskelige levekår for afroamerikaner som opplevde at de var sidestilt i det amerikanske samfunnet. Med eksporten av hiphop i denne perioden fulgte også medierepresentasjoner fra livet til unge og sinte afroamerikanske menn fra USAs forsteder (Chang, 2007). I Norge forteller flere artister om hvordan de lot seg påvirke av de generelle tendensene i hiphop i løpet av sin begynnende karriere. I følge Don Martin i Gatas Parlament var konserten Public Enemy holdt i Oslo i 1987 viktig som inspirasjonskilde til deres eget politiske rap prosjekt, men også for andre norske rapperes ambisjoner om å tilføre politiske budskap i sine tekster. I løpet av 1990 årene var det derimot "gangster rap" som overtok som dominerende stilretning i Norge (Holen, 2004). Det var også i denne perioden at musikerer begynte å lytte til rap. At han nevner Snoop Dog og Tupac blant de første artistene han likte, bekrefter også at "gangster rap" var en påvirkningskilde for han ettersom at disse artistene var blant de mest framtrædende i denne stilretningen på begynnelsen av 1990- tallet (Chang, 2007).

En annen konsekvens av at foreldre har mindre kontroll over barns lek er i følge Hjarvard (2013) at medialiseringen leder de inn i den globale mediekulturenes lager av ulike representasjoner uansett innhold. Foreldrenes kontroll erstattes delvis med populærkulturenes markedslogiske tilfeldigheter, der nytt innhold, kommunikasjon og verdisystemer varierer med trendene. Som konsekvens introduseres barnet for den globale konsumentkulturen (Hjarvard, 2013). Fotografen og musikerer har flere utsagn som antyder et betydelig konsum av kulturprodukter ved at de viser til analogier fra andre kulturfelt og inngående kjennskap til egenskaper ved disse. Om musikk forteller fotografen:

”.. Jeg bruker musikk som en sånn der sinnstilstand regulator på en måte. Jeg har veldig sterke følelser til musikk. Og de blir bare sterkere hele tiden egentlig kjenner jeg. Nå føler jeg at jeg kan gråte av musikk, kan gå alene å få tårer i øynene av musikk og jeg kan bli glad av det og.. Ofte så bruker jeg å høre på.. Veldig ofte, når jeg skal konsentrere meg så hører jeg på ei fast plate, det er Miles Davies «Kind of blue». Jeg sier som Quincy Jones, det fungerer som en sånn appelsin juice om morgenen.”

Fotografen bruker for eksempel musikk som eksempel på hvordan fotografi kan deles inn i sjangre:

”Om man er liksom.. Jazzgitarist, så kan man spille inn sånn tradjazz, frijazz, syrejazz.. Asså, det er jo liksom.. Det er jo veldig stort. Fusionjazz, da er man jo over på rock igjen, så har man jo liksom.. Den fusjonen der da.”

Designeren nevner også musikk som inspirasjonskilde for hennes arbeid, men er ikke like konkret som fotografen i forhold til hva eget kulturkonsum består i. Allikevel er det tydelig at hun er oppmerksom i det kulturelle landskapet:

”Det er jo noe overalt. Vi blir bombardert med informasjon hele tiden. Så det kommer jo ting fra alle mulige plasser egentlig. Og fra andre kunstnere selvfølgelig, man blir jo inspirert av det og.”

Hun forteller også at hun arbeider med ulike aktører og nevner blant annet industridesign, fjernsyn og kunst. Innenfor klesdesign har hun vært inspirert av uttrykk som forbindes med kulturelle sjangre i storbyer som New York og Tokyo.

Musikeren har i likhet med fotografen, flere eksempler som avslører hans kulturelle konsum:

”Altså nå, trekker jeg inn jævlig mye ting fordi at jeg er jævlig mye på internett. Så nå handler det like mye om hva som skjer på internett, som hva det er som skjer i Norge.”

Det neste spørsmålet forsøker å konkretisere hva dette innholdet består i og om det for eksempel kan avgrenses til å gjelde nyheter eller musikk, men musikeren svarer at det handler om ”alt”.

6.2.4 Konsum og kreative industrier

Konsum av kulturprodukter er et kjernetema for diskursen ”kreativ industri”. Her er ikke lenger konsumentene det siste leddet i produksjonskjeden, men en integrert del i et produksjonsnettverk (Hartley et. al., 2013). Konsum som tema har ofte vært gjenstand for kritiske samfunnsanalyser der det forstås som et ledd i en bredere kapitalistisk markedslogikk. I et slikt perspektiv vektlegges konsum som kjøp av varer og tjenester fra andre, noe som medfører at det i mindre grad assosieres med det de produktene man selv skaper ved sitt arbeide i produksjonskjeden. Det er med andre ord en forbindelse med hva vi selv skaper og vårt konsum (Flew, 2012). Designeren gir et interessant eksempel på hvordan dette kan komme til uttrykk:

”Så ser jeg for meg enten produkter som ikke er laget eller som jeg tror ikke er laget når jeg sover. Og så noen ganger så begynner jeg jo å tegne ting.. på natta. Og så tar jeg jo og sjekker.. Så må jeg jo «google» dagen etterpå for å sjekke om det faktisk eksisterer eller om det er laget, eller om jeg bare har sett det et sted. Og så begynner jeg jo å tegne ting med en gang. Ofte så handler det om hva jeg kan gjøre i samarbeid med noen andre. Så da prøver jeg å få det samarbeidet, hvis jeg føler at jeg har kommet på en idé som de har bruk for..”

og

”..Hvor jeg føler at jeg må.. Må gjøre noe med de, eller lage noe nytt.. Eller sånn.. Det som skjer hele tiden er IKEA hvor jeg bare har lyst til å lage sånn trehyttsenger eller sånn der.. syke greier med masse blomster i 3D ut og sånn..”

Slik jeg tolker designeren så orienterer hun seg i landskapet av produkter og produsenter som er relevante for hennes virksomheter og kanskje også av praktisk verdi i hverdagen. Andres produkter blir en kilde for forestilte forbedringer og et skjult potensial. Hennes skaperlyst og ønske om å tilføre markedet noe hun anser som nyttig virker som den overordnede drivkraften. Musikeren gir til dels et tilsvarende inntrykk:

”Det er jo så mange forskjellige ting, men det er jo en idé som starter. Eller.. En impuls, en reaksjon på et eller annet. Enten det er noe annen musikk, kunst eller.. Men jeg tror.. Nei, det første er jo lysten til å lage noe..”

Innenfor kulturfeltet er det flere eksempler på at kulturkonsumenter fantaserer om å modifisere eller involverer seg i utformingen av produkter de har særlig interesse for. Radway (2010) utførte en rekke intervjuer med kvinner som var faste lesere av romantiske noveller. Hun forteller at sjangeren ofte blir kritisert for å være masseprodusert og generisk i form med det formål å nå ut til et høyest mulig antall lesere for maksimum profitt. Radway (2010) forklarer at det til en viss grad er tilfelle, men en stor andel av forfatterne er også tidligere lesere med et sterkt engasjement i sjangeren. Disse har dermed gått fra å være konsumenter av sjangeren, for så å begynne å etablere seg som amatører for å kunne skrive bøker som tilsvarer det de selv setter pris på å lese (Radway, 2010). Jenkins (2008) viser hvordan filmserien "Star Wars" har inspirert en rekke unge tilhengere, som i tillegg til å ha sett filmene har vokst opp med lisensproduserte leketøysfigurer og kostymer, til selv å produsere amatør filmer med innhold fra filmenes univers. For enkelte av disse har det også ledet til profesjonelle karrierer i filmindustrien (Jenkins, 2008).

Teorier om konsum har ofte en tendens til å redusere konsumentene til manipulerbare ofre for kapitalismens ideologer (Flew, 2012). For å forstå sammenhengen mellom kreativ produksjon og konsum, så bør bildet nyanseres hevder Willis (2015). For han så er kulturelt konsum en aktiv prosess som fører til utvidelse av kulturens symbolske innhold ved at det stimulerer til kreativ produksjon. Med "aktiv" viser han til forbrukerens kompetanse som fortolkere eller lesere av produktens symbolske "tekst". Teksten eller produktens symbolske innhold kan variere fra det banale til det mer komplekse, men forbrukerens stadig mer kompetente fortolkningsevne påvirker utfallet. Det kan også markere begynnelsen på en sosial prosess som resulterer i ny produksjon eller rekombinasjon av eksisterende elementer. Willis (2015) hevder at vi bør se på kulturene som vedvarende intermediaær kommunikasjon, eller som et resultat av en prosess og råmateriale for en annen. Konsum knyttes på denne måten opp mot kreativitet ved fortolkning og symbolsk handling, og som i sum utgjør det Willis (2015) kaller "symbolsk kreativitet". Samtidig understreker han at den er kontekstbunden og en følge av våre sansemessige erfaringer (Willis, 2015). Rose (2015) viser hvordan "symbolsk kreativitet" kan forklare utviklingen av hiphop som sjanger. For henne så har hiphopkulturen alltid vært forbundet med forbrukskulturen, men over tid har utvikling ført til forsterkede bånd mellom disse. Delvis ved at hiphop er avhengig av enkelte produkter for å kunne skape slik som spraybokser, platespillere og musikkanlegg, men også ved å appropriere uttrykk skapt i populærkulturen, for så å manipulere og reformulere dette ved å gi det ny mening i tekst eller visuelle elementer. For Rose (2015) er ikke hiphop et unikt

eksempel, det er for eksempel også klare paralleller til hvordan Hebdige (1988) forklarer framveksten av ”punk” som subkultur (Rose, 2015). Han viser hvordan sjangeren i denne tidsperioden utviklet sine identiteter ved å blant annet i måten den etablerte kulturelle forbruksmønstre. Først som et resultat av desintegrasjon til masse kulturen, for så å reintegreres (Hebdige, 1988).

6.3 Mediert læring og praksisfelleskap

Den enkeltes kreative utviklingshistorie ser ut til å ha blitt formet som en av flere potensielle utviklingsbaner hos den enkelte, drevet fram av påvirkninger i mikrosystemiske relasjoner betinget av makrosystemiske forhold. For fotografen, designeren og musikeren så er det vanskelig å si med sikkerhet hvilket grunnlag som har blitt lagt for deres kreative utviklingsbaner. Teoretisk kan man belyse forhold i deres barndom som kan gi antakelser om sosialiseringens betydning. Samtidig trekker de fram konkrete hendelser, opplevelser og mennesker som har vært viktig i deres egen selvfortelling. Det er først når disse knyttes direkte opp mot deres aktive læringsprosesser etter at interessene har blitt etablert at det gis et godt grunnlag for å forstå hvordan deres kreativitet har utviklet seg gjennom læring. Utfordringen kan sies å være å dele læring inn i konkrete avgrensede kategorier som viser til samfunnsnivå, når de aktive læringsprosessene ser ut til å utspille seg på tvers av flytende og irregulære landskap (Appadurai, 2010) der sosiale og kulturelle kontekster flyter i hverandre og både det lokale og globale er nøstet sammen (Hasse, 2015). Jeg vil utdype dette nærmere i de kommende avsnittene.

6.3.1 Fra systemisk påvirkning til læring i flytende landskap

Følger vi Castells (2000) teori om ”spaces of flows” og ”spaces of places” i nettverkssamfunnet, så kan vi gjøre et skille mellom kulturenes evne til påvirkning slik som medialiseringprosesser er et eksempel på (Hjarvard, 2013) og meningsdannelse som forutsetning for kulturproduksjon i ”ansikt til ansikt” relasjoner (Beck, 2013). ”Spaces of places” viser dermed til steder der sosialisering og kulturalisering foregår i den daglige samhandlingen med andre. Disse teoretiske konstruksjonene kan derfor også være et godt utgangspunkt for å forstå hvordan praksisfelleskap og sosiokulturelle læringsteorier kan bidra

til å forklare hvordan læring leder til kreativ utvikling og kulturproduksjon. Musikeren kan sies å være et godt eksempel. Han ble introdusert til musikkjangeren av søsknene til vennene ved det som kan beskrives som medialisering i ”spaces of flows”. Samtidig etablerte han et ønske om å utvikle egne rap ferdigheter som følge av hvordan han opplevde opptreden til de jevnaldrende på ungdomsklubben i det som kan kalles for ”spaces of place”. I de kommende avsnittene tar jeg utgangspunkt i at deres interesser er etablert og ser nærmere på deres kreative utvikling som et resultat av mediert læring og deltagelse i praksisfellesskap. Slik jeg ser det så kan sosiokulturelle teorier kan bidra til en bedre forståelse av hvordan mine informanter etablerte og videreutviklet sine kreative virksomheter gjennom aktive læringsprosesser.

6.3.2 Sosiokulturell læring

Formålet for denne oppgaven er i større grad å kunne avklare hvilke sosiale og kulturelle prosesser som leder til kreativitet og videre utvikling av denne. Jeg har så langt i analysen undersøkt hvordan mine informanter kan ha blitt påvirket i disse og vil her undersøke på hvilken måte det tilsvarende kan forklare læring. Med en slik tilnærming avviker jeg fra Sawyer (2012) i det jeg benytter Vygotskys sosiokulturelle læringsteori som teori- og begrepsramme for videre undersøkelser. I Vygotsky (Moran, 2010) sine tekster er kreativitet forbundet med kunstnerisk arbeid og kulturelle virksomheter. Kreativitet forklarte han som en konstruksjon og syntese av erfaringsbaserte meninger og kognitive symboler som kommer til uttrykk i form av kulturelle artefakter, der disse vedvarer for senere å approprieres av framtidige generasjoner (Moran, 2010).

6.3.3 Mediering

Et grunnbegrep i Vygotskys (John-Steiner, Connery og Marjanovic-Shane, 2010) sosiokulturelle teori er mediering. Formålet er å vise hvordan vi muliggjør sosial samhandling i våre fysiske omgivelser ved å ta i bruk kognitive redskaper som språk og semiotiske symboler. Mediering er dermed betegnelsen på dette indirekte mellomleddet som muliggjør interaksjon mellom individer i deres daglige liv og i en utvidet sosial, kulturell og historisk kontekst (John-Steiner, Connery og Marjanovic-Shane, 2010). Nesten all menneskelig handling er mediert (Wertsch, 1998). Vygotsky skilte mellom materielle eller

tekniske redskaper og psykologiske redskaper som består av symbolske tegn. Sammen gir de grunnlaget for handling ved at de utgjør medierte midler som stilles til vår disposisjon. Skillet mellom de to er allikevel viktig av to grunnleggende grunner: teknologiske redskaper leder til endringer i den fysiske verden, mens psykologiske redskaper er orientert mot det indre mentale ved at det skaper kognitive mestringserfaringer. De er allikevel bundet sammen i et dialektisk forhold. Endringer i den materielle verden endrer vår kognitive forståelse av den og kognitive endringer i oss endrer vår forståelse av den materielle verden (Hasse, 2015). Jeg har tidligere benyttet internalisering som begrep for å illustrere hvordan subjektive fortolkninger av erfaringer danner grunnlag for forståelse vår sosiale og materielle verden (Berger og Luckmann, 2011). Wertsch (1998) knytter begrepet opp mot hvordan vi lærer å ta i bruk medierende midler og mestre disse. Internalisering avgrenses dermed til ”å vite hvordan” (Wertsch, 1998) framfor som generelle egenskaper ved sosialisering der begrepet delvis beskriver omgivelsenes press på individet (Berger og Luckmann, 1998). I denne sammenheng er også mestring og det å lære ”hvordan” det sentrale for videre undersøkelser.

I den sosiokulturelle læringsteorien er det medierende midler som muliggjør vår evne til å transformere oss selv og verden vi lever i. Vår kapasitet til å skape endring forutsettes av i hvilken grad vi oppfatte muligheter i våre omgivelser og utnytter disse slik at de skaper utvidet frihet til å gjøre nye endringer (Hasse, 2015). I likhet med Hasse (2015) viser Hjarvard (2013) til Gibson når han bruker begrepet ”affordances” som kan oversettes til handlingsmuligheter. Formålet var å vise hvordan handling betinges av de fysiske objektenes praktiske egenskaper i våre materielle omgivelser. Begrepet har senere blitt både videreutviklet og utdypet til å bedre kunne forklare egenskaper ved vårt teknologisk komplekse samfunn. Slike egenskaper medfører en distinksjon mellom materielle, sosiale og estetiske kvaliteter der handlingsvalgene fremmes, begrenses og strukturerer kommunikasjon og handling (Hjarvard, 2013).

Ziehe (2006) beskriver det han kaller frisettingsprosesser der individet finner sin sosiale posisjon i et samfunn der sosiale konvensjoner og verdier har blitt relativisert. Samtidig kan massemediene og populærkulturen bidra til å danne rammeverket for en felleskultur der individene finner sin plass. Estetisering er dermed prosessen som fører til at individet definerer seg selv ved å markere ut tidsavgrensede delkulturer med egne verdi og symbolkodesystemer. Som følge av frisettingsprosessene i samfunnet finner vi dermed en rekke ulike orienteringer, temaer, representasjoner og praksiser (Ziehe, 2006). Beskrivelsen

kan passe godt som utgangspunkt forklare hvordan mine informanter utviklet sin kreativitet som følge av læring innenfor rammen av slike delkulturer og praksiser. Jeg vil videre bruke utsagn som mine informanter har gitt og undersøke disse ut i fra et sosiokulturelt læringsperspektiv. Jeg begynner analysen fra det tidspunktet der informantene har etablert sine interesser.

6.3.4 Læring i felleskap

Fotografen tar sine første steg på vei mot en karriere som fotograf i det han begynner på grunnkurset for fotografering som elev på en videregående skole i et distriktsentrum. De andre året tok han i en større by og det er denne perioden gis betydning i hans selvfortelling. Dette året beskrives om et intensivt år der man fikk fagbrev etter endt skoleår, i stedet for to år som praktiserende lærling. Selv forteller han:

”Vi hadde et svært fotostudio som vi.. nesten bodde der. ..var der fra ni om morgenen til ni om kvelden og bar ble matet på med info om foto.”

Den ene læreren trekkes fram som viktig ved at han var et forbilde både faglig og i egenskap av sin personlighet. I løpet av dette skoleåret lærte fotografen det grunnleggende om fotografering som yrke. Læreren var opptatt av å lære elevene om prosessen de må igjennom fra de er nybegynnere til de kan kalle seg fotograf:

”At sånn før man blir fotograf, så måtte man være assistent, man måtte lære seg viktigheten av at studio er rent og ryddig. ..og.. Viktigheten at ting blir gjort ordentlig og at det tekniske er på plass helt i begynnelsen. ..at man går hele veien. ..at man ikke bare hopper rett i det, liksom.”

Designeren er virksom innen flere yrkesfelt. Interessen som ledet henne mot virksomheten som graffitiartist ble etablert ved deltagelse på en ungdomsleir. Selv forteller hun:

”Jeg husker at jeg var på UMN- leir.. ..i sånn 93 eller 94 eller sånn. Og da hadde de fått inn masse graffitikunstnere så skulle de liksom.. Fikk lov å.. ..skulle de lære oss å spraye ordentlig. Og.. Og da husker jeg de sa sånn jøss det her var ikke dårlig, og jeg bare «Oooh yes» det her skal jeg drive med.”

Om barndommen forteller at hun ”alltid” har tegnet. Hun har også vokst opp i et hjem der faren beskrives som en hobbykunstner, mens moren og mormoren sydde klær. Samtidig valgte hun musikk, dans og drama på videregående. Det er allikevel uklart om på hvilken måte disse faktorene kan ha bidratt til hennes virksomheter som illustratør og klesdesigner utover teoretiske antakelser med grunnlag i generelle forklaringer med basis i sosialiseringprosesser. Om den formelle utdanningens betydning forteller hun at hun opplevde mestring da hun gikk på musikk, dans og drama. Om kunnskap ervervet fra den profesjonsrettede utdannelsen som klesdesigner og hennes arbeidsmetode forteller hun:

”Jeg går jo helt feil retning i forhold til hva man har lært på skolen. På skolen lærer man jo går rundt, ta bilder, lag et moodboard, tegn noen skisser også begynner de å sy. Mens jeg setter på musikk, så bare begynner jeg å sy.. Eller begynner å bruke bysten og prøve å lage noen former.. Som er selvfølgelig helt feil vei. Men det er da jeg føler at man for til de .. mer annerledes ting. Fordi du bare begynner rett på produktet da. Og så kan du jo selvfølgelig lage mønster ut i fra det igjen da. Men.. Jeg vet ikke.. Jeg føler at det blir altfor kjedelig å ta det den riktige veien. At det er så mye du går glipp av da, som du ikke kommer til å kunne klare å lage fordi du er så stuck i det der moodboardet ditt at.. Det er mange ting du ikke ser underveis.”

Musikeren ble introdusert for hiphopkulturen ved at storesøsken til jevnaldrende lyttet til rap som musikkform. Samtidig så var dette en subkultur som spredte seg blant jevnaldrende og musikeren forteller om opplevelser han hadde i forbindelse med at jevnaldrende opptrådte som utøvere av sjangeren på den lokale ungdomsklubben. Til å begynne med øvde han på egenhånd. Andre jevnaldrende beskriver han med den negative betegnelsen ”wack” for å illustrere hvorfor ikke ville bli assosiert med dem eller deres svake ferdighetsnivå. Musikeren utviklet til å begynne med sine ferdigheter ved selvregulert læring, både ved å øve og lære av andre artister ved å lese intervjuer i magasiner. Han ble etterhvert kjent med lokale utøvere som tilfredsstilte hans krav til kriterier for ferdigheter og personlige egenskaper. Selv sier han:

”Da fikk jeg liksom en sånn her.. et lite miljø liksom, med folk som drev på med det samme som.. Som var liksom.. likesinnede som en selv liksom.”

6.3.5 Praksisfelleskap

Som eksemplene over viser etablerer fotografen, designeren og musikeren seg her i sine respektive fagdomener (Sawyer, 2012). Domener kan sies å være sosialt organiserte felleskap bestående av felles symbolske regler og prosedyrer, og der disse i sum utgjør samfunnets samlede kulturer (Csikszentmihalyi, 2013). Innad i domenet kan det oppstå det Wenger (2008) kaller for praksisfelleskap. Informantene inngår alle som deltagere i lokale sosiale nettverk av mer kompetente andre, men nettverkene skiller seg fra hverandre på noen punkter. Samtlige kan sies å innta rollene som Lave og Wenger (2011) kaller for ”legitimerte perifere deltagere”. Begrepet viser til at man som nybegynner trer inn i et praksisfelleskap gjennom en sosial prosess der man lærer seg kunnskaper og ferdigheter som kreves for å kunne bli fullverdig medlem av dette (Lave og Wenger, 2011). I hvilken grad de deltar i praksisfelleskap kan være et spørsmål som avklares ved hvordan det eventuelt avgrenses rent teoretisk. Teorien om situert læring var et resultat av samarbeidet mellom Lave og Wenger (2011). I etterkant av deres felles prosjekt har Wenger (2008) videreutviklet begrepskonstruksjonen praksisfelleskap. Slik jeg ser det har oppmerksomheten gradvis rettet seg mot praksisfelleskap slik de framstår som organiserte strukturer i næringslivet (Wenger, McDermott og Snyder, 2002). Samtidig er begrepet sammensatt av en rekke komponenter som kan bidra til å belyse egenskaper ved mine informanternes aktive læringsprosesser i avgrensede sosiale kontekster. Ettersom oppgavens formål er å undersøke deres læringsbiografi anser jeg det som hensiktsmessig å belyse de komponentene som kan bidra til en bedre forståelse av deres læringsprosesser.

Lave og Wenger (2011) beskriver legitimert perifer deltagelse som et analytisk perspektiv på læringsprosessen som leder til deltagelse i praksisfelleskapet, uansett om det foregår innenfor rammen av formalisert utdanning eller er et resultat av uformell læring (Lave og Wenger, 2011). I følge Wenger (Wenger, McDermott og Snyder, 2002) så er det et markert skille mellom interessefellesskap og praksisfelleskap når det gjelder grad av formål, tilhørighet og samhold (Wenger, McDermott og Snyder, 2002). Praksisfelleskap er heller ikke bundet opp med institusjonell praksis, men ved avgrensninger definert av et aktivt felles engasjement, ekspertise og delte ressurser. Praksisfelleskapet beskrives også som organisk tiltagende og flytende ved at meningsdannelse kontinuerlig framforhandles internt blant medlemmene (Wenger, 2008). For Wenger (2008) så er det overordnede målet for teorien om å vise hvordan læring foregår i felleskap med andre. Dette ved å vise hvordan aktiv deltagelse i

felleskap av sosiale praksiser danner grunnlaget for en identitetskonstruksjon i relasjon til denne (Wenger, 2008).

Fotografen kan sies å tre inn i rollen som en perifer legitimert deltager i et praksisfelleskap i det han begynner utdannelsen som fotograf. Årsaken til at han beskriver skoleåret som intensivt er at det har som hensikt å kunne erstatte to år med praksis som lærling. Selv forteller han at elevene praktisk talt bor i studio dette året. Læreren framstilles som en yrkesfaglig rollemodell. Som nybegynner lærer fotografen seg prosessene som leder til kompetent deltagelse i den overordnede sosiale praksisen som profesjonell fotograf. I denne læringsprosessen tilegnes ferdigheter og kunnskaper som anses som nødvendige, enten det gjelder holdninger, håndtering av redskaper, tekniske ferdigheter eller evne til faglig refleksjon.

Designeren kan også sies å være en legitim perifer deltager da hun som nybegynner trer inn i et felleskap av mer kompetente graffitiartister som kursdeltager på ungdomsleir.

Praksisfelleskapets formål kan sies å være å innlemme deltagerne i det overordnede kulturelle felleskapet som hiphopkulturen representerer. Som legitim perifer deltager lærer hun seg de grunnleggende teknikkene og det er grunn til å anta at hun lærer mer om kulturens særegne symbolspråk og kodesystem.

Musikeren forteller om hvordan han blir kjent med en gruppe av jevnaldrende rappere. Også han kan sies å være en legitim perifer deltager i det han blir en del av deres praksisfelleskap og med det også trer inn i det overordnede kulturelle felleskapet som utgjør hiphopkulturen. Hans motivasjon for deltagelse kan sies å begrunnes med et ønske om økt kompetanse og identifisering.

Slik jeg ser det så framstår deres deltagelse som av betydning for deres identitetsutvikling og læringshistorie. Samtidig har informantene har også i stor grad utviklet sin kreativitet som følge av uformell selvregulert læring (Livingstone, 2001) uten å direkte kunne knyttes opp mot konkrete praksisfelleskap eller situerte aktiviteter (Lave og Wenger, 2011). Den er likevel sosialt forankret. Jeg vil her gi noen eksempler på utsagn og analysere disse.

Fotografen, designeren og musikeren viser alle eksempler på hvordan de går fram når de ønsker å oppnå kunnskap eller lære seg nye ferdigheter. Av de tre så er det kun designeren og musikeren som viser hvilke læringsstrategier de tok i bruk ved selvregulert læring i den

tidlige fasen av deres kreative utvikling. Designeren forteller at hun som ungdom kunne sitte daglig å øve på å tegne byer tredimensjonalt. Musikeren gir et bedre eksempel på hvordan han gikk fram for å lære grunnleggende ferdigheter som rapper og i hans tilfelle er den sosiale kontekstens betydning mer åpenbar:

”Også var jeg alltid liksom veldig fokusert på å produsere ting, fordi at jeg hadde lest et intervju med Beanie Sigel som sa at han ble signet av Jay Z fordi at han.. Han bare.. Han rappet som.. Jeg vet da faen hva det var.. 200 bars, eller et eller annet sånt, for Jay Z og Jay Z ble kjempe imponert. Og da var det sånn spørsmål i intervjuet, ja hva må du gjøre for suksess? Og da sa Beanie Sigel at du må bare skrive jævlig mye raps. Du må alltid kunne liksom ha, ha de der.. Ha de.. Ha liksom.. jævlig mange vers, sånn at du bare er klar.”

6.3.6 Den proksimale sonen for utvikling

Jeg har tidligere vært inne på medialiseringens betydning for påvirkning eller indirekte læring. I dette tilfellet kan det sies å vise hvordan mediene gir oss handlingsmuligheter slik at vi kan knytte oss til og lære i sosiale og kulturelle kontekster utenfor vår fysiske plassering. Moran (2010) forklarer hvordan dette særlig gjelder kreativitet ut i fra et sosiokulturelt perspektiv. I følge henne er det tre prosesser som leder til meningsdannelse: appropriasjon, erfaring og eksternalisering. Appropriasjon viser til hvordan vi tilegner oss andres erfaringer fra en annen tid en vår egen. Erfaring viser til vårt eget personlige erfaringsgrunnlag og hvordan våre særegenheter videreføres i vårt kreative arbeid. Eksternalisering viser til hvordan vi deler vårt erfaringsmessige uttrykk med andre medlemmer i kulturen for at skal kunne forstå og framforhandle et meningsinnhold (Moran, 2010). Dette kan sies å være i tråd med det Willis (2015) kaller for ”symbolsk kreativitet”, der kulturene kan forstås som en vedvarende intermediær kommunikasjon som resultat av en prosess og som råmateriale for en annen (Willis, 2015).

Den proksimale sonen for utvikling kan bidra til å belyse forbindelsen mellom musikerens utsagn, Vygotskys (Moran, 2010) sosiokulturelle forståelse av kreativitet og Willis begrep (2015) ”symbolsk kreativitet”. I følge Moran (2010) illustrerer den proksimale utviklingssonen hvordan vi mennesker lærer oss å forstå kulturene gjennom sosial mediering. Begrepet ”perezhivanie” viser til hvordan forståelsen oppstår som følge av at vi subjektivt fortolker informasjon slik det filtreres emosjonelt og kognitivt. Variasjonen i subjektive

fortolkninger danner dermed også grunnlag for variasjon i måten vi skaper kulturer (Moran, 2015). Her er vi også inne på det Ziehe (2006) kaller estetisering og som beskrives som en følge av frisettingsprosessene. Fiske (2015) kan sies å utdype begrepets betydning når han forklarer det som bundet opp mot den kreative produsentens egenart og ”signatur”. Med andre ord vurderer vi kulturinnholdet som et resultat ut i fra hvordan vi evner å ”lese” kulturelle produksjoner som ”tekst” bestående av varierende kvaliteter og estetisk verdi (Fiske, 2015). For Moran (2015) er nettopp også dette som avgjør hvordan eksternalisering eller kreative produksjoner bedømmes av andre (Moran, 2015). Dette kan slik jeg ser det også være med på å avgjøre hvem vi velger ut som våre kompetente andre i situasjoner der vi ønsker å tilegne oss ferdigheter og kunnskap. Musikeren har i eksemplet valgt ut et intervju med en artist som kilde til kunnskap i sin egen selvregulerte læreprosess. Jeg antar her at dette valget kan skyldes at han delvis identifiserer seg med vedkommende ut i fra hans evne til å lese kulturelle produksjoner, eller i dette tilfellet rapmusikk.

Holzman (2010) viser hvordan den proksimale utviklingssonen kan løsrives fra individets lokale kontekst og utvides til å gjelde for en større sosial enhet slik som hiphop kulturen kan være et eksempel på. For han så er uformell læring et sentralt tema for hvordan vi forstår kreativitet. I denne sammenheng er den proksimale utviklingssone tilknyttet tre begreper: imitasjon, fullføring og lek. Imitasjon handler om den sosiale konteksten som kilde for oss til å erverve egenskaper fra andre som vi selv ikke har. Fullføring beskriver hvordan andre kan fullføre våre tanker. Lek viser til hvordan vi skaper og endrer lekens regler underveis i aktiviteten. Holzman (2010) knytter opprinnelig disse begrepene opp mot Vygotskys språkteorier, men er allikevel tydelig på at det kan forklare uformell læring i et utvidet perspektiv. Slik han ser det er imitasjonen en form for opptreden. Leken er både en måte å appropriere kultur, men også en mulighet til å endre den. Samtidig opptre vi for å kunne skape den vi ønsker å bli. For kunne klare dette tilfører vi egenskaper ved andre i prosessen (Holzman, 2010).

Eksempelet med musikeren viser hvordan andre mennesker i våre omgivelser kan være en kilde for oss til å lære av deres kompetanse. I dette tilfellet har musikeren valgt ut en artist som gjennom mediene deler sine erfaringer om hvordan man lykkes som rapper. Som jeg har vist kan den proksimale utviklingssonen også være en måte for oss til å til å velge ut kompetente andre i en utvidet sosial kontekst, med grunnlag i vår egen selvforståelse og vår

fortolkning av andres kompetanse. For musikeren framstår dette eksempelet som en viktig erfaring i hans egen læringsbiografi. Selv sier han:

”Så da, etter at jeg leste det, så bare skrev jeg mad fucking raps hele tiden. Og det har jeg egentlig.. Eller.. Jo det har jeg.. Jeg har sluttet med det, men jeg tenker på det hele tiden.”

Musikeren er den av informantene som viser et eksempel på hvordan selvregulert læring ved sosial imitasjon og kulturell appropriasjon oppstår i en tidlig fase av hans aktive læringshistorie. Fotografen og designeren viser til slike eksempler på et senere tidspunkt i deres læringshistorier. Jeg vil gi noen eksempler på utsagn som kan vise deres selvregulerte læringsstrategier. Fotografen ble bedt om å beskrive sin egen kreativitet og svarte følgende:

”Men min kreativitet er veldig styrt av struktur.. Jeg har noen sånn der faste ting jeg må gjøre hver dag. Hvis jeg ikke gjør det så mister jeg all kreativitet, og all energi og alt. Og det som for eksempel.. Rutiner.. Veldig sånn rutine preget. Det startet faktisk med at jeg leste en sånn der bok om å bli mer kreativ. Det er jo litt sånn.. Der sto det sånn at mange kunstnere er sånn der at plutselig blir de inspirert klokka ni på kvelden og male og sånn da, men at hjernen egentlig ikke fungerer sånn. Den fungerer sånn at.. Han Stephen King fortalte.. klokka ni hver morgen startet han dagen med den samme kaffekoppen, på den samme skrivepulten, på det samme stedet hver eneste dag klokka ni. For da gir du et signal til hjernen som sier at nå skal vi jobbe og klokka fire så er du ferdig, for da skrur du hjernen til hva enn du gjør etter klokka fire.”

Eksempelet kan sies å illustrere hvordan fotografen aktivt søker kunnskap om å utvikle sine egne kreative evner ved å lese om andre profesjonelle kreative som han kan identifisere seg med og lære av erfaringene til. Prosessen for å lære kan sies å være pågående aktiv og selvrefleksiv. Han gir flere eksempler på hvordan han søker kunnskap:

”Og så har jeg lest at.. Eller jeg har funnet ut.. Lest at.. eller funnet ut.. Lest og funnet ut at arbeidsnarkomani er ikke produktivt i det hele tatt.”

Han strukturer arbeidsdagen sin etter prinsipper og erfaringer etablert gjennom andre menneskers erfaringer og fortolker disse som relevante for sin egen arbeidssituasjon. Han viser også hvordan han søker spesifikk kunnskap som følge av selvrefleksjon:

”Jeg har drit mye fokus på struktur. Det betyr alfa omega. I hvert fall for meg som har de karaktersviktene jeg har.”

Andre kan være en kilde til kritisk selvvurdering av eget arbeid ved sammenligning egne og andres ferdigheter. For fotografen er også bekreftelse svært viktig og det gjør at han hele tiden forsøker å tolke hvilke forventninger som ligger til grunn for vurdering av han arbeid. For han så er det viktig å tilfredsstille kundenes ønsker og oppnå deres annerkjennelse. Han bruker også mye tid på å vurdere andres arbeid ved bruk av sosiale medier:

”Ja. Det gjør jeg hele tiden. Det gjør jeg utelukkende hver dag. Jeg er jo.. Ja. Jeg kan bli.. Kan logge meg på facebook og bli dritmisunnelig og sur og sånn.. Helt.. Jeg har som regel.. Jeg går aldri inn på facebook om morgenen for det kan ødelegge dagen. Jeg er veldig opptatt av hva andre gjør, hele tiden.”

Han orienterer seg også mot de han oppfatter som de dyktigste aktørene internasjonalt for å kunne analysere deres arbeid. Selv så sier han at bruker veldig mye tid til orientering ved bruk av internett og domenerelaterte medier:

“Portfolier, hjemmesider, fotoagenter og sånn der inspirasjonssider der... Og.. Ja liksom.. Sånn «ads of the world» der de liksom samler de beste reklamebilder og.. Losers archive og sånne.. Bruker masse tid på det. Ja. Elsker det. Sluker sånne bilder rått. Får aldri nok. Før.. Ja.. Om kveldene liksom. Ja. Sitter og ser på bilder på nettet. Bruker masse, masse tid på det.”

Allikevel handler det ikke bare om å sammenligne med og vurdere andres arbeid. Inspirasjonen kan også komme av å lete fram visuelle tematiseringer og komponenter med relevans for egne prosjekter:

”Hvis jeg får en ny jobb da. Der du liksom.. Usikker på hvordan det skal se ut. Så er det ofte at jeg bruker masse tid på å sitte og se etter inspirasjon da. Finne litt.. Sette sammen et sånn «moodboard» med masse bilder som er liksom er.. Ja. Den type poseringer i den type landskap i den type fargeunivers..”

Samtidig er andres kunnskap en kilde til å kunne forbedre egne ferdigheter og definere kvaliteter ved eget arbeid:

”Jeg kopierer masse og. Ofte gjør jeg det og ser på de liksom virkelig store fotografene i utlandet også prøver jeg å kopiere de.. Eller.. Ikke kopiere, men ikke sant.. Skjønner du? Å gjøre det like bra da. Få til liksom like bra ting.”

Fotografens utsagn kan sies å bekrefte Holzman (2010) idéer om uformell læring ved imitasjon, fullføring og lek i den proksimale utviklingssonen. Musikeren bruker betegnelsen ”etterape” i sitt eksempel. Designeren sier dette:

”Det er jo akkurat det. Og det har jeg gjort mange ganger hvis jeg finner for eksempel.. På Instagram da. Via, via, via, via.. og så bare «wow», det her var kult. Det her må jeg prøve, men på min egen måte. Og så halvveis ut i prosessen så har du bare funnet din helt egen måte som ikke er den du på en måte prøvde å kopiere, også tar du den videre igjen og igjen og igjen. Og plutselig har du noe helt nytt som bare du har laget da, eller som hver fall føles som ditt og ikke som noe som du prøvde å ta.”

Informantene er tydelig på at andre er kilder som de bruker for å utvikle sitt eget særegne uttrykk uten at deres uttrykk framstår som kopier. Selv sier designeren:

”Men på en måte at man prøver å kopiere for å se om man klarer det også finner man jo sin egen ut ifra enten om man går videre den veien eller den veien. Man må jo ikke bli stående der hvor den er kopiert på en måte. Men det er mange ting jeg bare har kopiert for å se om jeg klarer det, fordi det var gjort på en måte jeg aldri har tenkt at jeg kanskje kunne. Også kopierer du helt.. Alle teknikkene og sånn. Men du har ikke lyst til å bruke det fordi det er noen andres sitt. Det føles feil. Men mest for å bare øve da.”

Den proksimale sonen for utvikling illustrerer dermed hvordan man kan å utvikle egne ferdigheter ved å orientere seg mot kompetente andres erfaringer i en videre sosial kontekst. Som mine informanter viser så er også denne tilgangen til kunnskap mediert ved bruk av teknologiske muligheter for kommunikasjon ved bruk av massemedia. Mulighetene som blir gitt med internett og sosiale medier trekkes fram som den viktigste kilden til utsyn, med mediekanaler som Facebook, Instagram og Youtube som eksempler.

Hasse (2015) forklarer hvordan vi gradvis utvikler vår evne til å lære. For individet handler det om å innlemme generaliserbare erfaringer fra andre i den sosiale konteksten man befinner seg i, å gjøre de til sine egne. Delvis foregår dette som en personlig sanseerfart utvelgelse fra

den enkeltes ”semantiske nettverk”, eller at vi selektivt velger ut elementer i kulturene for direksjon. Over tid bygger vi på våre erfaringer i slike prosesser ved at vi velger ut det som er av betydning for oss, dette i tillegg til at vi gjør oss erfaringer i felleskap med andre gjennom aktiv deltagelse i ulike former for sosiale praksiser. Engasjementet øker som en følge av at vi stadig mestrer kulturelle ressurser og fordi vi utvider vårt handlingsrom ut i fra forståelse og kompetanse (Hasse, 2015). Musikeren gir et eksempel som illustrerer hvordan samarbeid i et praksisfelleskap forutsetter at den enkelte har opparbeidet seg kompetanse og fortolkningsevne:

”Ja, og da kan jeg si til han sånn der – Ja, dette er jo litt kult, men det var ikke så kult.. Kanskje du kunne.. Du vet som den filmen.. Eller, ett eller annet bla bla bla liksom. Det er jævlig gøy det musikalske språket, sånn der hvordan man snakker om noe jævlig abstrakt med.. Alle har sin egen terminologi liksom, eller sånn. Du kommer til en annen produsent og han snakker på en helt annen måte. Du kommer til en annen musiker som snakker på en helt annen måte.”

Læring som identitet

Den gradvise læringsprosessen Hasse (2015) beskriver kan også tolkes som en prosess som leder til konstruksjon av selvet. Moran og John-Steiner (2004) viser til Josselson som hevder at identitet er det ultimate resultat av våre kreative handlinger, eller hvordan vi skaper oss selv (Moran og John-Steiner, 2004). Informantene viser gjennom sine utsagn hvilken betydning deres kreative arbeid har i deres liv. Fotografen forteller:

”Jeg føler at det er en ganske stor del av min identitet for jeg tenker på jobben 24 timer i døgnet. Og i.. Jeg strever etter å bli så god jeg bare kan og det aller meste jeg gjør i hverdagen er lagt opp til at arbeidsdagen skal være maksimal. Så det er en veldig stor del av identiteten min. Jeg ofrer.. Jobben har pri en. På.. Det har det. Det er en veldig stor del av.. Hvis jeg ikke kan være fotograf lengre så.. ville det ha vært en katastrofe. Det er nesten så det liksom.. Jeg tør ikke tenke på det en gang, for det.. Ja.. kan gjøre meg litt sånn deppa. Det er det eneste som er aktuelt.”

Designeren gir et tilsvarende svar:

”På hvilken måte? Det er jo på alle måter egentlig. Man er jo.. Eller.. I hvert fall.. Jeg er jo arbeidet. Jeg har jo ikke noe hobby lenger, fordi jeg lever jo av det. Jeg gjør jo bare hobby hele tiden. Det er jo alt. Alt jeg gjør hver dag. Så har jeg jo det i bakhodet på en eller annen måte. Kanskje det her kan jeg bruke til den type arbeid som jeg gjør, det her kan jeg bruke til klær, det her kan jeg bruke til bok og det her kan jeg bruke til et eller annet. Så man for jo aldri fri, så det er jo alt egentlig. Og det er altoppslukende.”

Musikeren svarer:

”Jeg bruker jævlig mye tid på det. Så det.. Også er det offentlig liksom. Det er ikke alle som greier å skille helt det at.. Ja.. Altså.. Jeg heter jo ikke sånn der cool cat eller hot dog liksom. Jeg heter (navn) så.. Så det er jo en ganske stor del av min identitet enten jeg vil det eller ikke. Men.. Men jeg tror og det på en måte.. Musikken er best når du legger noe av deg selv i det. Så det.. Da.. Da er det dømt til å bli en del av identiteten din. Men alt du driver.. Det du bruker tiden din på er jo en del av identiteten din, enten du er snekker eller Jesus.”

Samtlige av informantene forteller at arbeidet deres er av en slik betydning at det er vanskelig å skille det ut fra andre livsområder. Kreativiteten er tilstede som spontane tanker og idéer, enten de oppstår på dagtid eller om natten. Fotografen forsøker å opprette en struktur i hverdagen, men han viser allikevel at det er vanskelig å skille mellom arbeid og fritid. Arbeidet skjer i det han kaller kjernetiden, men impulsene til å orientere seg eller utarbeide idéer kan oppstå til en hver tid. Designeren forteller at hun har en bok hun skriver idéer i og den ligger alltid til stede ved sengen slik at hun kan skrive ned det hun kommer på når hun våkner om natten. Musikeren forteller at han til tider har en manisk skapertrang. Også han forteller at idéer til arbeidet kan oppstå til alle tider av døgnet. Felles for de alle er at de bruker livet sitt som en kilde til kreativitet. Erfaringene fra barndommen kan inspirere og gi retning. De er stadig på jakt etter muligheter som kan benyttes i skapelsesprosessen. De orienterer seg sosialt og kulturelt, i tillegg til å være aktivt kunnskapssøkende. Læring er et insentiv til å utbedre sin kreative praksis og å bli den beste versjonen av seg selv.

Hjarvard (2013) diskuterer hvordan Bourdieu sitt habitusbegrep og Giddens strukturasjonsbegrep kan bidra til å kunne belyse forhold som avklarer mediens rolle i dannelsen av individets sosiale karakter og kulturelle identitet (Hjarvard, 2013). For oppgavens del er det i større grad læringsbegrepet som er av interesse og hvordan denne manifesterer seg som en del av informantenes identitet. Både Giddens (1997)

strukturasjonsbegrep og Bourdieus (1990) begrep ”habitus” kan på mange måter være sies å være passende som teoretiske forklaringer på hvordan deres individuelle kreativitet har spilt en så viktig rolle for utformingen av deres identitet.

For Bourdieu (1990) utgjør habitus et system av strukturerende disposisjoner. Det har sin opprinnelse i praksis og er orientert mot praktiske funksjoner. Med andre ord kan begrepet sies å fange opp betydningene våre erfaringer har for oss og hvordan disse leder til individuelle handlingstilbøyeligheter. For Bourdieu (1990) er de tidlige erfaringene i livet de viktigste for oss. Gjennom oppveksten bygger vi på vårt erfaringsgrunnlag som resultat av de umiddelbare sosiale strukturene vi inngår i, men disse er igjen et resultat av relasjonene til de overordnede samfunnsmessige strukturene (Bourdieu, 1990). Dette kan sies å være i tråd med andre interaksjonsteorier der sosialisering er temaet slik som Berger og Luckmann (2011) og Hoem (2013), men også Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske utviklingsteori. Habitusbegrepet tilfører allikevel andre dimensjoner. Bourdieu (1990) kan sies å i større grad kontekstualisere individets rolle ut ifra sin historiske, sosiale og kulturelle posisjon i samfunnet. For han så er det vesentlig å forklare hvordan individet skaper disposisjoner for handling ved at det etableres ulike former for skjemaer. Skjemaene har som oppgave å opprettholde erfaringene som aktive disposisjoner og er dermed et resultat av vår historie, både individuelt og kollektivt. Skjemaene er førende for hvordan vi oppfatter verden gjennom vår persepsjon, våre tankesett og handlingstilbøyeligheter. Erfaring er på denne måten grunnlaget for utformingen av våre kognitive og motiverende strukturer (Bourdieu, 1990). Her kan det også sies å være likheter med Vygotskys begrep ”perezhivanie” som er et uttrykk for subjektive disposisjoner med grunnlag i individuelle livserfaringer (John-Steiner, Connery og Marjanovic-Shane, 2010).

I oppgaven har jeg gjort et analytisk skille mellom påvirkning og læring. Påvirkning viser på denne måten til hvordan vi lærer ubevisst som følge av egenskaper i våre miljøer. Dette er også et sentralt tema for habitusbegrepet. I denne forbindelse forklares utviklingen av disposisjoner som ubevisste prosesser under påvirkning av miljømessige betingelser. Det kan være faktorer som muligheter og begrensninger, opplevd frihet eller undertrykkelse eller som uttrykk for hvordan ulike behov dekkes. Dette er allikevel ikke en mekanisk prosess. Vi er alle sammensatt av unike egenskaper som er med på å bestemme hvordan disposisjonene utformes som følge av internalisering. Vår habitus gjør det derfor også mulig for oss til å

skape av fri vilje og på vår egen unike måte. Friheten er allikevel begrenset ved at produksjonen er historisk og sosialt situert (Bourdieu, 1990).

Spørsmålet en kan stille seg er da i hvilken grad det kan forklares som en kreativ habitus. For Bourdieu (1990) fanger begrepet opp hvordan våre erfaringer former en unik individuell historie som kommer til uttrykk som kroppsliggjorte disposisjoner (Bourdieu, 1990). Erfaringenes betydning for kreativitet og betingelsene som legges for disse i deres sosiale og kulturelle kontekster har vært et gjennomgående tema for oppgaven. Av interesse her er hvordan de kommer til uttrykk som egenskaper ved den enkelte. For informantene kan habitusbegrepet også beskrive måten de forholder seg til verden på. I deres selvfortelling kan det framstå som at de til en hver tid forberedt på at situasjonene de befinner seg i, og at det i disse kan oppstå erfaringer av verdi for deres kreative prosjekter. Kreativitet er på denne måten kroppsliggjorte perseptuelle disposisjoner. Overordnet kan habitus vise til hvordan deres kreative identitet er kontekstuell situert og sammensatt av unike erfaringer som utgjør disposisjoner for handling (Bourdieu, 1990) og dermed også deres aktive læringsprosesser.

Samtidig er ikke habitusbegrepet uproblematisk. Bourdieu (1990) viser til en relativ autonomi. Delvis fordi han beskriver det som en ubevisst og viljeløs evne til spontanitet begrenset av samfunnets klassestrukturer og maktrelasjoner (Bourdieu, 1990). Dette er et område som oppgaven ikke har hatt interesse av eller anledning til å undersøke. Slik jeg ser det har også den psykologiske kreativitetsforskningen etablert en god forståelse av hvilken rolle åpenhet, autonomi og refleksivitet spiller for kreative individer (Sawyer, 2012). Graden av enkeltmenneskets autonomi er også et sentralt anliggende for sosiologens ønske om å besvare det som kalles aktør/ struktur problematikk (Aakvaag, 2012). I den forbindelse stilles det spørsmål om Bourdieu (1990) underspiller aktørens eller det handlende individs refleksivitet. Aakvaag (2012) sammenligner her habitusbegrepet med Giddens strukturasjonsteori (Aakvaag (2012)). For Giddens (1997) er det nettopp den enkeltes refleksive evner som bidrar til å endre menneskelige praksiser og som dermed også forutsetter kreativitet. Kunnskapen vi erverver og erfaringene vi gjør gir retning for hvordan vi vi velger å handle. Identitet på sin side knyttes opp mot individets evne til refleksjon gjennom selvoppladning. Dermed handler det om hvorvidt vi evner å finne gode strategier og muligheter i den konteksten vi befinner oss i, lokalt og globalt. Giddens (1997) beskriver det som en dialektisk forbindelse mellom det ekstensjonale og det intensjonale. Selvaktualisering baserer seg på grunnleggende tillit eller en evne til å åpne seg opp for andre og

selvrealisering er til dels et resultat av en positiv tilegnelse ved erfaringer i det daglige under global påvirkning (Giddens, 1997).

For Hjarvard (2013) er habitusbegrepet en måte å forklare hvordan identitet formes som en følge av medierende faktorer i en sosial og kulturell kontekst i dannelsen av sosiale karakterer. Med Giddens strukturasjonsteori forklarer Hjarvard (2013) hvordan samfunnsstrukturene både reproduseres og endres ved den refleksive aktørens bruk av institusjonelle ressurser. Han diskuterer også refleksivitetens betydning for identitetsbegrepet og hvordan strukturelle endringer har bidratt til flertydige identitetskonstruksjoner (Hjarvard, 2013). I så måte kan det være snakk om læringsidentiteter blant disse. Chisholm (2015) er i større grad opptatt av å integrere læring som en del av en større helhet på tvers av eventuelle identiteter, som en livslang prosess i et lærende liv. Læring er ikke kun et fenomen innenfor rammen av profesjonelle læringsinstitusjoner, begrenset til grupper slik som unge eller til type slik som ved lesning av trykt materiell. Læring er et fenomen på tvers av modaliteter og mulighetenes utvidelser tiltar med den kompleksiteten samfunnet legger til grunn, enten den er formell eller uformell. I en flytende verden gis det derfor mange muligheter til å velge, forkaste og rekonfigurere der identitet blir et spørsmål om hvordan man relaterer seg til den konteksten man befinner seg i. Læring blir dermed også et vedvarende personlig prosjekt som den enkelte kan integrere i en videre sosial kontekst på en fleksibel måte (Chisholm, 2015). For å forstå kreativitet kan det derfor også være nyttig å se den kreative identiteten som et resultat av en vedvarende læringsprosess. På den ene siden som en pågående prosess med grunnlag i de disposisjoner erfaringene har lagt til grunn, men også som en refleksiv prosess der individet aktivt tolker sin kontekst og dermed også utvider betingelsene for sine handlingsvalg. På mange måter oppsummerer dette også min fortolkning av informantenes læringsbiografi.

7 Diskusjon og avslutning

Oppgavens formål har vært å undersøke hvordan den enkeltes kreativitet utvikles som følge av samspill mellom individuelle forutsetninger og systemiske betingelser, og hvordan dette i sum bidrar til å forme individuelle læringsbiografier. Et åpenbart problem med en slik problemstilling kan sies å være de omfanget av mulige innfallsvinkler det åpner opp for. Kreativitet er på mange måter et begrep som beskriver kompleksiteten i vårt samfunn (Moran, 2010). Samtidig kan begrepet også være egnet til å beskrive kompleksiteten som utgjør den enkelte (Sawyer, 2012). Å forstå hvordan både individet og samfunnet virker sammen, med alle de mulighetene det innebærer, kan dermed sies å være en umulig oppgave. Allikevel vil jeg hevde at kreativitet er et alt for viktig fenomen til at vi ikke skal prøve, enten det gjelder som forskere, lærere, samfunnsdeltakere, politikere, ledere eller oss selv.

Formålet med oppgaven har vært å kontekstualisere kreativitetsbegrepet. Som Sawyer (2012) hevder har den individfokuserte forskningen kommet langt når det gjelder forståelsen av kreativitet. Utfordringen er å skape nye synteseser og innsikter på tvers av fagdisipliner (Sawyer (2013). I dette tilfellet har læring vært det sentrale begrepet. Premisset for oppgaven har vært at kreativitet er et sosialt konstruert begrep der vurderingen av kreativitet alltid er gjenstand for subjektivitet (Amabile, 1983). Kreativitet blir på den måten et spørsmål om hvordan individet evner å tilpasse seg de krav og forventninger som stilles i deres sosiale omgivelser, men samtidig unngå å la seg kontrollere til tilpasning ved konformitet (Csikszentmihalyi, 2013). Min antakelse var at den enkeltes læring er en viktig del av forklaringen. Med nye og perspektiver og anvendelsesmåter, kan også forståelsen av dens verdi øke. Samtidig kan det være vel så viktig å forstå dets diskursive potensial (Banaji, 2011). Dette er kanskje særlig viktig når det tas til inntekt for instrumentelle argumenter, som i ytterste konsekvens kan være kontraproduktive. Paradokset oppstår når kreativitet, som får sin næring i frihet for restriksjoner og vokser organisk, faller under instrumentell kontroll og temmes av iveren for økonomisk vekst og rasjonell formålstenkning (Landry, 2010).

Mine informanter er på mange måter gode eksempler på hvordan kreativitet kommer til uttrykk i den enkelte og hvordan den i sum er med på å tilføre våre samfunn strukturell og symbolsk variasjon. Deres direkte eller indirekte relasjon til hiphop som kulturelt fenomen kan på mange måter være et interessant eksempel. Chang (2007) viser dens historiske utvikling slik den oppsto som følge av enkelthendelser, tilfeldigheter, sosiale forhold og som

transformasjon av eksisterende kulturelle praksiser. I dag har den blitt splittet opp i en rekke delkulturer (Chang, 2007) og har blitt en integrert del av ulike samfunns økonomiske produksjonsgrunnlag. Det er mulig å tallfeste antall solgte utgivelser (Brewster og Broughton, 2006), men neppe like enkelt å beregne de økonomiske følgekonskvensene kulturen har hatt for andre industrier. Kreativitet er på denne måten et begrep som skaper framtidens muligheter og danner grunnlag for nye arbeidsmåter og produkter. For to av mine informanter ble hiphop kulturen en måte å leve på gjennom sin praksis. Kreativitet blir slik sett av særlig interesse for økonomisk orienterte diskurser der begreper som kreative industrier og kreativ økonomi ønsker å utdype slike forståelser (Flew, 2012).

I denne undersøkelsen ble drevet fram ved innsikter i informantenes liv slik de kom fram i deres selvberetning. Temaene for kontekstualisering var ikke gitt på forhånd, men ble viet oppmerksomhet som følge av deres engasjement. Samtidig ble de overordnede temaene definert med oppgavens problemstilling. Kreativitet favner videre enn denne oppgavens framstilling og kan knyttes til mange interesseområder utenom kulturfeltet. Det gjelder også for de tematiske kombinasjonene kreativitet og læring. Jeg valgte å fokusere på hvordan informantenes læringsbiografi kunne si noe om læringens betydning for deres kreative utvikling i et interaksjonsperspektiv. I neste avsnitt vil jeg si mer om hva jeg kom fram til.

7.1 Konklusjon

Den enkeltes selvberetning har også gitt et unikt bilde av hvordan deres kreative utvikling gradvis har blitt formet. Oppgavens problemstilling var sammensatt av to delmål. Det første var å undersøke forhold ved individets personlige biografi og det hadde som mål å undersøke hvordan sosiale og kulturelle betingelser kan ha virket inn på utformingen av denne. Jeg konstruerte også et analytisk skille mellom begrepene påvirkning og læring. Formålet var å illustrere hvordan påvirkning kan lede til interesser som er av betydning for senere kreative virksomheter. Læring som begrep hadde til hensikt å vise hvordan de aktivt søker kompetanse og utvikler ferdigheter som leder til handling.

For å kunne undersøke hvordan erfaringer i oppveksten kan ha hatt betydning i besvarelsen av det første delmålet, benyttet jeg Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske systemmodell. Jeg vurderte det som hensiktsmessig for å kunne skille mellom ulike systemiske nivåer for

påvirkning i interaksjon med andre. Delvis for å kunne avklare primær- og sekundærsosialiseringens (Berger og Luckmann, 2011) betydning, men også for å kunne undersøke hvordan overordnede systemiske betingelser virket inn på sosialiseringssprosessene i et interaksjonsperspektiv (Bronfenbrenner, 1979). Samtlige av mine informanter viste til erfaringer i oppveksten som betydningsfulle for deres kreativitet. Fotografen kunne vise til konkrete referanser av betydning for hans profesjonelle virksomhet. Eksempelet med tegneseriene han leste som barn viste hvordan dette definerte et ideal for han som fotograf. Samtidig forteller han om viktige relasjoner til signifikante andre og hvordan de kan ha påvirket hans åpenhet for og verdsetting av å søke nye opplevelser. Dette er egenskaper som også knyttes til kreativitet (Sawyer, 2012). Designeren og musikeren fortalte også om viktige erfaringer i oppveksten, men de mest betydningsfulle kom i løpet av ungdomstiden. Dette var perioden da de begge etablerte interesser som skulle lede mot deres kreative virksomheter. Allikevel er det flere grunner til å anta at barndommen har vært viktig for dem begge, men det er ikke tilstrekkelig grunnlag for å hevde at dette er tilfelle foruten teoretiske argumenter.

Det er en klar forbindelse mellom kulturell påvirkning og utvikling av interesse. Samtlige av informantene har en rekke av kulturelle referanser i sine selvberetninger. Hjarvard (2013) sitt begrep fanger essensen av disse påvirkningsprosessene slik den kommer til uttrykk gjennom ulike sosialiseringssprosesser. Her har også jevnaldrende spilt en viktig rolle for etableringen av interesser. Fotografen er den som skiller seg ut ved at han valgte en utdanning og at denne markerte begynnelsen på hans virksomhet. Slik sett er han den eneste som vektlegger utdanningens rolle som viktig. Felles for dem alle er at erfaringene fra barne- og ungdomskolen beskrives av liten betydning for senere yrker rent skolefaglig. De sosiale erfaringene som elev vies mest oppmerksomhet.

Som grunnlag for å forstå informantenes aktive læringsprosesser har sosiokulturelle læringsteorier gitt viktige innsikter. Medieringsbegrepet (Wertsch, 1998) har vist hvordan samhandling betinges av materielle og symbolske redskaper. Den proksimale utviklingssonen (Holzman, 2010) har på sin side vist hvordan læring hos den enkelte kan utvides i et en videre sosial kontekst gjennom mediering og medialisering (Hjarvard, 2013). Den proksimale utviklingssonen (Moran, 2010) kan også sies å være et viktig bidrag til å forstå Willis (2015) begrep ”symbolsk kreativitet”. Både Moran (2010) og Willis (2015) viser hvordan læring er en aktiv fortolkningsprosess av de sosiale og kulturelle strukturenes innhold, slik det filtreres kognitivt og emosjonelt. Samtidig illustreres det hvordan subjektive fortolkninger tilfører

kulturene innhold som følge av kreative skapelsesprosesser (Moran, 2010). Deres deltagelse i praksisfellesskap kan på sin side sies å ha vist hvordan de har kunnet etablere seg i sine respektive domener (Lave og Wenger, 2011).

Informantene viser alle at deres ferdigheter utvikles ved uformell og selvregulert læring (Livingstone, 2001). Hjarvard (2013) forklarer delvis dette ved bruk av medialiseringbegrepet, men også som en slik de kommer til uttrykk i deres individuelle habitus (Bourdieu, 1990) og som refleksive aktører (Giddens, 1997). Erfaringene deres fra barndommen kan derfor være med på å forklare hvordan de har utviklet disposisjoner for læring (Bourdieu, 1990), mens refleksivitet åpner opp for den handlende aktørens autonomi og handlingsvalg (Giddens, 1997).

Informantene viser alle hvordan omgivelsene er en kilde til informasjon, enten det handler om lære seg teknikker eller finne inspirasjon. De orienterer seg i sine sosiale og kulturelle landskap ved bruk av ulike former for medier. Andres erfaringer blir en kilde til egne. Ofte så begynner det med imitasjon for å kunne utvikle egne ferdigheter. Ved mestring tilføres nye ferdigheter og innsikter til eget repertoar. Undersøkelsen viser tydelig at de sosiale og kulturelle omgivelsene er med på å betinge deres kreativitet og læring. Både læring og kreativitet kan sies å være integrert i deres identitet (Chisholm, 2015).

7.2 Kommentar

Denne undersøkelsen viser på mange måter at en interdisiplinær tilnærming til kreativitet kan være nyttig for å forstå dens rolle og vilkår i et helhetlig perspektiv. Andre fagdisipliner omtaler også kreativitet indirekte og kan være med på å utdype forståelsen av fenomenet. Denne oppgaven kan på sin side bidra til refleksjon rundt emnet. Flere temaer bør kunne vies ytterligere oppmerksomhet.

Slik jeg ser det er forbindelsen mellom læring og kreativitet oppgavens mest interessante funn. Det er en klar forbindelse mellom uformell selvregulert læring og kreativitet. Samtidig kan også indirekte læring gjennom sosialisering være et tema for videre undersøkelser. Samtlige av mine informanter viser til eksempler fra barndommen som kan ha vært betydningsfulle, men som krever grundigere undersøkelser for å kunne forklare hvilken relasjon de har til deres kreative utvikling. Molare aktiviteter (Bronfenbrenner, 1979), den

gode situasjon (Hoem, 1978) og krystalliserte erfaringer (Runco, 2014) er alle begreper som fanger essensen av opplevelsenes betydning, enten de er relasjonelle eller mediert. Med tanke på opplevelsenes betydning kan også forbindelsen mellom den enkeltes forbruksvaner og kreativitet være av interesse. Flew (2012) hevder at det er en forbindelse mellom hva vi selv skaper og vårt konsum. Tilsvarende knytter Willis (2015) konsum opp mot ”symbolsk kreativitet”.

Kreative individers erfaringer i utdanningssystemet bør også undersøkes grundigere. Riktignok foreligger det en del forskning på dette området allerede (Smith og Smith, 2010), men biografiske undersøkelser kan bidra til å utdype denne forbindelsen ytterligere.

Relasjoner til jevnaldrende har vært viktig for mine informanter. Hvordan samhandling mellom barn og unge danner felleskap og hvordan disse påvirker kreativitet ved felles aktiviteter kan derfor være nyttig å avklare. Barn og unge har mange felles historier som kan være med på å nøste opp i deres kreative utviklingshistorier. Jeg antar, med grunnlag i denne undersøkelsen, at mange av disse historiene også kan vise hvordan inspirasjon og rollemodeller i de populærkulturelle representasjonene kan ha formet deres aspirasjoner. Biografien er også her et nyttig verktøy for dypere innsikt.

Medialisering (Hjarvard, 2013) er et omfattende begrep som på mange måter omtaler betingelser for kreativitet indirekte. Denne oppgaven viser tydelig hvilken rolle massemediene har hatt både i form av påvirkning, men også for de aktive læringsprosessene. Ulike typer medier bidrar til å gjøre læringen multimodal og kompleks (Chisholm, 2015).

Chisholm (2015) vektlegger også livslang læring. Mine informanter er på mange måter gode eksempler på selvregulerte og autonome individer som har lært seg selv å lære. De er aktive kunnskapssøkere som tydelig viser at læring er forbundet med kreativitet, og at det til sammen utgjør en integrert del av deres identitet. Utpregede kreative individer kan antakelig derfor også bidra til en forståelse av prosessene som leder til livslang læring.

Kreativitet er et begrep som også er av økonomisk interesse og kjernebegrepene er i den sammenheng kreativ industri, kreative klasser og kreativ økonomi (Flew, 2012). Denne oppgaven viser kreativitetens organiske natur slik den forflyttes på tvers av ulike sosiale systemer og danner grunnlag for kulturell transformasjon og hybridisering (Chang, 2007). Mine informanter viser hvordan deres kreativitet er et resultat av organiske prosesser. På den ene siden er kreativitetens positive betydning noe de fleste er enige om (Banaji, 2011),

samtidig ønsker man å stimulere kreativitetens vilkår ved fremme politiserte tiltak for økt økonomisk vekst (Landry, 2010). Tverrfaglige tilnæringer kan slik jeg ser det føre til et bedre forståelsesgrunnlag og kvalitetssikre eventuelle tiltak. Denne oppgaven bidrar på den måten med innblikk i den kreative læringsbiografien til tre mennesker som representerer de kreative industriene. Undersøkelsen bidrar også til en alternativ til Floridas (2012) påstand om den kreative klassen og at kreativitet kan beregnes ut i fra blant annet utdannelsesnivå (Florida, 2012). Det er et poeng nettopp fordi slike forestillinger er med på å danne grunnlag for politiske beslutninger og økonomisk rasjonell tenkning (Landry, 2010).

7.3 Oppsummering

Oppgavens formål har vært å undersøke hvordan den enkeltes kreativitet utvikles som følge av samspill mellom individuelle forutsetninger og systemiske betingelser, og hvordan dette i sum bidrar til å forme individuelle læringsbiografier. Denne oppgaven viser et innblikk i selvberetningen til tre kreative profesjonelle. De har vist hvordan deres kreative læringsbiografi har blitt formet som et resultat av en rekke erfaringer gjennom oppveksten og hvordan dette gradvis har lagt grunnlaget for etableringen av deres interesser. Sosialiseringssprosessene har gitt næring til deres til kreativitet i samspill med nære og viktige relasjoner, men også som følge av påvirkning i et utvidet systemisk perspektiv. Oppgaven viser hvordan interaksjoner i mikrosystemer samvirker med overordnede nivåer og fører til kulturell påvirkning. Mediene har spilt en viktig rolle i disse prosessene ved det Hjarvard (2013) kaller medialisering. Dette begrepet har vært viktig for å beskrive mediens transformative evne både for individer og samfunnsstrukturer (Hjarvard, 2013). Kulturens rolle for mine informanter har vært viktig for det Willis (2015) kaller symbolsk kreativitet og forklarer som resultat av en prosess og råmateriale for en annen. Kultur forstås dermed som en form for intermediær kommunikasjon (Willis, 2015) som også har vært av betydning for informantenes læring. Skillet mellom påvirkning og læring har vist hvordan informantenes kreative utvikling har vært et resultat av både indirekte og aktive læringsprosesser. Undersøkelsen viser også hvordan dette har lagt grunnlag for kreative disposisjoner, men samtidig at deres refleksivitet har dannet grunnlag for autonomi ved uformell selvregulert læring. De sosiokulturelle teoriene har forklart hvordan læringsprosessen betinges av sosiale og kulturelle strukturer, og hvordan disse bidrar til variasjon både i form av internalisering og

eksternalisering gjennom mediering (Moran, 2010). Det har også vært viktig å undersøke på hvilken måte informantenes selvberetning kan forstås ut i fra den historiske, sosiale og kulturelle konteksten deres individuelle læringsbiografi har utviklet seg i takt med. Flere kreativitetsforskere vektlegger nettopp betydningen av de spesifikke forholdene som konteksten utgjør enten det benyttes begreper som zeitgeist (Runco, 2014) eller felt (Sawyer, 2012). I denne oppgaven så er det også det informantene viser med sin læringsbiografi. Med denne oppgaven uttrykkes det dermed et ønske å kunne utvide forståelsen av kreativitet i et helhetlig perspektiv.

Litteraturliste

Aakvaag, G., C. (2012). *Moderne Sosiologisk Teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Amabile, T., M. (1983). *The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 45. No. 2, 357 – 376.

Appadurai, A. (2010). *Modernity at Large*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Alvesson, M., og Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Bate, D. (2016). *Photography: The Key Concepts*. London: Bloomsbury Academic.

Banaji, S. (2012). Mapping the Rhetorics of Creativity. I Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K. and Bresler L. (Red.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Oxon: Routledge.

Barker, C. (2012). *Cultural Studies: Theory and Practice*. London: Sage Publications Ltd.

Beck, C., W. (2013). Kunnskapens Fornyelse. I Beck, C., W. og Hoëm A. *Kunnskap og Virkelighet*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.

Berger, P., L., og Luckmann, T. (2011). *Den Samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagboklaget.

Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.

Brewster, B., og Broughton, F. (2006). *Last Night a Dj Saved My Life: The History of the Disc Jockey*. New York: Grove Press.

Braun, V., og Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Burgess, R., J. (2014). *The History of Music Production*. Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu P. (1993). *The Field of Cultural Practice*. Cambridge: Polity Press.

Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard.

Bø, I., og Helle, L. (2008). *Pedagogisk Ordbok – Praktisk Oppslagsverk i Pedagogikk, Psykologi og Sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Castells, M. (2000). *Rise of the Network Society*. Malden, MA: Blackwell.

Chang, J. (2007). *Can't Stop Won't Stop: A History of the Hip-Hop Generation*. Ebury.

Chisholm, L. (2015). Learning Lives in Second Modernity. I Erstad, O., og Sefton-Green, J. (Red.), *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: The Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins Publishers.

Daniels, S., og Piechowski M., M. (2010), Beghetto, R., A. og Kaufmann, J., C. (Red.). *Nurturing Creativity in the Classroom*. New York: Cambridge University Press.

Denzin, N., K., og Lincoln, Y., S. (2013), The Discipline and Practice of Qualitative Research. I Denzin, N., K., og Lincoln, Y., S. (Red.), *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Dewey. J. (1921) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillian Company

Eberle, T., S. (2014). Photography as Creative and Communicative Action. I Knoblauch, H., Jacobs, M., og Tuma, R. (Red.), *Culture, Communication and Creativity: Reframing the Relations of Media Knowledge, and Innovation in Society*. Frankfurt Am Main: Peter Lang GmbH.

EU (2010). *External evaluation of The European Year of Creativity and Innovation 2009*.

Hentet 1 mai 2013 fra

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2010/eycreport_en.pdf

Fiske, J. (2015). Popular Discrimination. I Guins, R., og Cruz O., Z. (Red.). *Popular Culture: A Reader*. London: Sage Publications Ltd.

Flew, T. (2012). *The Creative Industries: Culture and Policy*. London: Sage Publications Ltd.

Florida, R. (2012). *The Rise of the Creative Class: Revisited*. New York: Basic Books.

Frønes, I. (2010). *De Likeverdige: Om Sosialisering og De Jevnaldrenes Betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gastman, R., Neelon C., og Smyrski, A. (2007). *Street World: Urban Culture from Five Continents*. London: Thames and Hudson.

Giddens, A. (1997). *Modernitetens Konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag.

Griswold, W. (2000). *Cultures and Societies in a Changing World*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Guilford, J., P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5 (9), s. 444 – 454.

Hammersley. M., og Atkins, P. (2007). *Feltarbeid: Grunnlaget for Feltarbeid og Feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hartley, J., Potts, J., Cunningham, S., Flew, T., Keane, M., og Banks, J. (2013). *Key Concepts in Creative Industries*. London: SAGE Publications Ltd.

Harvey, D. (2000). *Spaces of Hope*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hasse, C. (2015). *An Anthropology of Learning: On Nested Frictions in Cultural Ecologies*. Dordrecht: Springer.

Haug, P. (2009). Skulen som Sosialiseringarena. I Kvello, Ø. (Red.), *Oppvekst: Om Barn og Unges Utvikling og Oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hebdige, D. (1988). *Subculture: The Meaning of Style*. Oxon: Routledge.

Hjarvard, S. (2013). *The Mediatization of Culture and Society*. Oxon: Routledge.

Holzman, L. (2010). Without Creating ZPDs There Is No Creativity. I Connery, C., M., John-Steiner, V., P., og Marjanovic-Shane, A (Red.), *A Cultural-Historical Approach to Play, Meaning Making and the Art*. New York: Peter Lang Publishing.

Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: En Teoretisk og Empirisk Modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoëm, A. (2013) *Sosialisering: Kunnskap – Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Holen, Ø. (2004). *Hiphop Hoder: Fra Beatstreet til Bygde-Rap*. Oslo: Spartacus Forlag AS

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

John-Steiner, V., P., Connery, C., og Marjanovic-Shane, A. (2010). I Connery, C., M., John-Steiner, V., P., og Marjanovic-Shane, A (Red.), *A Cultural-Historical Approach to Play, Meaning Making and the Art*. New York: Peter Lang Publishing.

Karlsen, G., E. (2003) Enhetsskolen, Styring, og Marked. I Østerud, P., og Johnsen, J. (Red.), *Leve Skolen! Enhetsskolen i et Kulturkritisk Perspektiv*. Valset: Oplandske Bokforlag.

Kawamura, Y. (2016). *Sneakers: Fashion, Gender, and Subculture*. London: Bloomsbury Academic.

King, N., og Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.

Kjeldstadli, K. (1996) Den delte byen. Sosiografiens historie i Oslo. I Plan: Tidsskrift for samfunnsplanlegging, byplan og regional utvikling, 3, s. 5 – 12. Oslo: Universitetsforlaget

Kozbelt, A., Beghetto, R., A. & Runco, M., A. (2010). Theories of Creativity. I Kaufman, J., C. & Sternberg, R., J (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Kvale, S. (2001). *Det Kvalitative Forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2009). Sentrale Begreper i Sosialiseringsteorier. I Kvello, Ø. (Red.), *Oppvekst – Om Barn og Unges Utvikling og Oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2009). De Mest Betydningsfulle Sosialiseringarenaer og -Agenter. I Kvello, Ø. (Red.), *Oppvekst: Om Barn og Unges Utvikling og Oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2009). Transaksjonsmodellen: Mennesker og Miljø Utvikler Hverandre. I Kvello, Ø. (Red.), *Oppvekst: Om Barn og Unges Utvikling og Oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Landry, C. (2010). The Creative Ecology of the Creative City: A Summary. I Araya, D., og Peters, M., A. (Red.), *Education in the Creative Economy: Knowledge and Learning in the Age of Innovation*. New York: Peter Lang Publishing.

Larsen, R., J., og Buss D., M. (2010). "Personality Psychology – Domains of Knowledge About Human Nature". New York: McGraw-Hill

Lave J., og Wenger, E. (2011). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lerner, R., M. (2005) Urie Bronfenbrenner: Career Contributions of the Consummate Development Scientist. I Urie Bronfenbrenner (Red.), *Making Humans Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Lincoln Y., S., Lynham, S., A., og Guba, E., G. (2013) I Denzin, N., K., og Lincoln, Y., S. (Red.), *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc. (Livingstone, 2001)

Lubart, T., (2010). Cross-Cultural Perspectives on Creativity. I Kaufman, J., C. og Sternberg, R., J. (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Macionis, J., J. og Plummer, K. (2005). *Sociology: A Global Introduction*. Essex: Pearson Education Limited.

Male, A. (2007). *Illustration: A Theoretical and Contextual Perspective*. Lausanne: Ava Publishing SA

Marien, M., W. (2014). *Photography: A Cultural History*. London: Laurence King Publishing Ltd.

McEwan, S., og Daya, S. (2012). Geography, Culture and Global Change. I Daniels, P., Bradshaw, M., Shaw, D., og Sidaway., J. (Red.), *An Introduction to Human Geography*. Essex: Pearson Education Limited.

Moran, S. (2010). Commitment and Creativity: Transforming Experience in to Art. I Connery, C., M., John-Steiner, V., P., og Marjanovic-Shane, A (Red.), *A Cultural-Historical Approach to Play, Meaning Making and the Art*. New York: Peter Lang Publishing.

Moran, S. (2010). The Roles of Creativity in Society. I Kaufman, J., C. og Sternberg, R., J

(Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Moran, S., og John-Steiner, V., P. (2004). How Collaboration in Creative Work Impacts Identity and Motivation. I Miell, D., og Littleton, K. (Red.). *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives*. London: Free Association Books.

Nerd (2009). I *Store Norske Leksikon*. www.snl.no/nerd

Newark, Q. (2007) *What is Graphic Design*. Mies: RotoVision SA

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens Skole*. (NOU2015:8). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjonenes Informasjonsforvaltning.

Pieterse, J., N. (2012) Globalization as Hybridization. I Durham G., M., og Kellner D., M. (Red.), *Media and Cultural Studies: Keywords*. Malden Ma: Wiley-Blackwell.

Pope, R. (2010) . "Creativity" and its Others: The Ongoing Project of Definition, Debate and Demonstration. I Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K. og Bresler, L. (Red.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Oxon: Routledge.

Radway, J. (2010). The Readers and their Romances. I Durham G., M., og Kellner D., M. (Red.), *Media and Cultural Studies: Keywords*. Malden Ma: Wiley-Blackwell.

Richards, R. (2010). Everyday Creativity: Process and Way of Life – Four Issues. I Kaufman, J., C. & Sternberg, R., J (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Rose, T. (2015). A Style Nobody Can Deal With: The Politics, Style and the Postindustrial City in Hip Hop. I Guins, R., og Cruz O., Z. (Red.), *Popular Culture: A Reader*. London: Sage Publications Ltd.

Runco, M., A. (2014). *Creativity: Theories And Themes – Research, Development, and Practice*. London. Elsevier.

Runco, M., A. og Albert, R., S. (2010). Creativity Research: A Historical View. I Kaufman, J., C. & Sternberg, R., J (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Runco, M. A., og Pagnani, A., R. (2012). Psychological Research on Creativity. I Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K. og Bresler, L. (Red.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Oxon: Routledge.

Russ, S., W., og Fiorelli, J., A. (2010). Developmental Approaches to Creativity. I Kaufman, J., C. & Sternberg, R., J (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Sawyer, R., K. (2010). Learning for Creativity. I Beghetto, R., A., og Kaufmann, J., C. (Red.), *Nurturing Creativity in the Classroom*. New York: Cambridge University Press.

Sawyer, R., K. (2012) *The Science of Human Innovation: Explaining Creativity*. New York: Oxford University Press.

Schugurensky, D. (2000) *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*. Nall Working Papers No. 19, 2000.

Shaw, D. (2012). Pre-Capitalists Worlds. I Daniels, P., Bradshaw, M., Shaw, D., og Sidaway., J. (Red.), *An Introduction to Human Geography*. Essex: Pearson Education Limited.

Shaw, D. (2012) . The Making of the Twentieth- and Twentyfirst Century World. I Daniels, P., Bradshaw, M., Shaw, D., og Sidaway., J. (Red.), *An Introduction to Human Geography*. Essex: Pearson Education Limited.

Skaalvik E., S., og Skaalvik, S. (2009). *Skolen som Læringsarena: Selvoppfatning, Motivasjon og Læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smith J., K., og Smith, L., F. (2010). Educational Creativity. I Kaufman, J., C. & Sternberg, R., J (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Steele, V., og Major, J., S. (2015) Fashion Industry. I *Encyclopædia Britannica*.

<https://global.britannica.com/topic/fashion-industry>

Sternberg, R., J. (2010). Teaching for Creativity. I Beghetto, R., A., og Kaufmann, J., C. (Red.), *Nurturing Creativity in the Classroom*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R., J., og Kaufman, J., C. (2010). Constraints on Creativity: Obvious and Not So Obvious. I Kaufman, J., C. & Sternberg, R., J (Red.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Tetzchner, S. (2005). *Utviklingspsykologi: Barne og Ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Webb, P. (2014). Popular Culture, Hybridity and Hip Hop. I Brooks, A. *Popular Culture: Global Intercultural Perspectives*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

Wenger, E. (2008). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., og Snyder, W., M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Ma: Harvard Business School Press

Wertsch, J., V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Willis, P. (2015). Symbolic Creativity. I Guins, R., og Cruz O., Z. (Red.), *Popular Culture: A Reader*. London: Sage Publications Ltd.

Ziehe, T. (2006). Post-aftraditionalisering: Unge Ændrede Generationsforhold i Dag. I Richie T. (Red.), *Relationer i Skolen: Perspektiver På Liv og Læring*. Værløse: Billesø og Baltzer.

Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens Nøkkeltbegreper*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg / Appendiks

NSD kopi

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Haakon Hørlages 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

Hans Christian Arnseth
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 05.10.2016

Vår ref: 44509 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44509	<i>Jeg skaper, derfor er jeg</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Christian Arnseth
Student	Aleksander Bjørkheim Amin

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1095 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@hio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjerne.warsath@ntnu.no
TROMSØ NSD: SVE, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@aalhs.uib.no

Intervjuguide:

1. Bakgrunn – Spørsmål knyttet til oppvekst og tidsepoke.

- 1.1. Hvilket år ble du født?
- 1.2. Hvor hadde du din oppvekst?
- 1.3. Hvor bor du nå?

2. Virksomhet – Spørsmål knyttet til informantens virke som en profesjonell kreativ aktør.

- 2.1. Hva er du utdannet i? (Oppfølgingsspørsmål som avklarer dette nærmere)
- 2.2. Hvis tilfelle, hva slags arbeid har du hatt fram mot den karrieren du har nå?
- 2.3. Hva er din profesjon nå?
- 2.4. Hvor lenge har du bedrevet denne virksomheten? Oppfølgingsspørsmål: Kan du om mulig fordele denne tidsperioden opp slik at den illustrerer i hvilken grad du har vært amatør, semi-profesjonell og profesjonell?
- 2.5. Hvordan vil du i hovedtrekk beskrive din virksomhet for noen som ikke har kunnskap innen feltet?
- 2.6. Hvilke egenskaper anser du for å være viktige innenfor den virksomheten du bedriver?
- 2.7. Hvilke egenskaper ved deg er det du opplever som viktige for den virksomheten du bedriver?
- 2.8. Hvordan vil du beskrive arbeidsvilkårene for din profesjon i dagens norske samfunn? Oppfølgingsspørsmål: Hvilken egenskaper er det i det norske samfunnet som hemmer eller fremmer din virksomhet?
- 2.9. Hvilke egenskaper i et samfunn anser du som viktige betingelser for din virksomhet?

3. Inspirasjon – Spørsmål som forsøker å avklare betingelser for informantens kreativitet.

- 3.1. Kan du avklare hvordan du forstår begrepet «kreativitet»?
- 3.2. På hvilken måte vil du beskrive din egen kreativitet?
- 3.3. Hva vil du si er drivkreftene bak din kreativitet?
- 3.4. Hva inspirerer deg? (Oppfølgingsspørsmål: Inspirasjon i omgivelsene - by/ land)
- 3.5. Hva vil du si inspirerte deg til å velge den virksomheten du nå bedriver?
- 3.6. På hvilken måte vil du si at oppveksten har hatt innvirkning på din kreativitet? (Oppfølgingsspørsmål: Inspirasjon fra kjennetegnet ved tidsepoke).
- 3.7. På hvilken måte vil du si at nære sosiale relasjoner har påvirket din kreativitet? (Oppfølgingsspørsmål – Yrke foreldre og andre nære forbilder?)
- 3.7. På hvilken måte vil du si at dine erfaringer fra grunnskole utdannelsen i Norge har påvirket din kreativitet?
- 3.7. På hvilken måte vil du si at egenskaper i ved den nasjonale kulturen har påvirket din kreativitet?
- 3.8. På hvilken måte vil du si at din kreative virksomhet er påvirket av kulturelle særtrekk i vår verden. (Oppfølgingsspørsmål: Idoler - identitet)
- 3.9. På hvilken måte vil du si medier påvirker din kreativitet? (Oppfølgingsspørsmål: Inspirasjon knyttet til kulturelle produkter/ produksjon).

4. Motivasjon – Spørsmål som forsøker å avklare hoveddrivkreftene bak informantens virksomhet.

- 4.1. Hva vil du si er dine hovedmotivasjoner for å opprettholde din profesjonelle virksomhet?

- 4.2. Kan du si noe om dine målsetninger?
- 4.3. På hvilken måte har disse målsettingene bidratt til at du har etablert din profesjonelle karriere?
- 4.4. Når i livet bestemte du deg for at du ville satse på en karriere innenfor ditt virke?
- 4.5. På hvilken måte opplever du at mennesker i dine nære omgivelser har bidratt til ditt karrierevalg?

5. Læring – Spørsmål som forsøker å avklare informantens læringsprofil.

- 5.1. Hvordan vil du si at du forstår begrepet «kvalitet»?
- 5.2. Hvilke kvaliteter vil du si at kjennetegner din produksjon?
- 5.3. På hvilken måte vurderer du ditt arbeid mot det du anser som produkter i nær relasjon til din egen produksjon?
- 5.4. I hvilken grad lar du deg påvirke av vurderinger som blir gitt av andre med innsikt i ditt fagfelt?
- 5.5. Hva vil du si er dine strategier for å utvikle kvaliteten på eget arbeid.
- 5.6. Kan du gi noen eksempler på hvordan du går frem for å utvikle ferdigheter du anser for å være viktig for din virksomhet?
- 5.7. Hvordan vil du beskrive en optimal arbeidssituasjon?

Bilder av kodeark:



