

Kreativitet i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hvordan kommuniseres kreativitet i læreplanen, og hva betyr dette i skolen?

Kristin Støren

Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

SAMMENDRAG

I et samfunn i endring, krig og klimakrise har vi behov for samfunnsborgere som kan tenke nytt og finne løsninger. Kreativ kompetanse etterspørres i arbeidslivet, og med revideringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), har også kreativitet fått en større plass i grunnopplæringen. Artikkelen bygger på en sosiosemiotisk tematisk analyse av hvordan kreativitet kommuniseres i læreplanverket og hvilken betydning dette kan ha for det lokale læreplanarbeidet og elevenes opplæring.

Analysen viser at læreplanverket er omfattende i sin omtale av kreativitet og at omtalen skjer gjennom ordre og konstateringer overfor lærerne. Kreativitet omtales som noe som finnes naturlig i eleven og som skal videreutvikles og dyrkes fram. Kreativitet kan omfatte både konvergent og divergent tenkning, men problemløsning (konvergens) vektlegges langt mer enn idésoeking (divergens) i kompetansemålene for fag, og sammenhengen mellom konvergent og divergent tenkning er i liten grad systematisk til stede. Dette innebærer at det settes store krav til det lokale læreplanarbeidet for å finne løsninger på de sentralt gitte intensjonene.

Nøkkelord: kreativitet; divergent og konvergent tenkning; lokalt læreplanarbeid

ABSTRACT

Creativity in 'Kunnskapsløftet 2020'. How is Creativity Communicated in the Curriculum, and What Does This Mean in School?

In an unstable world with war and a climate crisis, we need citizens who can come up with new ideas and find solutions. Creative competence is increasingly important in work life, and with the revision of the Norwegian national curriculum *Kunnskapsløftet* (The Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training) in 2020, creativity is also more emphasized in education. This article is based on a socio-semiotic thematic analysis of creativity in the curriculum documents. It examines how creativity is expressed in the national curriculum and how it affects education.

The analysis shows that the curriculum is comprehensive in its discussion of creativity, but the discussion takes place through orders and the establishment of facts. Creativity is referred to as

Korrespondanse: Kristin Støren, e-post: kristin.storen@usn.no

© 2024 Kristin Støren. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: S. Kristin. (2024). *Kreativitet i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hvordan kommuniseres kreativitet i læreplanen, og hva betyr dette i skolen?* Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 10(2), 16–31. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5136>

something that naturally exists in the pupils and needs to be nourished and cultivated. Although creativity includes both convergent and divergent thinking, problem-solving (convergence) is emphasized to a greater extent than the search for ideas (divergence). The connection between convergent and divergent thinking is not systematically presented, and the divergent processes are hardly visible in the curriculum standards. This leaves a great responsibility for the teachers in the local curriculum work.

Keywords: *creativity; divergent and convergent thinking; local curriculum work*

Mottatt: Oktober, 2023; Antatt: November, 2023; Publisert: April, 2024

Innledning

Kreativitet er et sentralt begrep i Skole-Norge. Revideringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) bygger på politiske intensjoner om mer verdibasert, mer relevant og mer kreativ opplæring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28 (2016–2017)). Oppmerksomhet knyttet til kreativitet er en del av en internasjonal trend. Kreativitet framheves i læringsrammeverket til Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), og innlemmes i Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2022).

Selv om LK20 er en revidering og ikke en ny reform, innebærer planen store endringer for både lærere og elever (Karseth et al., 2020). Dette handler ikke minst om kreativitet. Å utdanne samfunnsborgere som skal løse utfordringer i en verden i endring, er noe annet enn å innvie den oppvoksende generasjon i et etablert kunnskapsgrunnlag. Elevene skal ikke bare lære det de voksne kan, de skal også lære å utvikle ny kunnskap. I denne artikkelen ser jeg nærmere på kreativitetsbegrepet i LK20.

Flere studier av LK20 har bidratt med forståelse av læreplanen i et læreplanteoretisk og kunnskapsteoretisk perspektiv. Evalueringer av læreplanreformen viser at det foreligger flere vesentlige dilemmaer og en stor kompleksitet i læreplanverket, og at det er behov for lokal støtte fra skoleeiere og skoleledere for å lykkes i det lokale læreplanarbeidet (Burner et al., 2022; Hodgson et al., 2012; Karseth et al., 2020, 2022; Salvesen et al., 2022; Aasen et al., 2012). Teoretiske og empiriske studier av læreplaner viser hvordan læreplanen kan forstås og hvordan kvaliteter i lærernes profesjonsfelleskap påvirker elevens læringsmiljø og lokal kunnskapsproduksjon (Andreassen, 2016; Dahlback et al., 2018, 2019; Gherardi, 2001, 2009; Hiim, 2009, 2010; Hiim & Hippe, 2001; Stenhouse, 1980, 1988; Sylte, 2016; Tronsmo, 2019). Studiene viser at lærerens rolle som kunnskapsutvikler er av vesentlig betydning for å lykkes.

Flere studier har undersøkt kreativitet i en læreplanteoretisk sammenheng (Guilford, 1950, 1956, 1966; Kaufman & Beghetto, 2009; Mullet et al., 2016; OECD, 2008, 2022; Runco, 2004; Runco & Acar, 2012; Sawyer, 2012a, 2012b; Spencer et al., 2012; Sternberg, 1988, 2003, 2006; Vincent-Lancrin et al., 2019), men det foreligger få norske studier. De studiene som finnes, er knyttet til spesifikke fag. Olafsson (2020) viser at det er viktig å støtte læreres forståelse og kompetanse for å kunne realisere læreplanverkets mål om å utvikle elevers kreativitet i faget kunst og

håndverk. Skjelbred (2021) viser at lærere legger opp til utforskende tegneprosesser i kunst og håndverk-faget selv om dette ikke følger direkte av kompetansemålene. Dysthe et al. (2020) har utgitt en bok som tar for seg dialogisk pedagogikk og kreativitet, men denne er lite rettet mot lokalt læreplanarbeid. I artikkelen søker jeg å bidra til forskningsfeltet gjennom en sosialsemiotisk tematisk analyse av kreativitet i læreplanverket. Analysen omfatter plandokumentene og tilknyttede veilednings- og støtteressurser og tar utgangspunkt i en todelt problemstilling:

1. Hvordan kommuniserer LK20 kreativitet i opplæringen?
2. Hva innebærer kreativitetsbegrepets framstilling i LK20 for det lokale læreplanarbeidet i skolen?

Kreativitet i opplæringen

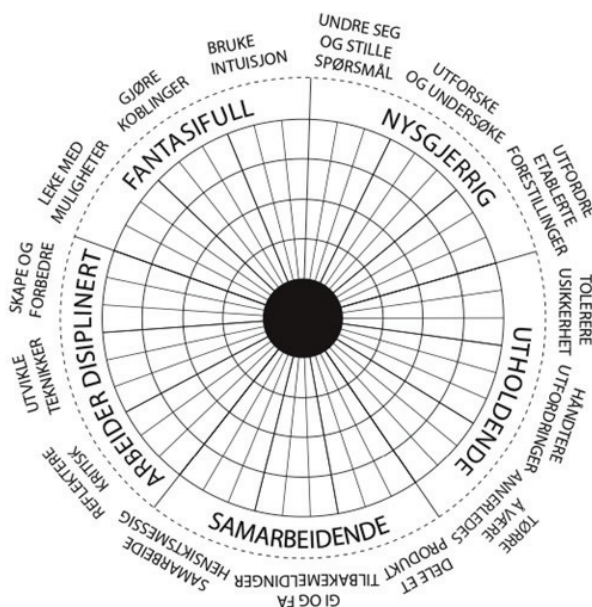
Ordet kreativitet stammer fra det latinske *creare*, som betyr å skape eller lage (Lerdahl, 2007). Forskning på kreativ tenkning har tidvis tatt utgangspunkt i at kreativitet forutsetter en høyere grad av kognitiv kapasitet. Dette kan ha sammenheng med at kreativitet omhandles i en del studier relatert til elever med stort læringspotensial, hvor kreativitet blir undersøkt og omtalt som noe medfødt og iboende som kan ødelegges gjennom påvirkning og stengsler (Gardner, 2007; Kaufman & Beghetto, 2009; NOU 2016: 2; Sternberg, 2003). Kaufman og Beghetto (2009) skiller mellom eksepsjonell kreativitet (*big-C creativity*) og hverdagskreativitet (*little-c creativity*) for å beskrive bredden i kreativitetsbegrepet. Eksepsjonell kreativitet er forbeholdt de få og handler om intellektuelle, kunstneriske eller teknologiske gjennombrudd – slik som madam Curies oppdagelse av røntgenstråler i polonium og radium. Hverdagskreativitet er derimot knyttet til utviklingen av personlige egenskaper, slik som originalitet, evnen til å se muligheter og finne løsninger, og kan læres og utvikles av alle (Kaufman & Beghetto, 2009; OECD, 2022). Det er hverdagskreativitet som er gjenstand for analyse i denne artikkelen.

Begrepet kreativitet er i opplæringssammenheng ofte forankret i Guilfords kriterier originalitet og overførbarhet (Guilford, 1950) og til begrepene divergent og konvergent tenkning (Guilford, 1956, 1966). Begrepene divergens og konvergens ble introdusert av Guilford (1956) for å beskrive ulike sider av kreativ tenkning, men er opprinnelig hentet fra fysikkfaget. I fysikk brukes uttrykket konvergere om lysstråler som løper sammen mot et bestemt punkt når det har gått gjennom en linse, for eksempel i et forstørrelsesglass, og divergere brukes om lysstråler som løper fra hverandre om et punkt eller en linje, for eksempel ved spalting av lys gjennom et glassprisme. I utdanningssammenheng brukes begrepene i overført betydning. Divergent tenkning handler om å lete etter mulige og nye løsninger, mens konvergent tenkning handler om å bruke kunnskaper og idéer til å finne løsninger på gitte problemer (Guilford, 1956, 1966; Runco, 2004; Vincent-Lancrin et al., 2019). Konvergens og divergens vektlegges ulikt i ulike definisjoner av kreativitet. I de påfølgende avsnittene vil jeg vise noen definisjoner av kreativitet i utdanningssammenheng og presentere egen tilnærming til begrepet, samt hvordan Guilfords begreper opptrer innenfor ulike rammeverk og inngår i LK20.

Kreativitet i LK20

LK20 bygger på stortingsmeldingen *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)), som igjen bygger på Ludvigsen-utvalgets offentlige utredning *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8). I Meld. St. 28 omtales kreativitet som en viktig egenskap som skal utvikles i opplæringen (jf. figur 1). Ludvigsen-utvalget viser til at «en definisjon av kreativitet er at det består av å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert» (Spencer et al., 2012, i NOU 2015: 8, s. 31). Denne definisjonen legges også til grunn i retningslinjene for faggruppene som utformet fagplanene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 14–15). Rammeverket favner både divergent (nysgjerrig, utholdende og fantasifull) og konvergent tenkning (samarbeide og arbeide disiplinert), men tar avstand fra originalitet som kjennetegn ved å vise til at originalitet er relatert til produkter, ikke til elever (Spencer et al., 2012, s. 31).

Rammeverket viser lite til faser i kreativ tenkning, men relaterer utvikling av kreativitet til utvikling av læringskompetansene metakognisjon og selvregulering. Skillet mellom divergent og konvergent tenkning beskrives svært kort i forbindelse med modellen (Lucas et al., 2013, s. 10), men ikke som faser, og divergens og konvergens er helt utelatt i NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015–2016).



Figur 1. Definisjon av kreativitet (Spencer et al., 2012 i NOU2015:8).

Kreativitet i OECD

Rammeverket til Spencer et al. (2012) er videreutviklet i OECD til et vurderingsrammeverk for kreativ og kritisk tenkning (Vincent-Lancrin et al., 2019, s. 22). Her skilles det mellom kreativitet som divergent tenkning og kritisk tenkning som konvergent tenkning

(jf. tabell 1). Modellen framstiller kreativitet og kritisk tenkning som to ulike, men relaterte prosesser. Bakgrunnen for denne todelingen er betraktninger knyttet til at kritisk tenkning kan være en del av den kreative prosessen, dersom den inkluderer originalitet, men at dette ikke er en forutsetning (Vincent-Lancrin et al., 2019, s. 20). Med utgangspunkt i Vincent-Lancrin et al. (2019) har OECD (2022) utviklet et rammeverk for kreativ tenkning som viser faktorer som skal måles i PISA-undersøkelsen. Kreativitet relateres til divergent tenkning og skal måles gjennom elevenes kapasitet til å komme opp med (1) ulike/mange ideer, (2) originale ideer og (3) evnen til å evaluere og forbedre ideer (jf. Guilford, 1966; Kauman & Beghetto, 2009; Runco & Alcar, 2012).

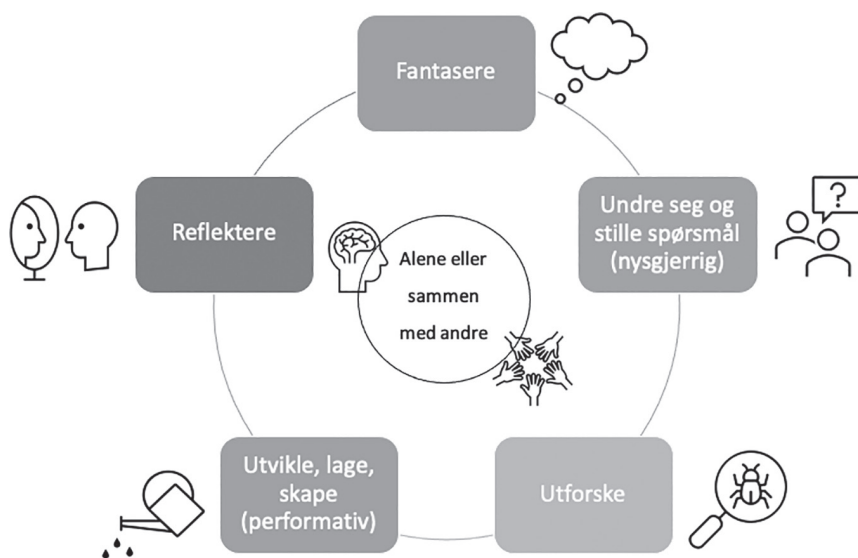
	CREATIVITY Coming up with new ideas and solutions	CRITICAL THINKING Questioning and evaluating ideas and solutions
INQUIRING	• Feel, empathise, observe, describe relevant experience, knowledge and information • Make connections to other concepts and ideas, integrate other disciplinary perspectives	• Understand context/frame and boundaries of the problem • Identify and question assumptions, check accuracy of facts and interpretations, analyse gaps in knowledge
IMAGINING	• Explore, seek and generate ideas • stretch and play with unusual, risky or radical ideas	• Identify and review alternative theories and opinions and compare or imagine different perspectives on the problem • Identify strengths and weaknesses of evidence, arguments, claims and beliefs
DOING	• Produce, perform, envision, prototype a product, a solution or a performance in a personally novel way	• Justify a solution or reasoning on logical, ethical or aesthetic criteria/reasoning
REFLECTING	• Reflect and assess the novelty of the chosen solution and of its possible consequences • Reflect and assess the relevance of the chosen solution and of its possible consequences	• Evaluate and acknowledge the uncertainty or limits of the endorsed solution or position • Reflect on the possible bias of one's own perspective compared to other perspectives

Tabell 1. OECD rubric on creativity and critical thinking (Vincent-Lancrin et al., 2019, s. 22).

Kreativitet som fasemodell

I egen analyse bruker jeg Spencer et al.s (2012) modell som utgangspunkt, men for å få frem fasene i kreative prosesser og forholdet mellom divergens og konvergens, har jeg utviklet et eget prosessrammeverk. «Fantasi» brukes tilsvarende som i Spencer et al.s rammeverk, og inkluderer å leke med muligheter og bruke intuisjon. «Nysgjerrighet» hos Spencer et al. inkluderer utforskning, undring og utfordring av etablerte forestillinger. Jeg har valgt å dele opp denne kategorien og skiller mellom «undring» og «utforskning». Dette fordi utforskning kan romme både divergent og konvergent tenkning (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Utholdenhet hos Spencer

et al. handler om å tåle usikkerhet, håndtere utfordringer og tørre å være annerledes. Her har jeg valgt å bruke kategorien «utvikle, lage, skape» og la denne kategorien også romme elementer fra Spencer et al.s kategorier «samarbeid» og «arbeide disiplinert». Til slutt har jeg valgt å ha «refleksjon» som en egen kategori. Valgene henger sammen med at jeg legger vekt på distinksjonen mellom divergent og konvergent tenkning fra OECDs rammeverk og fra Guilford. Guilford gjør et poeng av at divergente og konvergente prosesser supplerer hverandre i kreative prosesser, men at de ikke kan gjennomføres parallelt (Guilford, 1956, 1966; Runco & Acar, 2012; Vincent-Lancrin et al., 2019, s. 43). Ut fra dette har jeg utviklet kreativitetsbegrepet som en fasemodell:



Figur 2. Definisjon av innholdsdimensjoner i kreativitetsbegrepet framstilt som en fasemodell

Fantasere og undre seg inngår i den divergente fasen, og handler om å skape idéer og se for seg muligheter eller løsninger. Utvikling og refleksjon inngår i den konvergente fasen, og handler om analytiske tankeprosesser der tilgjengelig informasjon og ideer samles, utforskes logisk og anvendes til problemløsning. Utforskning inneholder både divergente og konvergente sider, og fungerer som et bindeledd mellom fasene. Modellen må ses på som en sirkulær prosess uten et startpunkt. Divergent tenkning forutsetter kjennskap til et område. Konvergent tenkning forutsetter en iderikdom som gjør analytiske prosesser og problemløsende valg og handlinger mulig (Jf. Runco, 2012; Vincent-Lancrin et al., 2019). Sammenligner vi modellen med Vincent-Lancrin et al.s modell, ser vi at skillet mellom divergent og konvergent tenkning er til stede som analytiske kategorier i begge, men, mens Vincent-Lancrin et al.s modell viser hvordan utforskning, handling og refleksjon har ulike kvaliteter innenfor de analytiske kategoriene, viser fasemodellen over hvordan fasene henger sammen og

bygger på hverandre i en kreativ prosess. Modellen er utviklet for å kunne analysere hvordan kreativ tenkning kommuniseres i LK20 ikke bare som innholdsmomenter, men som prosesser. Modellen kan også brukes som analytisk verktøy i læreres lokale læreplanarbeid.

Metode og forskningsdesign

For å skape en forståelse for kreativitetsbegrepets plass og funksjon i LK20 og hva dette innebærer for det lokale læreplanarbeidet, har jeg valgt å gjennomføre en sosialemiotisk tematisk analyse. I dette kombinerer jeg en sosialemiotisk analyse (Halliday, 1978; Kress & van Leeuwen, 2021) og en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2019).

Halliday (1978) regnes som grunnlegger av sosialemiotikken. I Hallidays teorier beskrives verbalspråk ved hjelp av ideasjonelle, interpersonlige og tekstuelle metafunksjoner. Kress og van Leeuwen (2021) videreutviklet Hallidays sosialemiotiske teorier til også å inkludere multimodale tekster og introduserte begrepet visuell grammatikk. I analysen bruker jeg disse metafunksjonene som begrepsmessige verktøy. Gjennom det ideasjonelle undersøker jeg kvaliteter i læreplanens representasjon av kreativitetsbegrepet. Gjennom det interpersonlige undersøker jeg læreplanen som språkhandling. Gjennom det tekstuelle undersøker jeg læreplanens organisering og komponering av meningsinnhold.

Tematisk analyse er en kvalitativ metode egnet til å identifisere, analysere og rapportere om temamønstre innenfor et datasett. Analysen er gjennomført med støtte i Braun og Clarkes (2006, 2019) modell: (1) få oversikt over datagrunnlaget; (2) kode datagrunnlaget; (3) undersøke temaer i datagrunnlaget; (4) gjennomgå temaene og mønstrene i datagrunnlaget; (5) definere sammenhenger i temaene og mønstrene; (6) sammenstille funnene. Metoden skiller seg fra andre analytiske metoder ved å ikke være bundet av et definert teoretisk rammeverk, men heller definere tydelige tematiske avgrensninger for analysen (Støren, 2022).

Analysen har hatt en deduktiv tilnærming, ved at jeg har analysert og kodet datagrunnlaget ut fra forhåndsdefinerte problemstillinger, og en fortolkende tilnærming ved at jeg har kategorisert og tolket informasjon som kunne relateres til de forhåndsdefinerte problemstillingene. Analysens tilnærming har vært konstruktivistisk mer enn essensiell ved at oppmerksomheten har vært rettet mot sosialemiotiske kontekster og betingelser i læreplanen (jf. Grønmo, 2004; Kress & van Leeuwen, 2021; Støren, 2022; Thagaard, 2013).

Tematisk koding av kreativitet i LK20

Læreplanvisningen på Utdanningsdirektoratets nettsider består av både tekst, bilder og visuelle og språklige komposisjoner.¹ Selve læreplanteksten (overordnet del og

¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

fagplaner) er digitale, forskriftsfestede tekster, men disse inneholder lenker til veiledende filmer, pop-up-tekster, symboler og bilder. For brukere av læreplanvisningen er det vanskelig å skille læreplanverket som forskrift fra de veiledende støtteressursene (Karseth et al., 2022, s. 102–103). Jeg har derfor valgt å analysere læreplanen slik den framstår for lærere i det lokale læreplanarbeidet.

Både formålsparagrafen i opplæringsloven og verdigrunnlaget og prinsippene for opplæringen omtaler og vektlegger kreativitet. I analysen har jeg valgt å gjennomgå hele læreplanvisningen som en innledende analyse for så å analysere de delene som omhandler kreativitet mer dyptgående. Som underliggende begreper i analysen (jf. figur 2) har jeg valgt å bruke nøkkelbegrepene fra fasemodellen: (1) *fantasere* (forestille seg); (2) *undre seg, stille spørsmål* (nysgjerrig); (3) *utforske*; (4) *utvikle, lage, skape* (performativ); (5) *reflektere*.

Ut fra den innledende oversiktsanalysen har jeg valgt ut 18 ressurser som er analysert mer dyptgående: forsiden til læreplanverket, ni tekstavsnitt fra overordnet del, seks filmer/veiledningsressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017) og fagplanene i matematikk (Kunnskapsdepartementet, 2019b) og kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Kreativitet omtales direkte eller gjennom underliggende begreper i samtlige fagplaner, men begrepet er representert flest ganger i matematikk og i kunst og håndverk. Valget er tatt for å begrense analysens omfang.

I analysen har jeg undersøkt hvordan kreativitet kommer til uttrykk; hvor kreativitet inngår og på hvilken måte det inngår på (ideasjonelle funksjoner). I dette har jeg sett på hvordan det kommuniseres at kreativitet skal prege opplæringen og hvordan læreplanverket kommuniserer relasjoner mellom lærer, elev og kreativitetsbegrepet. Samlet gir dette informasjon om hvordan kreativitetsbegrepet er representert narrativt og kontekstuellt i læreplanverket.

Videre har jeg sett på hvordan kreativitetsbegrepet inngår i interaksjonen mellom myndighetene og lærer, og hvilke tale- og bildehandlinger læreplanverket inneholder når det kommer til kreativitet (interpersonlige funksjoner). Blir kreativitet framstilt som et tilbud, en konstatering, en ordre eller et spørsmål, og varierer språkhandlingene utforming eller foreligger en konsistens? Jeg har sett på hvordan språkhandlingene sier noe om maktforholdet mellom statlige myndigheter og lærer, og med dette hvilke premisser som legges for det lokale læreplanarbeidet. Legges det opp til handlingsrom, utforskning, utprøving og kreativitet i lærernes arbeid med kreativitetsbegrepet, eller er tilnærmingen mer instrumentalistisk?

Til slutt har jeg sett på hvordan læreplanvisningen er komponert og hvordan komposisjonen skaper sammenheng mellom de ideasjonelle representasjonene og de interpersonlige funksjoner i læreplanvisningen (tekstuelle funksjoner). Hvilke sammenhenger kan observeres mellom representasjonene og skildringene av kreativitetsbegrepet og de kommunikative handlingene i læreplanressursene?

Når jeg presenterer funnene fra analysen, begynner jeg med hvordan kreativitet kommuniseres før jeg bruker funnene til å diskutere hva dette kan bety for det lokale læreplanarbeidet i skolene. I dette beveger jeg meg fra den formelle læreplanen slik

den kommuniseres av utdanningsmyndighetene til den oppfattede læreplan, det vil si læreplanen slik den kan oppfattes og anvendes av lærere (jf. Goodlad, 1979).

Hvordan kommuniserer LK20 kreativitet i opplæringen?

Kreativitet som dyrking av utfoldelse

Læreplanverket omtaler kreativitet som noe iboende i eleven som skal utfoldes og utvikles. Formålsparagrafen stadfester at elevene «skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng». Dette gjentas i verdigrunnlaget i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017): «Skolen skal la elevene få erfaringer med å se muligheter og å omsette ideer til handlinger.» Skolen skal bidra til at «elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, til at de utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og til at de handler med etisk bevissthet». Skolen skal «bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring», og skal «oppfordre elevene til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes». Elevene skal «få utforske dybden i ulike fagområder». Alle disse språkhandlingene kommuniserer at skolen skal legge til rette for og påvirke elevene på en slik måte at de får utvikle sin kreativitet.

Videre stadfester verdigrunnlaget at «skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på», at «skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft» og at elevene skal få «bruke sine skapende krefter». Språkhandlingene legger opp til et forhold mellom lærer og elev der lærer ikke bare skal legge til rette for læring, men også skal dyrke, stimulere og respektere elevens iboende kreativitet. I dette ligger implisitt en forståelse av kreativitet som noe iboende i eleven som kan ødelegges eller besudles dersom det ikke respekteres, stimuleres og dyrkes. Forholdet mellom lærer og elev framstilles asynkront og asymmetrisk ved at eleven er tjenestemottaker og lærer er tjenesteyter.

I verdiene og prinsippene i overordnet del av læreplanverket og i de veiledende filmressursene vektlegges både divergente og konvergente sider av kreativitetsbegrepet. Det vises til fantasi, undring, utforskning, problemløsning, refleksjon og skapende aktivitet. Dette gjenspeiles ikke like tydelig i fagplanene. I matematikkfaget er divergente prosesser lite til syne både i tekstene om faget og i kompetansemålene for fag. I faget kunst og håndverk er divergente prosesser noe til stede i beskrivelsen av fagets relevans og i kjerneelementet «kunst- og designprosesser», men er lite til stede i kompetansemålene. Analysen viser at verbene som brukes i kompetansemålene i fag fortrinnsvis vektlegger konvergente prosesser. Det vises sjelden til å «undre» og «fantasere», men hyppig til å «utforske», «bruke» og «reflektere».

Kompetansemålene vektlegger konvergent tenkning

LK20 er utformet som en klikkbar meny der man kan navigere mellom ulike deler av læreplanverket og støtteressurser. Støtteressursene forklarer verbene i kompetansemålene, viser progresjonen mellom kompetansemål på tvers av hovedtrinn, og viser tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter innbakt i kompetansemålene. Jeg

har brukt støtteressursene til å undersøke hvordan verbene favner kreativitetsbegrepets underliggende innholdsmomenter. Noen av verbene forklares på en slik måte at både divergente og konvergente sider ved kreativitetsprosessen kan rommes, og en kunne tenke seg at de divergente sidene ville favnes her. Resten av målformuleringene har imidlertid en tendens til å styrke de konvergente sidene. Et eksempel på dette er verbet 'utforske'. I fagplanen for matematikk brukes verbet hyppig, og verbet er også det mest brukte på tvers av fag i LK20. Støttemenyen i læreplanvisningen gir denne forklaringen på verbet:

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr (Utdanningsdirektoratet, 2023)

Verbet 'utforske' rommer både divergente og konvergente sider, men resten av målformuleringene viser at innholdsdimensjonen i kompetansemålene fordeler tyngden i verbet mot problemløsning. På 7. trinn skal elevene i matematikkfaget kunne «bruke programmering til å utforske data i tabeller og datasett», «utforske og bruke hensiktsmessige sentralt mål i egne og andres statistiske undersøkelser» og «utforske negative tall i praktiske situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det er lite rom for undring og fantasi i disse formuleringene. Verbet 'utforske' brukes også i ett av kompetansemålene i kunst og håndverk etter 7. trinn. Elevene skal kunne «utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I dette kompetansemålet bidrar både den passive formen («vises») og det problemløsende elementet («uttrykke følelser og meninger i egne arbeider») til at den divergente siden ved kompetansemålet tones ned til fordel for den konvergente. Et alternativ til det sistnevnte kompetansemålet kunne ha vært: Elevene skal kunne «fantasere og undre seg over hvordan kunst kan vise følelser og meninger, og selv utforske og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger». Her forskyves kompetansemålet i en retning der de divergente sidene ved læreprosessen styrkes.

Analysen viser divergente elementer i målformuleringene, men vektingen mellom de divergente og konvergente sidene av målene heller mot det konvergente. Tyngden er rettet mot at elevene skal anvende kunnskaper og ferdigheter for å løse problemer og mestre utfordringer, heller enn å vise undring, nye ideer og selv lage problemstillinger. På denne måten foreligger en diskrepans mellom beskrivelsene av divergente og konvergente prosesser i verdiene og prinsippene i overordnet del av læreplanverket og i kompetansemålene i fag. Mens det i verdiene og prinsippene for opplæringen vises til divergente kvaliteter som nysgjerrighet, fantasi og undring, finner vi få av kvalitetene igjen i kompetansemålene for fag. Kompetansemålene gjenspeiler i liten grad bredden i kreativitetsbegrepet.

Når jeg sammenligner målformuleringene LK20 med OECDs «Creative thinking framework» og faktorene i PISA-undersøkelsen (OECD, 2022), kommer det fram at kompetansemålene i LK20 i liten grad favner faktorene som etterspørres. I OECDs rammeverk skal kreativitet måles gjennom divergent tenkning og elevenes kapasitet til å komme opp med (1) ulike/mange ideer, (2) originale ideer og (3) evnen til å evaluere og forbedre ideer. Selv om problemløsning og refleksjon bidrar til kreativitet og nye løsninger, er det de divergente prosessene som er avgjørende for nyskaping. Divergent tenkning er også et viktig verktøy for å utvikle forståelse, refleksjon og kritisk tenkning (Beghetto & Plucker, 2006), og er slik også av betydning for læreplanverkets ambisjon om dybdelæring.

Kreativitet som begrunnede ordre til læreren

Læreplanens omtale av kreativitetsbegrepet domineres av ordre som språkhandlinger. Ordrehandlingene er rettet mot skolen og mot læreren. Verbet «skal» går igjen og stadfester både forventede handlinger og resultater. Det er viet liten oppmerksomhet til eleven som aktør når det kommer til å utvikle kreativitet. Det stadfestes at elevene skal «lære, og utvikle seg, gjennom sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter», men språkhandlingene er rettet mot skolen som aktør overfor eleven. Hva elevene skal kunne er direkte forbundet med hva skolen skal gjøre.

Overordnet del av læreplanverket og tekstene «Om faget» i den enkelte fagplan inneholder, i tillegg til ordrehandlingene, også konstaterende språkhandlinger. Det konstateres at «barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape», og at «lek gir mulighet til kreativ og meningsfylt læring». Det konstateres at «kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet». Det konstateres at «elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, til å løse problemer og stille nye spørsmål». Det konstateres at «vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk». Det konstateres at «skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevenes dannelse», og det konstateres at utvikling av kompetanse innebærer utvikling av «forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning». Konstateringene framstilles i forbindelse med ordrehandlingene og er med på å begrunne og legitimere disse.

Læreplanvisningen inneholder filmressurser der man kan få utdypende forklaringer knyttet til overordnet del av læreplanverket. Disse er komponert på en måte som tydelig viser at det er myndighetene som er avsender, både gjennom bildehandlinger (*logo*) og gjennom talehandlinger (introduksjon som ansatt i Utdanningsdirektoratet). Taleren er framtrepende i bildet, er plassert midt i eller litt til høyre i bildet og med ansiktet i øvre del av bildet, slik at vi møter blikket til taleren i en posisjon litt nedenifra. Bakgrunnen er nøytral sort, og stikkord som understreker talehandlingene vises med hvit skrift underveis i filmene. Tale- og bildehandlingene gir assosiasjoner til formidling der kunnskap gis av en autoritet. Filmressursene kommuniserer hvordan læreplanen og kreativitet skal forstås, men utdyper ikke det prosessuelle knyttet til divergente og konvergente faser i kreativitetsutviklingen. Budskapet fra overordnet

del gjentas. Elevene skal utvikle kreativitet i opplæringen. Det konstateres at dette er viktig for eleven og for samfunnet, og det formidles et tydelig ansvar til læreren/skolen.

Kreativitet som instruks

Den formelle læreplanen består av verbaltekst. Veiledningsressursene består av både verbaltekst og film. Verbaltekster er dominerende tegnsystem i læreplanvisningen gjennom å ha størst funksjonell tyngde. Oppbygningen av læreplanvisningen er preget av et klassisk visuelt design (jf. Kress & van Leeuwen, 2021, s. 181–182) der det viktigste (læreplanteksten) er plassert til venstre i sentrum av bildet og har størst bredde, mens en utfyllende støttemeny er plassert til høyre.

Det narrative og kontekstuelle meningsinnholdet spiller sammen med og forsterkes av kvaliteter i interaksjonen. Den narrative presentasjonen av kreativitet som egenskaper hos eleven som skal dyrkes fram av læreren forsterkes gjennom språkhandlingene preget av ordre og konstateringer. Budskapet er utformet som en instruks fra styrende myndighet til utførende nivå. Dette gjelder både den formelle læreplanen og veiledningsressursene.

Hva innebærer kreativitetsbegrepets framstilling i læreplanverket for det lokale læreplanarbeidet i skolen?

LK20 er en målstyrt læreplan hvor kompetansemål i fag har funksjon som standarder for elevenes læringsutbytte. Læreplanen har status som forskrift og er utformet som en ramme for aktiviteten i skolen hvor det lokale handlingsrommet er vektlagt. Mens planen styrer opplæringens målsettinger, verdigrunnlag og prinsipper, er det opp til det lokale nivået å utforme opplæringens innhold og å velge arbeidsmetoder og vurderingsformer. Skolens profesjonsfellesskap av lærere og andre ansatte skal utvikle praksis og utvikle kunnskap om og for praksis i det lokale læreplanarbeidet (Karseth et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017; Sivesind, 2012; Støren, 2022; Aasen et al., 2015). Elevenes erfarte opplæring er et resultat av både det nasjonale læreplanverket og av lærerne tolkning, forståelse og valg i det lokale læreplanarbeidet (Goodlad, 1979) samt hvordan skolen jobber med å utvikle egen kunnskap og egen praksis (Støren, 2022). I de neste avsnittene vil jeg diskutere hva kreativitetsbegrepets framstilling i LK20 kan innebære for det lokale læreplanarbeidet.

Hvordan skal elevene utvikle kreativitet når det er problemløsning som måles?

Læreplanverket kommuniserer en form for bestilling av kreativitet hos elevene, men uten å vise hvordan dette kan gjøres i arbeidet med elevene eller i arbeidet med å utvikle skolens som lærende organisasjon. Den sparsommelige tilstedeværelsen av divergente prosesser i kompetansemålene vil ha innvirkning på elevenes erfarte læreplan og hvilken kompetanse de tilegner seg. Når elevene skal utvikle både divergent

og konvergent tenkning, men blir målt og vurdert etter konvergente egenskaper, vil aktiviteter og innhold i opplæringen farges av dette. Funnene i analysen kan ses i sammenheng med evalueringer av LK20 som viser til dilemmaer og en stor kompleksitet i læreplanverket samt et behov for lokal støtte fra skoleeiere og skoleledere for å lykkes (Burner et al., 2022; Karseth et al., 2020, 2022; Salvesen et al., 2022).

Det blir opp til skolen og læreren å være bevisst diskrepansen mellom verdiene og prinsippene i overordnet del og kompetansemålene i fag, og å planlegge og legge til rette for læreprosesser der elevene får utvikle både divergent og konvergent tenkning. Tar vi utgangspunkt i fasemodellen beskrevet over, kan denne bidra til å skape refleksjoner over helhetlig tilnærming til kreativitet.

Læreren i spenningen mellom målorientering og helhet

I opplæringen handler divergens ikke bare om å la elevene undre seg og fantasere, men om å lære elevene å stille spørsmål og se for seg nye løsninger. Bruker vi fasemodellen (figur 2) og OECDs rammeverk for kreativitet, ser vi at divergent tenkning både tar utgangspunkt i refleksjoner over eksisterende løsninger for nye idéer, en bredde i idéhorisonten og helt nye ideer. Elevene skal lære å stille undrende spørsmål og bruke spørsmålene til å skape fremtidsrettede bilder av hvordan noe kan bli. Dette innebærer at ikke bare lærerne utformer problemstillinger, men at også elevene deltar i dette arbeidet som en del av læreprosessen.

Analysen viser at verbene i læreplanverket fortrinnsvis fordrer konvergente prosesser, men at verbformuleringene også åpner opp for divergente prosesser. Det er likevel læreren som tolker og gir læreplanene liv (jf. Goodlad, 1979). En bevisst og dyktig lærer vil kunne kombinere divergente og konvergente prosesser også innenfor mer lukkede og avgrensede temaer. Spørsmålet blir om kunnskapsarbeidet i skolens profesjonsfellesskap bidrar med den støtten som er nødvendig for at opplæringen favoriserer hele kreativitetsbegrepet. Å utvikle en felles bevissthet rundt kreativitetsbegrepet blir en viktig oppgave i profesjonsfellesskapet for å kunne se verdiene og prinsippene i overordnet del i sammenheng med kompetansemålene og bruke dette samlet i planleggings- og læringsarbeidet.

Konklusjon

Læreplanverket er omfattende i sin omtale av kreativitet. En sosialemantisk tematisk analyse av kreativitet i LK20 viser til et helhetlig bilde av kreativitet i verdiene og prinsippene i overordnet del av læreplanverket, men at de konvergente prosessene vektlegges på bekostning av de divergente i kompetansemålene i fag.

De ulike sidene ved begrepet kommuniseres fortrinnsvis gjennom ordrehandling og konstateringer fra myndighetene til læreren. Kreativitet omtales som noe som finnes naturlig i eleven og som skal videreutvikles og gis rom for i opplæringen. Ordrene begrunnes i konstateringer om betydninger kreativitet har for den enkelte elev og for samfunnet.

Hvordan lærerne skal utforme kreative læringsprosesser er imidlertid lite tydelig. Sammenhengen mellom divergent og konvergent tenkning kommer lite frem i læreplanvisningen. Løsningene må derfor skapes i det lokale læreplanarbeidet.

Læreplanverket har funksjon som ramme for det lokale læreplanarbeidet. Det er på skolenivå at opplæringen gis form og hvor valg av metode og innhold finner sted. Med få føringer for lærernes arbeid i utviklingen av divergente og konvergente prosesser, er ansvaret for å utvikle læreprosesser som ivaretar bredden i kreativitetsbegrepet overlatt til skolene. I dette arbeidet vil en fasemodell (figur 2) kunne være til hjelp. Det vil også kunne være en fordel om det lokale arbeidet med å skape kreative læreprosesser løftes og konkretiseres fra myndighetenes side, for eksempel ved å vektlegge divergente prosesser tydeligere i kompetansemålene for fag og ved å beskrive divergente og konvergente prosesser som faser i utviklingen av kreativitet i overordnet del og i veiledningsressursene.

Forfatteromtale

Kristin Støren (f. 1973) er offentlig sektor-ph.d.-kandidat og virksomhetsleder skole i Porsgrunn kommune. Hun er medlem i forskergruppen «Oppvekst og utdanning» ved Universitetet i Sørøst-Norge og forsker på lokalt læreplanarbeid. Støren har bakgrunn som lærer og skoleleder. Hun har bred erfaring fra skoleutvikling og fra samarbeidsprosjekter mellom praksisfeltet og universitets- og høyskolefeltet.

Referanser

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/9671>
- Beghetto, R. & Plucker, J. (2006). The relationship among schooling, learning, and creativity: "All roads lead to creativity" or "You can't get there from here"? I J. Kaufman & J. Baer (Red.), *Creativity and reason in cognitive development* (kap. 17). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511606915.019>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Burner, T., Alvstad, K., Brazier, E., Gustavsen, T., Stølen, T., Kacerja, S., Ruud, L., Salvesen, G. & Schipor, D. (2022). *EvaFag 2025: Evaluering av fagfornyelsen: Realisering av læreplanen i spesifikke fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 1*. USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3001411>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A. (2018). Utfordringer og muligheter i møtet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 1–29. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Dysthe, O., Ness, I. J. & Kirkegaard, P. (Red.). (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Forlaget Klim.
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press.
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54, 131–139. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726701541016>
- Gherardi, S. (2009). The critical power of the practice lens. *Management Learning*, 40(2), 115–128. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507608101225>

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267–293. <https://doi.org/10.1037/h0040755>
- Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity. *Theory into Practice*, 5(4), 186–202.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hiim, H. (2009). *Lærereens yrkeskunnskap og læreren som forsker. En strategi for å forske i læreryrket* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Akershus.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Eksempler, prinsipper og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Academic Press.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal Akademisk.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring* (NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)* (Rapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger (EVA2020)* (Sluttrapport). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3. utg.). Routledge.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i matematikk 1.-10. trinn (MAT01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nob>
- Lerdahl, E. (2007). *Slagkraft*. Gyldendal.
- Lucas, B., Claxton, G. & Spencer, E. (2013). *Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments*. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. & Kettøer, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2016: 2. (2016). *Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- OECD. (2008). *Innovating to learn, learning to innovate*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Thinking outside the box. The PISA 2022 creative thinking assessment*. OECD Publishing.
- Olafsson, B. (2020). Å støtte kreativitet. *Formakademisk*, 13(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, (55), 657–687.
- Runco, M. A. & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- Salvesen, G., Ruud, L. C., Gustavsen, T. & Hjørdemaal, F. (2022). *EvaFag2025: Fra plan til praksis – lærerutdanningsinstitusjonenes arbeid med fagfornyelsen*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3001408>

- Sawyer, R. K. (2012a). How to transform schools to foster creativity. *Teachers College Record*, 118(4).
- Sawyer, R. K. (2012b). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Universitetet i Oslo.
- Skjelbred, B. H. (2021). Det «ekstra laget» for en helhetlig undervisning. Hvordan lærere underviser for å gi elevene erfaring med observasjonstegning og forestillingstegning i kunst og håndverk. *Formakademisk*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3823>
- Spencer, E., Lucas, B. & Claxton, G. (2012). *Progression in creativity: Developing new forms of assessment*. CCE.
- Sternberg, R. J. (1988). A three-faceted model of creativity. I R. J. Sternberg (Red.), *The nature of creativity* (s. 125–147). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Stenhouse, L. (1980). Curriculum research and the art of the teacher. *Curriculum*, 1(1), 40–44.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as a focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 43–51.
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40–58. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting / yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tronsmo, E. (2019). *Local curriculum development as knowledge work: A study of collaborative practices in teaching profession* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2023, 10. november). *Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv79?lang=nob&Verb=true>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Nifu-rapport 2012:20). <http://hdl.handle.net/11250/280885>
- Aasen, P., Prøitz, T. S. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417–433. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>