

Fri tankeprocess och medvetenhet om kreativitet: En studie av studenters kreativa utveckling i kursen Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv.

Malin Wendel

Sektionen för Management, Blekinge Tekniska Högskola

Abstrakt: Synsättet att ett fritt tänkande och medvetenhet om kreativitet kan gagna individens utveckling och förmåga till kreativitet låg till grund för skapandet av ett kursmoment där studenter skulle anteckna sina tankar och upplevelser. Genom studenternas tankeanteckningar sökte studien synliggöra deras kreativa utveckling, deras tankeprocess och medvetenhet om kreativitet under åtta veckor. Datamaterialet omfattade 208 tankeanteckningar från 28 studenter i kursen "Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv" vid Blekinge Tekniska Högskola vårterminen 2009. Tre brännpunkter framträdde ur tankeanteckningarna; då studenten *reflekterade* kring kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande, då studenten kom till *insikt* och visade medvetenhet om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande samt skrev fritt flödande samt då studenten visade *progression*, fortsatt nya insikter, en ökad medvetenhet om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande. Den mest frekventa tid studenterna nådde brännpunkt *insikt* var tredje kursvecka. En brännpunkt kunde även innebära ett nytt tankemönster. Tre mönster i tankesätt identifierades; *Utgångsläge* då vanetänk, förvirring eller motstånd uppträdde, *Närmande* reflektioner med öppnare sinne och friare tankesätt samt *Medvetenhet* som visade på ett fritt tankesätt samt insikt om yttre och inre påverkan.

Keywords: tankeprocess, medvetenhet, kreativitet, kreativ utveckling, lärande

1. Introduktion

Väl framme vid högre utbildning vid högskola och universitet har den vuxne studenten spenderat stora delar av sitt liv i olika lärsituationer genom förskola, grundskola och gymnasium. Den vuxne studenten har skolats in i vissa tankesätt när det gäller att svara på frågor och lösa problem i samband med studier. Vi har vant oss vid att det ska gå till på mer eller mindre liknande sätt och vi har på något sätt en gemensam förståelse kring skola och utbildning. Denna gemensamma förförståelse skulle kunna kallas för ett paradigm. Går det att bryta våra inlärdas uppfattningar av vad vi tror förväntas av oss i studiesammanhang?

Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv är en nyutvecklad kurs på Blekinge Tekniska Högskola, under sektionen för Management, som nu har givits för första gången vårterminen 2009. Intentionen med kursens upplägg är inte bara att förmedla teoretisk kunskap om kreativitet som begrepp utan syftar även till att inspirera och tillhandahålla olika metoder för att utveckla förmågan att tänka kreativt, fritt och oväntat med följdmedvetenheten att generera innovativa idéer. En metod som används i kursen är ett återkommande moment där studenten ska anteckna sina tankar och idéer i syfte att stimulera den fria tankeprocessen liksom att öka medvetenheten

om kreativitet. Momentet med löpande tankeanteckningar arbetades fram av mig (författaren av den här studien) och min kollega, som likaså har skapat aktuell kurs, utifrån vår sammantagna kunskap om kreativitetsforskning samt vår tro på individens inneboende förmåga till kreativitet. Synsättet att ett "fritt" tänkande och medvetenhet om kreativitet kan gagna individens skaparkraft och problemlösningsförmåga genomsyrar kursupplägget.

Att vara kreativ och tänka kreativt, att utnyttja sin kreativa potential, är av individen ett aktivt val (Epstein, 2008; Rollof, 2004; Sternberg, 2006). Men för att kunna göra aktiva val och utveckla sin kreativa förmåga krävs det att studenten blir medveten om sin egen situation, sina förmågor och sina förutsättningar för kreativitet. Via instruktionerna till momentet tankeanteckning får studenterna ta del av anvisningar om ett fritt skrivande samtidigt som det finns uttalade kriterier att arbeta utefter. Detta är på ett sätt en paradox, att å ena sidan vilja komma åt så fritt tänkande som möjligt och å andra sidan föröka styra detta beteende. Det är en spännande tanke att det möjligen går att få till stånd ett paradigmskifte i tankemönster genom att tydligt uppmuntra till brytandet av invanda förhållningsregler och genomförande.

Syftet med studien är att genom studenternas tankeanteckningar synliggöra deras kreativa utveckling, deras tankeprocess och medvetenhet om kreativitet under kursens gång.

2. Bakgrund

2.1 Kreativitet

Kreativitet är ett relativt nytt forskningsområde inom psykologi och intresset kring fenomenet växer. Kreativitet är ett komplext begrepp. En av världens idag ledande experter inom kreativ utveckling, Dr Ken Robinson (2001), påstår rakt av att allt som involverar den mänskliga hjärnan är en potentiell källa för kreativitet. Det finns egentligen ingen enhetlig synonym som på ett rättvist sätt förklarar ordets innebörd. Till exempel har synen på förhållandet mellan kreativitet och kunskap delat forskarvärlden. De två ytterligheterna i synsätt är att kreativitet är i konflikt med kunskap, kallat *the tension view*, alternativt att kreativitet bygger på kunskap vilket benämns som *the foundation view* (Weisberg, 1999). Anhängarna till *the tension view* menar att kunskap och erfarenhet hämmar kreativiteten. Kreativitet handlar om att bryta sig loss från etablerad kunskap. Banbrytande idéer och kreativa lösningar genereras genom slump och lekfullhet snarare än genom regler. Kreativitet som fenomen kan dessutom tänkas vara svårt att analysera i tidigare kända och preciserade enheter. Forskningsstöd som finns är bland annat att erfarenhet kan blockera kreativt tänkande samt ett visat lågt samband mellan utbildningsnivå och kreativitet (Aimable, 1989; DeBono, 1968; Simonton, 1995). *The foundation view* pekar tvärtom på att kunskap utgör byggstenar för kreativitet, att kreativitet är domänspecifik och att djup kunskap föregår kreativa innovationer inom ett område. Här betonas betydelsen av praktik istället för lekfull slump. Till förmån för *the foundation view* finns forskningsstöd som visar att för att kunna kommunicera måste nya idéer relatera till känd kunskap och att grunden för utveckling ligger i stor kunskap om aktuellt område (Csikszentmihalyi, 1996; Hayes, 1989; Weisberg, 1986, 1993, 1995).

Frågan om kunskap i relation till kreativitet är egentligen ingen antingen/eller fråga utan snarare en "å ena och å andra sidan" fundering. Vi behöver veta tillräckligt mycket om ett område för att kunna göra framsteg och samtidigt kan kunskap om någonting innebära ett "färdigt" låst perspektiv. Kunskap kan således *både* främja och

hindra kreativitet (Sternberg, 2006). Den kreativa aspekten omfattar nyskapande, då man vågar gå utanför de vanliga och givna ramarna. Kreativitet kräver också fantasi och nytänkande. En idé är att utnyttja sin kunskap utan att stanna i den, d v s välja att vara nyfiken, pröva nya lösningar och idéer och våga ta till sig ny kunskap (Epstein, 2008).

Enligt Sternbergs (2006) teori om att investera i kreativitet kännetecknas kreativa personers beteende av att de ”köper billigt” och ”säljer dyrt”, det vill säga att de vågar ta tag i nya oattraktiva idéer och trots allt ser att idéerna har stor potential. Kreativitet kräver samverkan av sammanflätade resurser som intellektuella förmågor, kunskap, tankesätt, personlighet, motivation och miljö. Beslutet att använda sina resurser, menar Sternberg, är ofta mer väsentligt än andra individuella skillnader. Kreativitet är alltså ett aktivt val. Det räcker inte med att ha de allra bästa förutsättningarna, som individer måste vi även vilja och våga vara kreativa. Sternberg (1985) har identifierat tre intellektuella förmågor som är särskilt viktiga för kreativiteten; syntetisk förmåga, förmåga att se problem på nya sätt och kunna bryta sig loss från invanda konventionella tankesätt; analytisk förmåga, förmåga att känna igen idéer som är värda att satsa på liksom att kunna sortera ut dem som inte är det, samt praktisk-kontextuell förmåga, förmåga att sälja in sina idéer till andra, d v s kunna förmå omgivningen att inse värdet på idéerna. I momentet tankeanteckning, varifrån studien hämtar sina data, tas endast hänsyn till den syntetiska förmågan.

2.2 Lärande i relation till kreativitet

Anledningen till att vi människor har svårt att ta fram det bästa inom oss, vår kreativa förmåga, är att vi inte utbildas till kreativa tänkare, menar Robinson (2001). Vi behöver byta perspektiv och börja tänka på ett annorlunda sätt kring vår egen kapacitet och kreativitet och på så vis skapa ett nytt paradigm för utbildning. Kreativitet är en resurs (Robinson, 2001). Historien visar dock på flertalet exempel där klassisk utbildning snarare binder människor till vissa inramade mönster av hur man ska tycka och tänka vilket är motsatsen till transformation, förändring och fritt tänkande (Shor, 1993). Även idag har det svenska skolsystemet ett förhållningssätt som till viss del nedvärderar den kreativa studenten som tidskrävande, kostnadskrävande och allmänt stökig. Foglighet och anpasslighet blir istället målet för den student som vill gå igenom utbildningen med minsta möjliga ansträngning. Detta systemtänkande är genomgående skolgången. Den goda pedagogiska påverkan bör i stället vara en process där *utveckling* från start till mål är det centrala (Bjurwill, 1998).

Larsson (2006) talar för det transformativa lärandet och förklarar idén med att vuxna studenter bör spränga de begränsningar som ligger i deras tankebanor. Enligt denna teori har den vuxne blivit inskränkt i sin förmåga att hantera upplevelser och det är här transformationen kommer in. När avsikten är att förändra är det samtidigt viktigt att komma ihåg våra svenska skoltraditioner. Det har idag blivit mycket bättre i många avseendet när det gäller att genom frihet och uppmuntran se till varje individ och dennes möjligheter. Dock finns det en bakomliggande tradition som visar brist på fantasi, flexibilitet och vidsynthet (Steinberg, 1998). Utveckling och lärande är sociokulturellt styrda processer som syftar till att bevara kunskaper, *men* för att få till förnyelse måste individer i lärande få betydande utrymme för eget skapande. Lärande ska inte vara en aktivitet som håller samhället statiskt. Lärande är i stor utsträckning information, färdigheter och förståelse tillsammans med förmågan att avgöra vad som är relevant i ett visst sammanhang. Att socialiseras är inte att lära sig regler som till punkt och pricka ska följas utan snarare att individen skaffar sig en komplicerad insikt

i när och var olika regler bör tillämpas (Säljö, 2000). Här kan vi tänka oss ännu ett steg längre, d v s att det även handlar om att ibland kunna betrakta reglerna utifrån (inte inifrån) för att få syn på våra undermedvetna spärrar liksom att bli medvetna om hur vi kan utnyttja vår egen tankekapacitet. När målet, eller svaret, inte på förväg är utstakat måste vår kunskap eller vanetänkande kompletteras med reflektion och nytänkande. Det avgörande är att kunna analysera den situation vi befinner oss i (Bjurwill, 1998).

Genom att vi använder våra kunskaper på ett skapande och kreativt sätt kan alternativa vägar leda fram till det korrekta svaret (Säljö, 2000). En grundläggande tanke om kreativt tänkande är dock att även svaret kan vara alternativt och oliktankande, inte bara vägen fram till målet. Även om studenten besitter alla förmågor som behövs för att kunna tänka kreativt spelar det troligtvis ingen roll om den miljö hon eller han befinner sig i inte stöttar, uppmuntrar eller belönar kreativa idéer. Kreativitet och nya idéer ses spontant ofta som något suspekt och ”fel”. Då är det lätt hänt att studenten väljer att lägga locket på sin kreativitet för att så att säga passa in bättre och spela efter reglerna (Sternberg, 2006). Kunskap är inte en egendom skapad utanför människors huvuden. En lärandesituation ska ses mer som ett underlättande än som ett överförande av kunskap och kunskapsförståelse (Torff & Sternberg, 2001). Siemens (2006) menar att vi behöver utvidga vår syn på vad aktuell kunskap betyder. Han påminner om att kunskap inte bara är en produkt utan också en process. Helhetssynen på lärande kan ses som en meningsskapande process där individen får en ändrad förståelse av omvärlden, en ökad kompetens och en förändrad handlingsberedskap. Förändring, i någon form, är processens resultat (Söderlund, 2000).

Vår föränderliga syn på kunskap idag handlar inte bara om vad aktuell kunskap är utan även om var vi inhämtar ny kunskap och hur vi kommunicerar kunskap. Kursen *Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv* är en helt nätbaserad kurs utan några fysiska träffar. I det nätbaserade lärandet förekommer metaforer som t ex ”virtuellt klassrum” vilket visar att den starka kopplingen mellan lärande och formell utbildningsinstitution lever kvar i våra tankar. Risken med det här är att vi inte lyckas bryta oss loss från traditionellt tänkande om utbildning och lärande, menar Söderlund (2000). Medvetna om detta fenomen är det av extra vikt att ge uppmuntrande och tydliga instruktioner om ett fritt och kreativt tänkande genom studietiden av den aktuella distanskursen. Lärarkompetens handlar generellt sett om att kunna transformera intentionen att lära till att i praktiken skapa förutsättningar för lärande (Kroksmark, 2000). I kursen *Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv* innebär det att som handledare försöka skapa förutsättningar för ett kreativt tänkande och bland annat genom momentet tankeanteckning underlätta för den fria tankeprocessen hos studenterna.

Genom att främja för kreativitet skapas utrymme för både okonventionella tankar och handlingar. En ständig idégenerering utifrån fria tankar skapar en livlighet som människor finner stimulerande och samtidigt ökar deras uppfattning om studiearbetet som en positiv utmaning. Kreativa idéer skapas ofta i en fri, avslappnad och lekfull atmosfär (Ekvall, 1996). Vid rekrytering av nya studenter räcker det inte med att formulera populärtext och kursplan så att de attraherar kreativa människor. Undervisningen måste också uppmuntra till och ge plats för individens kreativitet liksom att den eftersträfvade behållningen av kursen blir stimulerade. Till en viss nivå föredrar vi att tänka och bete oss så som belönas (Sternberg, O'Hara & Lubart, 1997). Om ett resultatgivande kreativt klimat ska bli verklighet och framför allt bibehållas

krävs att kreativa idéer och handlingar uttryckligen frågas efter och, inte minst, uppmärksammas och belönas. Riskerna är annars stora att de genuint kreativa tröttnar, hoppar av och söker sig någon annanstans (Ekvall, 1996). Även på distans har lärare stor möjlighet att ta på sig rollen som uppmuntrare. Den stämning som skapas inom kursen kan påverka såväl lärandet som studenternas personliga utveckling (Steinberg, 1998).

2.3 Tankeprocess

Den kreativa tankeprocessen innefattar på något sätt aspekterna *ny* och *intressant* (Boden, 1998). Det behöver inte vara någon skillnad mellan vardagskreativitet och vetenskapskreativitet men det kan vara passande att använda ordet kreativitet när upplevelsen eller resultatet är förvånande och oförutsägbart. Kreativitet som process kan gå ut på att försöka få nya infallsvinklar i vardagen. Detta kan till exempel ske genom att växla mellan att förhålla sig till situationen och att vara i situationen, d v s att växla mellan Jag- och Självnivå (Eneroth, 2002). Förmågan att kunna ta ett steg ut ur sin egen tankegång och tillfälligt kliva in på en annan typ av bana kan ibland leda till en djup insikt och förståelse (Siemens, 2006).

Kreativt tänkande, idégenerering och problemlösning är inte på något sätt begränsat till skola och utbildning. Lärande är ett resultat av all mänsklig verksamhet (Säljö, 2000). Ramsden (i Marton, Hounsell & Entwistle, 2008) menar att intresse och engagemang för studier kan få näring genom en upplevelse av frihet i inläringen, vilket även är förknippat med djupinläring. Den inre, uppgiftsfokuserade motivationen är viktig för kreativitet. I den kreativa processen fokuserar vi mer på själva uppgiften än på någon potentiell belöning (Csikszentmihalyi, 1996). Detta faktum ligger också till grund för utformningen av momentet tankeanteckning och dess fokusering på inre upplevelser. Inläring kan i första hand ses som en aktivitet hos individen själv, varigenom uppfattningar av företeelser och händelser i omvärlden förändras. Kunskap blir då liktydigt med en uppfattning om något i individens verklighet. Detta gör det närmast omöjligt att ange var inläring har sin början och sitt slut (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1999).

Av tankeprocessen som ständigt pågår ska studenten i kursen *Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv* anteckna valda delar och rapportera en gång i veckan. Studenten får ta del av anvisningar och upprepade uppmaningar om att skriva fritt, d v s låta tankarna vandra hur de vill och inte låta dem begränsas. Tankeanteckningarna behöver helt enkelt inte alls vara kopplade till kursen, vilket möjligen kan upplevas som en förbryllande anvisning till att börja med. I och för sig får studenten uppgiften och vissa ramar presenterade, men det genomgående budskapet är att försöka släppa på begränsningarna. Det handlar om att inte stirra sig blind på kurslitteraturen eller fundera för mycket på vad examinatorn kan tänkas förvänta sig av tankeanteckningen. Studenten informeras om att handledarna inte förväntar sig att tankeanteckningarna ska visa tillgodgjord teoretisk kunskap. Det här strider möjligen emot studentens tidigare erfarna studieuppgifter och därför försöker instruktionerna att ges på ett så tydligt, uppmuntrande och positivt sätt som möjligt. Vidare presenteras studenten inför förslaget och idén om att bearbeta kurslitteraturen, föreläsningarna och studiehandledningen på "arbetstid" och tankeanteckningarna på "fritiden". Allt i syfte att uppmuntra till fritt tänkande.

När vi arbetar med en uppgift som kräver koncentration och mycket tankeverksamhet är det extra viktigt att varva med aktiviteter som inte kräver tankearbete utan tvärtom

fungerar avkopplande för tankeprocessen. Denna för hjärnan stimulerande omväxling kan vi komma åt genom att ägna oss åt fysisk aktivitet, byta miljö eller bara vila (George, 2008). Vinsten med det här är att vi kan få en mer avslappnad och otvungen tillgång till våra egna idéer. Studenten har bättre förutsättningar att kunna orientera sig i sitt eget kunskapsförråd. I ett avslappnat tillstånd är det lättare att få syn på helheten och placera olika delar i ett sammanhang. Det är också mycket lättare att få kontakt med sitt inre och därmed sin omedvetna kunskap. När omedveten och medveten kunskap länkas samman är känslan stark (Rollof, 2004). Denna känsla kan uppenbara sig som en aha-upplevelse, en ny kunskap.

Hur vi tänker och hur vi ser på vår kreativa potential är direkt sammankopplat med våra beslut kring hur vi ska utveckla de förmågor vi redan har. Det handlar helt enkelt om en förkärlek till att tänka och inte minst beslutet att tänka på *nya* sätt. Flera studier om kreativt tänkande och agerande har visat på vikten av vissa personliga attribut (Guilford, 1968; Pannells & Claxton, 2008). Några av dessa attribut är individens villighet att överkomma hinder, villighet att ta rimliga risker, villighet att acceptera motsägelser samt god själveffektivitet. Ingen av de personliga attributen är fastställda för all framtid, vi har alltså möjlighet att förändra och kan själv ta beslutet att vilja och våga tänka kreativt (Sternberg, 2006).

Det kreativa i studentens reflektionsförmåga handlar om att kunna pendla mellan det verkliga och det ännu överkliga (Bjurwill, 1998). Schön (1987) menar att det är dessa dubbla verkligheter som möjliggör för studenten att praktisera idéer som annars vore omöjliga.

2.4 Medvetenhet om kreativitet

Studenternas tankeanteckningar, vilka utgör den här studiens datamaterial, grundar sig på noteringar om tankar och eventuella aha-upplevelser under en veckas tid. Det som ramar in aha-upplevelsena, eller bristen på desamma, är studenternas utgångsläge, d v s deras tillstånd eller situation i anslutning till aha-upplevelsen och vad som kan tänkas ha utlöst aha-upplevelsen. Tankeanteckningarnas syfte är inte en produktion av ett visst antal idéer utan vill underlätta för studenten att bli mer medveten om sin kreativitet, vad som föreligger en idé eller en aha-upplevelse, vad som underlättar och vad som hindrar. Förhoppningen kring tankeanteckningarna är att studenten ska komma åt *känslan och upplevelsen* i samband med sina insikter. Var kom den här aha-upplevelsen ifrån?, vad gjorde att den kom till mig?, i vilken miljö befann jag mig?, i vilket tillstånd var jag?, vad kan upplevelsen leda till?, vilken idé gav den?, hur kan jag gå vidare med detta?, etc. är frågor som studenten kan fundera över, försöka besvara och därmed bli medveten om.

Medvetenheten om den egna kreativiteten och känslan av aha-upplevelser kan komma genom en intuitiv känsla, som en oväntad idé. Det är egentligen omöjligt att förklara fenomenet kreativitet utan att snudda vid intuitionen och dess medverkan i den kreativa tankeprocessen. Intuition kan förklaras som en prekognitiv kvalifikation, d v s den kvalitativa upplevelsens omedelbarhet (Semetsky, 2004). Mc Keachie (1999) menar att studenten kan ha nytta av att lita på sin intuitiva kunskap, d v s även den kunskap som för stunden inte kan verifieras teoretiskt, och att den intuitiva kunskapen alltid är lämplig i sitt sammanhang om studenten har förmågan att lyssna på dess budskap. Intuitionen kan fungera som ett fullt pålitligt redskap vid beslutsfattande eller problemlösning och vara särskilt viktig för kunskapsutvecklingen i tvetydiga situationer (Kezar, 2005).

Syftet med tankeanteckningarna är också att studenten inte bara ska reflektera före och efter en handling utan *under tiden* studenten gör något. Detta kräver en total öppenhet för förändringar och improvisationer, en så kallad *reflection-in-action* (Schön, 1983). Målet är att uppnå ett nytänkande och överge vanetänkandet. För att förändra det strategiska tänkande måste studenten gå från en förutbestämd taktik (*knowing-in-action*) som följs in i minsta detalj oberoende av vad som händer, till en kreativ förståelse, förmågan att ställa om sitt agerande från det förutbestämda taktiska till det situationsanpassade kreativa. Studenten kan förändra sitt beteende och anamma den offensiva strategin *reflection-in-action*. Det som krävs är att en förändring skapas i tänkandet och det som konstituerar de kreativa studenterna är att de har förmågan att medvetet improvisera och överskrida den gräns som finns mellan vanetänkandet och nytänkandet (Bjurwill, 1998).

När studenten aktivt och medvetet har börjat tänka på och leta efter sina så kallade aha-upplevelser förväntas en samtida reflektion att ske. En reflektion där insikter kan komma lika plötsligt som oväntat. "Den samtida reflektionen blir en form av *infall* som ingen riktigt har kunnat förutse, inte ens den reflekterande själv" (Bjurwill, 1998, s 313). Intuitionen föregår begreppsförmågan och går ännu djupare. Reflektion och rationell bearbetning är konceptuella transformationer av vad som började som en intuition. Den intuitiva kunskapsformen flyttar sig inte tålmodigt genom olika logiska påståenden utan kan bättre förklaras som att den hoppar, skuttar och åtrår. Ett sådant skutt representerar ett selektivt val, även om det verkar omedvetet. Allt tänkande och lärande involverar ett hopp, ett skutt, ett steg förbi vad man redan säkert vet och har accepterat (Semetsky, 2004).

Kompetensen, att kunna lita till sin intuition och bli medveten om sin förmåga, kommer inte genom att enbart lära in och öka sin kunskap utan genom att fungera och praktisera sin kunskap i verkligheten (Siemens, 2006). Eneroth (1990) beskriver intuitionen som ett redskap för felsökning eller som en bekräftelse på att något stämmer, en aha-upplevelse, en känsla av helhet och harmoni. Kan vi medvetet stå ut med att vänta i informationsflödets kaos, ser vi så småningom ett övergripande sammanhang. Den intuitiva känslan lyckas på något sätt ta med allt i en överblickbar helhet; faktorer, relationer och processer. Att bestämma sig för att lyssna inåt är ett medvetet steg mot kreativ utveckling.

Svensson i (Bunte, 1989) menar att de pedagogiska frågorna i studiesammanhang främst gäller ett utvecklande av ett *medvetet* handlande vilket utgör en helhet av vilja och förmåga. Medvetenhet om kreativitet kan underlätta valet att använda en innovativ tankestil om förmågan finns. Det vill säga att utnyttja sin kreativa potential (Sternberg, O'Hara & Lubart, 1997).

Syftet med den här studien är att genom studenternas tankeanteckningar synliggöra studenternas kreativa utveckling, deras tankeprocess och medvetenhet om kreativitet genom kursens gång. Detta syfte är preciserat i följande två frågeställningar:

- Hur ser tankeprocessen ut för studenterna under kursens gång?
- Hur presenterar studenterna sin medvetenhet om kreativitet under kursens gång?

4. Metod

4.1 Dataproduktion

Datinsamlingen genomfördes med hjälp av 28 studenters¹ individuella tankeanteckningar, vilka inlämnades veckovis under 8 veckor av distanskursen

¹ Deltagarna i denna studie inkluderade 28 studenter, varav 28.6% män och 71.4% kvinnor i åldrarna 20 till 42, medelåldern var 31.

Kreativitet, idéer och innovation ur ett psykologiskt perspektiv, 7.5 hp, vårterminen 2009 då kursen gavs för första gången. Anvisningarna till tankeanteckningarna var att notera aha-upplevelser under veckans gång utifrån tre kriterier; 1. Utgångsläge, d v s studentens uppfattning/tillstånd/situation före aha-upplevelsen, 2. Vad som utlöste aha-upplevelsen och 3. På vilket sätt studentens uppfattning/tillstånd/situation eventuellt förändrades efter aha-upplevelsen. Tankeanteckningarna kunde varje vecka omfatta allt från några rader till max en A4-sida per student.

Tankeanteckningarnas syfte var att studenterna skulle börja tänka aktivt på sina tankar och bli medvetna om sin kreativa potential. Anvisningarna inför tankeanteckningarna var att studenten skulle utgå från sina egna tankar, känslor och upplevelser. För att genomföra tankeanteckningarna krävdes av studenterna ingen teoretisk förberedelse, vilket det informerades om i de skriftliga instruktionerna inför momentet. Skulle studenterna eventuellt erfara en vecka utan nya idéer eller aha-upplevelser så var instruktionerna att ta då tillfället i akt att tänka efter hur tillståndet/situationen såg ut just de dagarna och vad som kunde tänkas vara anledningen till att de *inte* genererade några nya idéer eller fick någon aha-upplevelse. De här reflektionerna var lika mycket värda oavsett ”aha” eller inte. Studenterna ombeddes observera att det inte finns något rätt och fel i vad de väljer att beskriva, det finns bara de personliga upplevelserna, de individuella idéerna, och de är alltid ”rätt” för stunden. Det fanns inte heller någon gräns eller något krav på hur ”stor” eller ”liten”, ”viktig” eller ”oviktig”, aha-upplevelsen fick vara. Studenterna fick också veta att de veckovisa anteckningarna inte skulle komma att värderas eller bedömas, utan att inlämningsmomentet skulle ses som ett stöd till kontinuitet. Dessutom förklarades tanken bakom momentet att skicka in och därmed avsluta varje tankeanteckningen som gick ut på att studenterna inte i efterhand skulle censurera eller korrigera sig själva. Studenterna uppmanades att beskriva sina valda situationer och samtidigt försöka skriva så fritt och spontant som möjligt.

Studenterna fick också informationen att deras anteckningar skulle komma att följas upp längre fram i kursen då de ingår som ett moment i examinationen. Dock uppmanas studenten att släppa den kopplingen i inledningsskedet av kursen och istället fokusera på det som är viktigt för att genomföra tankeanteckningarna; ”börja tänka aktivt på dina tankar och bli medveten om de idéer och de aha-upplevelser som just du har”.

Inför tredje veckan, och den kommande tredje tankeanteckningen, gavs kompletterande information om momentet tankeanteckning. Studenterna påmindes då om att det inte fanns någon gräns för hur fritt de kunde skriva eller vad insikterna kunde tänkas handla om. Vidare presenteras studenterna inför förslaget och idén om att bearbeta kurslitteraturen, föreläsningarna och studiehandledningen på ”arbetstid” och tankeanteckningarna på ”fritiden”. Allt i syfte att uppmuntra till fritt tänkande.

Studenterna informerades om den här studien först efter det att momentet tankeanteckning var avklarat och samtliga tankeanteckningar var inlämnade. Detta för att inte vetskapen om studien skulle kunna påverka tankeanteckningarnas riktning eller innehåll. Skriftlig information om syftet med studien gick ut, via personligt meddelande till varje medverkande student, i kursens sista studievecka. Övrig information rörde deltagarnas anonymitet. Även om datamaterialet kan kopplas samman med aktuell kurs och därmed även med deltagarna i kursen utlovades att inga namn skulle komma att återges i studien och att inga berättelser skulle återges i sin helhet. Allt material behandlades med respekt för den enskilde individen. Dessutom

uppgavs att studenten vid intresse kunde ta del av den fullständiga rapporten när studien var färdigställd liksom hur de kunde få tillgång till den. Viktigast var till sist frågan om medgivande. Samtliga tillfrågade studenter som medverkar i studien återkom med ett aktivt medgivande genom att returnera jakande svar om samtycke för att använda hans eller hennes tankeanteckningar.

Av de 33 studenter som inkom med tankeanteckningar sorterades 5 stycken bort på grund av för få inlämnade tankeanteckningar (tre eller färre) samt avsaknad av examination, d v s ej fullföljd kurs. Efter dessa bortfall återstod 28 studenters tankeanteckningar. 26 av dessa studenter var examinerade på kursen. De två övriga studenterna ingick ändock i studien då de hade fullgjort sina veckovisa tankeanteckningar (8 inlämnade tankeanteckningar av totalt 8).

4.1.1 Datamaterial

Datamaterialet bestod av totalt 208 tankeanteckningar, producerade under 8 veckors tid, av 28 studenter. 20 studenter lämnade in samtliga 8 efterfrågade tankeanteckningar, 3 studenter lämnade in 7 stycken, 3 studenter 6 stycken, 1 student 5 stycken och 1 student 4 stycken tankeanteckningar.

4.2 Bearbetning och analys av datamaterial

För att analysera tankeanteckningarna utifrån frågeställningarna om tankeprocess och medvetenhet om kreativitet användes det narrativa angreppssättet.

Det narrativa forskningsfältet har berättelsen med alla dess manifestationer och skiftande sammanhang i fokus. I första hand kan detta forskningsfält inte definieras genom ett snävt och väldefinierat forskningsprogram, utan det är snarare ett brett forskningsfält vilket förenas av tanken på att studiet av berättelser kan öppna nya perspektiv och att i den empiriska forskningen kunna analysera material på nya sätt. En gemensam utgångspunkt bland de narrativt inriktade forskarna är att berättandet och berättelsen betraktas som delar av sociala och kulturella *processer*, inte som färdiga produkter och objekt, och bör då inte skiljas från dessa kontexter. Texten måste tolkas aktivt för att få liv och mening (Hydén, 2007). Analysen av narrativ data måste dessutom vara systematisk och reflektiv (Atkinson & Delamont, 2006). En typ av berättelser, som berättelserna i studiens tankeanteckningar, är de som har syftet att binda samman händelser över tid eller för att identifiera mönster i resonemang. Det som är av intresse är inte berättelsen och dess struktur, utan vad berättelsen åstadkommer eller gör (Hydén, 2007).

Den narrativa kunskapsmetoden innebär att försöka förstå särskilda händelser i individens liv, istället för att fokusera på enskilda variabler. Meningen skapas genom en social diskurs, genom de olika kopplingar individen gör mellan olika händelser och genom de explicita kopplingar undersökaren gör av denna förståelse samt tolkningar av detta. I ett empatiskt perspektiv inriktar sig undersökaren på att förstå andra individers upplevelser och sätt att skapa mening som de kommunicerar via berättelser. Det empatiska perspektivet utgår från en hermeneutisk kunskapssyn och när människan studeras i helhet försöker undersökaren tolka andra som i sin tur är engagerade i en process där de tolkar sig själva. Att försöka förstå en annan individ utifrån detta perspektiv innebär försök att skapa förutsättningar för att förstå deras berättelser, att "se över axeln" på en annan person. Undersökaren har till uppgift att skapa en överordnad, eller metanarrativ, konstruktion om hur individens berättelser kan förstås. Den narrativa forskningen i denna studie fokuserar på att förstå processer och de narrativa berättelserna kan ses som system av tolkningar, meningsskapande

betydelsesystem som begripliggör en stor mängd varseblivningar (Larsson, Sjöblom & Lilja, 2008).

Den här modellen betonar processer och när studenternas berättelse i det här fallet studeras över tid kan undersökaren observera utvecklingen av berättelsen, snarare än att se på den som en statisk text i ett fix och färdigt skick. Den narrativa forskningen är en mycket komplex process då det inte bara handlar om att möjliggöra individens narrativa beskrivning, utan också beakta vad som inte omedelbart framträder, då undersökaren är intresserad av att få en mer komplex förståelse (Larsson, Sjöblom & Lilja, 2008).

Den kvalitativa datan från tankeanteckningarna analyserades med fokus på studenternas tankeprocess och medvetenhet om kreativitet. Materialet lästes först flera gånger tills mönster uppstod och brännpunkter i form av teman framträdde. Materialet lästes noggrant och samtidigt med ett så öppet sinne som möjligt. Nästa steg innebar att de initiala och övergripande intrycken av varje persons tankeanteckningsserie skrevs ner. Dessutom noterades undantag till det generella intrycket, exempelvis ovanliga drag likt motsägelser eller ofärdiga beskrivningar. Enligt Lieblich, Tuval-Mashiach och Zilber (1998) kan episoder som verkar störa författaren eller producerar disharmoni i berättelsen vara lika informerande som det tydliga, klara innehållet. Som tredje steg bestämdes särskilda brytpunkter i innehållet som kunde indikera på att tidigare mönster bröts. En brännpunkt kunde således även innebära en brytpunkt mellan två mönster. Brytpunkterna noterades och för att säkerställa att rätt fokus hölls noterades även de olika mönstren i berättelsen, före och efter brytpunkten, vilka sedan lästes separat och upprepade gånger. Var ett nytt mönster först uppstod uppmärksammades liksom övergången mellan mönstren, inom vilken kontext mönstret verkade samt dess utmärkande drag i texten. Resultatet hölls reda på genom att varje mönster följdes genom hela berättelsen och slutsatser noterades.

5. Resultat

5.1 Brännpunkter

Tre olika brännpunkter utkristalliserar sig vid inläsningen av tankeanteckningarna.

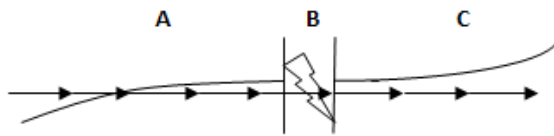
A. Studenten *reflekterar* kring kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande.

B. Studenten kommer till *insikt* och visar medvetenhet om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande samt skriver fritt flödande.

C. Studenten visar *progression*, fortsatt nya insikter, en ökad medvetenhet om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande.

Brännpunkterna infaller vid olika tillfällen för respektive student, varför figuren nedan (se figur 1) ska ses som en generell bild av resultatet. Pilarna representerar studentens väg från första till åttonde kursveckan, då tankeanteckningarna inlämnas.

Figur 1

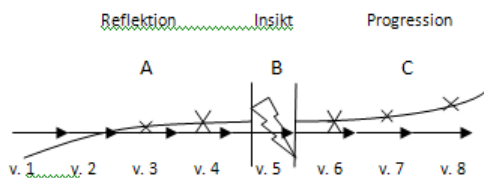


Paradigmskiftet sker vid brännpunkt B. Liknelsen av ett paradigmskifte handlar här om en förändrande insikt, en verklig aha-upplevelse som leder till ett nytt tankesätt. Vid A finns upplevelsen av att närma sig något, förnimma en förändring, medan det är först vid B som den påtagliga insikten kommer som i sin tur kan följas av en eller flera påbyggande insikter C. Brännpunkt A har valts att benämnas som *Reflektion*, då det är här studenten visar sina funderingar om kreativitet och vad de själva möjligen kan påverka eller vad som påverkar utifrån. Brännpunkt B benämns *Insikt*, då studenten rapporterar aha-upplevelser i form av insiktsfull medvetenhet. Studenten uppfattar nu att hon eller han själv kan påverka sin kreativitet och även vad som utifrån gynnar eller hindrar kreativiteten. Kommande brännpunkt eller brännpunkter C benämns *Progression* då studenten fortsätter att rapportera nya insikter inom samma mönster som startades upp genom uppnådd medvetenhet.

Den kritiska brännpunkten är Insikten då medvetenheten synliggörs via tankeanteckningen. En students tankeanteckningsserie kan således inte innehålla brännpunkten Progression utan att först ha uppnått Insikt. Däremot kan brännpunkt Insikt direkt uppnås utan att studenten först visat Reflektion. Brännpunkt Insikt är en envägsövergång mellan två mönster i tankesätt och kan bara uppstå en gång. Progression, påbyggande insikt och ökad medvetenhet, kan däremot uppträda ett flertal gånger liksom den inledande Reflektionen.

Exemplet nedan (se figur 2) visar en students tankeanteckningsserie, när brännpunkterna infaller, samt sammanfattande kommentarer från analysen av respektive tankeanteckning.

Figur 2



- v. 1 Funderar kring vad är ett aha?
- v. 2 Tankar efter föreläsning. Vad är kreativitet? Vad värdesätts? Kan vi påverka? Osv.
- v. 3 Aha om förändrat tankesätt. Nu mer nyfiken på sin egen förmåga. Upplever ökad energi. *Reflektion*.
- v. 4 Funderar vidare på hur känslor och kreativitet hänger ihop samt om det går att påverka sin kreativa förmåga. *Reflektion*.
- v. 5 Uttrycker insikt och stor aha-upplevelse. Visar på medvetenhet om sitt eget inflytande. Rapporterar om ett nytt seende, mer energi, nyfikenhet, inspiration och lust. *Insikt*.
- v. 6 Beskriver nya saker och agerande som studenten har "fått upp ögonen för" och därför nu medvetet kan försöka styra. *Progression*.
- v. 7 Förklarar en koppling mellan en nyfunnen tankeverksamhet och den aktuella kursens innehåll. Tar fler initiativ till problemlösning än tidigare. Upplever att idéer föder idéer. *Progression*

v. 8 Beskriver ett nytt uppvaknande, en ny insikt, rörande sin inverkan på såväl sin egen som andra människors kreativa process. *Progression*

5.2 Tankemönster och brytpunkter

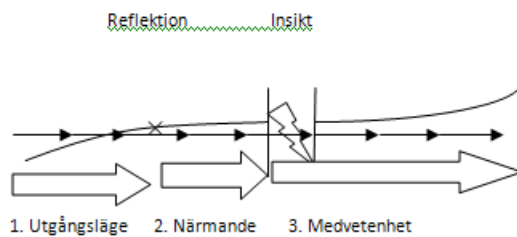
Tre mönster i tankesätt identifieras. Ett första tankemönster som studenterna visar är tankar och rapporter om deras olika utgångslägen. Studenternas utgångsläge är av skilda art samtidigt som de ändå representerar ett och samma mönster. Oavsett om studenten beskriver förvirring eller rentav motstånd emot området eller uppgiften, alternativt resonerar begränsat kring aktuell kurslitteratur utan att sätta den i samband med sitt eget tänkande och agerande, uppvisar samtliga ett *utgångsläge* i tankesätt. I och med att studenten visar reflektioner kring kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande förändras tankemönstret. Studenten reflekterar nu om vad som kan tänkas påverka deras kreativitet, om hur situationen möjligtvis kan förbättras och varför han eller hon inte upplever några aha-upplevelser eller varför han eller hon faktiskt uppmärksammar sina aha-upplevelser. Tankeanteckningarna vittnar här om ett *närmande*, ett steg närmare sann förståelse, men visar samtidigt inte ännu den insiktsfulla medvetenheten. Det tredje tankemönstret, som endast kan uppnås genom brännpunkt Insikt, är då tankeanteckningarna visar upp medvetenhet samt studentens fritt flödande tankar. Några studenter skriver redan från första tankeanteckningen fritt och spontant. Den stora skillnaden är dock att när studenten befinner sig i detta tankemönster då *medvetenhet* om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande har uppnåtts skriver samtliga fritt flödande, utan undantag. Genom tankemönstret Medvetenhet infinner sig de stora aha-upplevelserna. Dessutom verkar en insikt locka med sig flera aha's. Studenten ställer inte längre trevande frågor utan delar med sig av sina aha-upplevelser om att "så här är det!", "om jag gör så här händer det här", "nu förstår jag!", "därför fungerar det här" etc.

En brännpunkt kan således innebära ett nytt tankemönster. Då brännpunkten visar en brytning av mönster kategoriseras den specifika brännpunkten även som *brytpunkt*. De två brytpunkterna, då tankemönstren förändras i studenternas tankeanteckningsserier, är första gången brännpunkt Reflektion uppstår samt brännpunkt Insikt. Brytpunkt Reflektion kan endast uppträda en gång, då eventuella efterföljande Reflektioner är brännpunkter inom tankemönstret Närmande som en form av utveckling emot nästa tankemönster. Medvetenhet uppvisas i och med att brytpunkt Insikt är nådd. Brännpunkt Progression är ingen brytpunkt då den inte leder till ett nytt tankemönster utan står för en fördjupning av tankemönstret Medvetenhet.

Sammanfattningsvis benämns och förklaras de tre mönstren (se figur 3 för relationen till brytpunkterna) så här;

1. Utgångsläge - vanetänk, förvirring eller motstånd. Vad gäller? Vad förväntas av mig? Vad är kreativitet? Hur ser jag på kreativitet? Hur presenteras kreativitet i kurslitteraturen?
2. Närmande – närmande reflektioner, öppnare sinne, friare tankesätt. Vad, hur och varför?
3. Medvetenhet – fritt tankesätt samt insikt om yttre och inre påverkan. Aha! Så här! Nu inser jag!

Figur 3



5.2.1 Utgångsläge

Studenterna beskriver på olika sätt sitt utgångsläge. Förutom att vissa studenter resonerar kring teorier ur kurslitteratur och föreläsning är vanligt förekommande funderingar de som rör kreativitetsbegreppets innebörd.

- *Utgångsläget är att jag tror mig veta vad kreativitet är och tror mig vara kreativ. Aha upplevelsen är att inse att jag faktiskt inte vet (...).*
- *Funderingar kring de olika områdena i livet där man kan nyttja kreativiteten, som just nu känns instängd, till att hitta de nya och oväntade lösningarna. Känns skrämmande men hoppfullt (...).*
- *Hela kreativitetsbegreppet känns suspekt.*

5.2.2 Närmande

En del studenter går rakt över från ett första mönster, d v s sitt Utgångsläge, till den stora förändringen vid brytpunkt Insikt. Andra tar istället ett steg i taget närmare genom en eller flera tydliga Reflektioner kring kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande. Tankemönstret då studenterna befinner sig i ett reflekterande Närmande kan visa sig som trevande funderingar.

- *(...) brist på aha-upplevelser denna vecka. Kan bero på att jag inte tänker på nytt och fokuserar istället på att underhålla och klara av det som redan är.*
- *Kan tänka mig också att tankarna kan flöda friare och lättare om man rör på sig. (...) tänker kreativare och får lättare att lösa problem om man rör sig i åttformer (...). Kanske ska börja testa det.*
- *Jag tror att det kan vara det extra utrymmet för fritt tänkande som ger möjlighet till att distansera sig från vardagliga sysslor (även om man befinner sig mitt i det) som kan vara en av förutsättningarna för en kreativ process.*

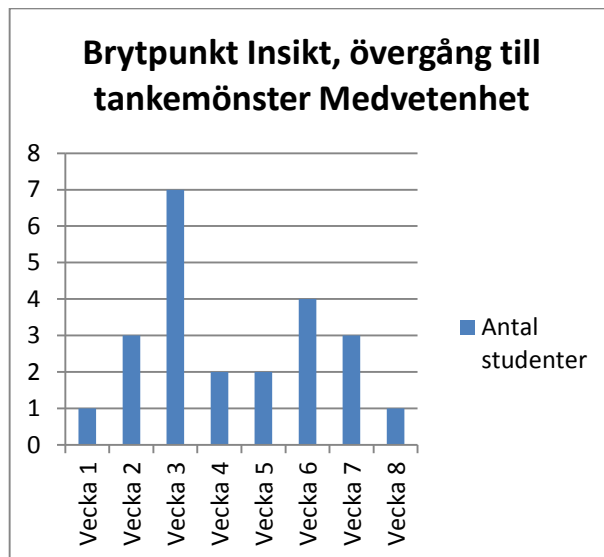
5.2.3 Medvetenhet

23 av 28 studenter når fram till brytpunkt Insikt och visar därefter ett nytt mönster i sitt tankesätt. En eller flera aha-upplevelser har nu gjort dem medvetna om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande. Samtliga studenter som visar tankemönstret Medvetenhet skriver nu (om inte förr) fritt flödande utan att begränsa sig till kurslitteratur och föreläsningar, även om det indirekt är det de bearbetar. De beskriver sin insikt och visar på medvetenhet om kreativitet och om såväl yttre som inre påverkan genom lust, energi, egna val etc.

- *(...) som jag hade suttit med fastbundna fötter och helt plötsligt kunde gå.*

- (...) fick jag upp ögonen för något jag tänkt på innan men ändå inte riktigt varit medveten om.
- Efter den här veckan har jag använt det här tankesättet i kombination med den kreativa processen och då insåg jag plötsligt något.

Den tredje veckan, efter ytterligare instruktioner och i samband med den tredje tankeanteckningen, är den mest frekventa tid att nå brytpunkt Insikt. Fördelningen av antal studenter som vilken vecka når fram till brytpunkten Insikt och därmed går över till tankemönstret Medvetenhet ser ut som följande:



När väl brytpunkten Insikt är passerad beskriver flera studenter att de upplever en sorts befrielse, en ny energi och positivitet. Detta kan likaså väl beskriva det nya tankemönster Medvetenhet som blir effekten av den förändrande insikten. Nya insikter infinner sig inom samma mönster, men med ökad medvetenhet och en tydlig utveckling, en Progression.

- Utan de nya glasögonen och aha-upplevelsen så hade jag inte uppmärksammat (...).
- (...) en upplevelse som gav energi och kreativitet. När jag kom hem hade jag många lösningar (...).
- (...) tankarna bara skuttade runt i en massa olika riktningar, tills plötsligt en idé inföll sig.
- (...) ett väldigt nyttigt uppvaknande för mig att uppleva mina spontana tankar (...).
- (...) se dilemmat utifrån ett utifrånperspektiv kopplat till mitt inifrånperspektiv. Det var en ganska häftig upplevelse (...).
- Upptäcker nya saker hela tiden! (...). Det känns som att jag fått ett nytt sinne!

6. Diskussion

Vad är det som gör att studenterna ändrade tankemönster? Denna fråga har säkert lika många varianter av tänkbara svar som antal medverkande studenter. Resultatet visar att den tredje veckan, då ytterligare instruktioner gavs inför den tredje tankeanteckningen, var den mest frekventa tid att övergå till tankemönster

Medvetenhet. Detta kan eventuellt tyda på att instruktioner och uppmaningar om ett fritt tänkande kan påverka den fria tankeprocessen på ett positivt sätt.

Självklart hade studenterna olika utgångslägen till kursen. Individuellt skiftande förkunskaper om psykologi och kreativitet i kombination med andra faktorer som exempelvis studievana, personlighet och livssituation påverkar den enskilde studentens kreativa utveckling. Det som kan dras paralleller till i den här studien är dock endast kursupplägget och vad som studenterna deltar i och tar del av under kursens gång. Första veckan fanns, förutom övergripande information om distansstudie, schema, litteraturlista och liknande, utförliga anvisningar om momentet tankeanteckning att tillgå på kurshemsidan. Den student som redan i sin första tankeanteckning visade tankemönstret Medvetenhet kan tänkas ha haft med sig detta tankesätt in i kursen, eventuellt även med viss hjälp av hänvisad litteratur och/eller de skriftliga anvisningarna inför momentet.

Andra kursveckan öppnades föreläsningen ”Vad är kreativitet?” där olika forskares syn på kreativitet kortfattat presenterades för att ge en bild av begreppets komplexitet. Frågeställningar avslutade texten för att uppmuntra studenternas egna funderingar och för att starta upp diskussioner med kurskamraterna i nätforum. Tre studenter nådde i sin andra tankeanteckning brytpunkten Insikt och därmed tankemönstret Medvetenhet. Förhoppningen var att den inledande föreläsningen i kombination med diskussioner med andra studenter om kreativitet skulle fungera som inspirerande och tankeväckande material.

I tredje kursveckan hänvisades det till en artikel där såväl nya som tidigare forskningsfynd om kreativitet och förmågor redovisas och diskuteras. Veckans föreläsning behandlade också delar av detta samt tankar och förslag kring idégenerering. Liksom förra veckan skulle studenterna diskutera med kurskamrater utifrån frågeställningar av presenterat område. Efter frågor och kommentarer från några studenter angående genomförandet av momentet tankeanteckning och dessutom en första enklare genomgång av dittills inlämnade tankeanteckningar formulerades en text som tilläggsinformation om det återkommande momentet. Särkilt eftertryck lades på att förklara den efterfrågade *friheten* i vad varje persons eventuella aha-upplevelse kunde handla om liksom hur och när densamma kunde uppstå. Tredje kursveckan skjutsade flera studenter i rätt riktning – mot friare tankar, insikter, medvetenhet om kreativitet och en positiv tro till den egna inneboende kreativiteten.

Vecka fyra och fem behandlade kreativitet utifrån kognition och emotionspsykologi. Båda veckorna fördes diskussioner mellan kursdeltagarna precis som tidigare. Sjätte veckan publicerades anvisningar inför en individuell uppgift inom området kognition och emotion, där varje student fick till uppgift att beskriva och förklara var/när/hur han eller hon känner sig som mest kreativ alternativt får flest idéer. Här var även det första tillfället då kopplingar till teorier ur kurslitteratur efterfrågades. Veckan därpå, i slutet av sjunde kursveckan, skulle den individuella uppgiften lämnas in. Tankeanteckningarna för vecka sex och sju visade på en liten ökning (jämfört med vecka fyra och fem) av antal studenter som gick över till tankemönstret Medvetenhet. Ökningen kan möjligen tolkas som att medvetna tankar om den egna situationen i sin tur kan påverka möjligheten att medvetet förändra. Den medvetna förändringen kunde handla om såväl mentalt, ett nytt sätt att tänka, som praktiskt i form av nya sätt att agera.

En gruppövning fyllde den åttonde veckan av kursen. Övningen gick ut på att i en mindre grupp presentera en eller flera egna idéer som sedan övriga gruppmedlemmar

endast fick lov att bemöta med positiv kritik. Övningen går vidare med inte endast den syntetiska förmågan utan även de två andra intellektuella förmågorna (Sternberg, 1985); analytisk och praktisk-kontextuell. Ytterligare en student nådde i sin sista tankeanteckning brytpunkt *Insikt* och visade därmed tankemönster *Medvetenhet*. De sista två kursveckorna (vecka nio och tio) viktes åt arbete med examinationsuppgifter och inga fler tankeanteckningar efterfrågades.

6.1 Kreativ utveckling

Samtliga studenter fick ta del av samma skriftliga information om att anteckna sina aha-upplevelser; utgångslägen, utlösningssfaktor och eventuell efterföljande förändring. Uppgiften de alla fick var att börja tänka aktivt på sina tankar och försöka bli medveten om sina idéer och aha-upplevelser. I instruktionstexten nämndes aldrig vare sig ordet kreativitet eller ordet utveckling och ändå var det just kreativ utveckling som klart gick att visa på hos 82 % av studenterna. Att så många som 23 av 28 studenter nådde brytpunkten *Insikt* och gick över till tankemönstret *Medvetenhet* kan vara ett tecken på att momentet tankeanteckning och dess pedagogiska upplägg väl uppfyller sitt syfte. Det vill säga syftet att studenterna skulle börja tänka aktivt på sina tankar och bli medveten om kreativitet.

Studenterna vittnade i sina tankeanteckningar om flera uppfyllda mål, mål som momentet hade som avsikt att uppfylla tillsammans med övrigt kursinnehåll. En stor förändring var att de allra flesta av de studenter som i början av sin tankeanteckningsserie höll fast vid att reflektera och diskutera fenomen och teorier ur kurslitteratur, utan att egentligen bland in sin egen person, förr eller senare lättade på spärrarna och tillät sig att fundera fritt, känna och istället redovisa sina aha-upplevelser. Berättelserna i tankeanteckningarna avslöjade aktiva val att använda sina inneboende resurser för kreativitet. Studenterna utvecklades utan tvekan kreativt när det gäller att bli medveten om vad som gynnar (och hindrar) kreativiteten för dem personligen. Om tanken inte har slagit en förut är det ett stort steg, eller en stor lättnad som någon beskrev det, att inse att kreativitet är en resurs - en resurs som kan användas.

Studien visade att studenternas kreativa förmåga utvecklades i takt med kursveckorna och i samband med att de tar del av ny kunskap genom föreläsningar, kurslitteratur och diskussioner med kurskamrater. Detta stödjer *the foundation view* (Weisberg, 1999) då den teoretiska kunskapen kan tänkas ligga till grund för den kreativa utvecklingen. Samtidigt tenderade studenterna att komma in i tankemönstret *Medvetenhet* först efter det att de hade valt att släppa de teoretiska begränsningarna och tillät sig att tänka fritt. Det gick även att utläsa av studenternas berättelser i tankeanteckningarna att de stora aha-upplevelserna och insikterna ofta uppenbarade sig på helt andra platser än vid skrivbordet och i andra mentala tillstånd än det arbetande. Alltså går det att finna stöd även för *the tension view* (Weisberg, 1988). Kreativitet kan frigöras i avslappnade tillstånd då studenten ofta har lättare att få tillgång till sin egen tankeverksamhet.

Bjurwill (1998) trycker på vikten av ständig utveckling i lärandesammanhang och studiens resultat visade att momentet tankeanteckning främjar utvecklingen. Studenternas reflektioner, insikter, och progression kan tänkas vara ett sätt att peka på den kreativa utveckling som skedde under kursveckorna.

6.2 Fri tankeprocess och medvetenhet om kreativitet - kreativitet och lärande

Det var mycket intressant att notera korsbefruktningen mellan de olika momenten i kursen. Bearbetningen av litteratur, föreläsningar och diskussioner visade sig i arbetet med tankeanteckningarna och vice versa. Med tanke på instruktionerna om att arbeta med kursen på "arbetstid" och med tankeanteckningarna på "fritiden", samt upplägget där inga hänvisningar till teoretisk kunskap efterfrågades i momentet tankeanteckning, kunde det ändå tydligt utläsas att tankeanteckningarna utvecklades i takt med kursgången och att gruppdiskussionerna utifrån föreläsningarna liksom examinationerna berikades av studenternas tankeanteckningar.

Det faktum att det verkar lättare att få syn på sin omedvetna kunskap i ett avslappnat tillstånd (Rollof, 2004) beskrev studenterna ett flertal gånger när de förklarade att vid de tillfällen när deras omedvetna och medvetna kunskap länkas samman var känslan, aha-upplevelsen, mycket stark. Studenterna berättade också om skeenden när de kom till insikt om hur de kunde påverka med hjälp av egna insatser, då de valde att medvetet uppmärksamma sina tankar och mer aktivt styra sitt agerande för kreativitet. För de individer som besitter nödvändiga förmågor för att tänka och agera kreativt, krävs även beslutet att *använda* förmågorna för att vara kreativ (Sternberg, O'Hara, & Lubart, 1997; Sternberg, 2006). Tankeanteckningarna vittnade om att många studenter helt enkelt bestämde sig för att försöka agera och tänka mer aktivt, inom tankemönstret Närmande, och därigenom kom vidare till Medvetenhet. Även efter att brytpunkten Insikt var passerad fanns beslutsamheten kvar och nu upplevdes ansträngningarna som lättare eftersom de hade fått uppleva effekten av sin insats.

Instruktionerna till momentet tankeanteckning hade som delmål att få studenten att överge vanetänkande och uppnå ett nytänkande. Ett syfte med tankeanteckningarna var också att studenten skulle reflektera samtidigt som han eller hon utför en handling, inte bara före och efter. En sådan samtida reflektion kräver total öppenhet (Schön, 1983), liksom en student så målande beskrev det "jag såg det utifrån och på samma gång inifrån, en ny upptäckt och en häftig aha-upplevelse". Det tycks som om när vi söker något specifikt med hjälp av ett fritt tänkande och ett öppet sinne kan vi ibland finna någonting helt annat än det vi sökte. Fri tankeverksamhet och medvetenhet om kreativitet kan leda till nya och förvånande resultat. Vi kan finna något värdefullt trots att vi inte visste att det var just det vi sökte efter. Även svaret kan vara alternativt, inte bara vägen dit.

Upplägget av kursen *Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv* och i synnerhet momentet tankeanteckning verkar fungera väl utifrån tankarna med det transformativa lärandet (Larsson, 2006) där det beskrivs som att den vuxna studenten ska spränga begränsningar i sina tankebanor och skapa ny meningsfull kunskap. Det här var också något som togs fasta på vid skapandet av kursmomentet tankeanteckning. Då kursen ges som nätkurs uppfattades det som extra viktigt med tydlighet och upprepad positiv uppmuntran mot målet att förändra tankesätt och utvecklas som person i en kreativ anda. Att kreativa idéer skapas i en fri atmosfär har sedan länge stått klart. Men kreativt tänkande och agerande bör även uppmuntras och belönas (Ekvall, 1996; Sternberg, O'Hara, & Lubart, 1997). Därför ansåg jag (författaren till den här studien och tillika medskapare av kursen ifråga) att en handledare bör leva som hon lär. Då vi uppmanar studenterna att skriva fritt utan att fastna vid kurslitteraturen och tänka helt fritt utan några som helst begränsningar måste vi också premiera de studenter som vågar ta steget. Förhoppningen var att den här informationen gick ut på ett tydligt sätt till studenterna. Det går inte att bli

examinerad på kursen utan att bearbeta kurslitteraturen, men det går heller inte att analysera och förstå kurslitteraturen fullt ut såsom efterfrågas utan att tänka egna tankar, känna och uppleva.

Fenomenet att intuitiv kunskap omedvetet men samtidigt selektivt skuttar förbi det vi redan vet (Semetsky, 2004) finns beskrivet i flera tankeanteckningar då studenterna förklarar sina tankar som kaotiska eller obegripliga först men att de sedan plötsligen och förvånande uppdragar ny kunskap. Den här nyheten kan dessutom upplevas som alldeles självklar när den väl har upptäckts. Att den kreativa tankeprocessen innefattar något som är nytt och av intresse (Boden, 1998) kanske inte är en omvälvande tanke. Inte desto mindre verkar det till en början ha hämmat många studenter då deras egna krav på nytt och intressant var för höga och beskrivningen upplevdes som ouppnåeligt och skrämmande. Det krävdes att studenterna själva kom till insikt om att deras tankar faktiskt räknades för att kunna gå vidare. När väl en student hade tagit mod till sig eller helt enkelt bestämt sig för att inte jämföra eller begränsa sig kom idéerna och aha-upplevelserna till dem mycket enklare och oftare.

Aha-upplevelsen beskrivs av studenterna ofta som just ny och intressant, men de beskriver den även som oväntad, kraftig och självklar; ”att jag inte tänkt på detta tidigare?”, ” Så klart!” etc. Liknande exempel på kreativt tänkande kunde komma genom att studenterna hittade nya infallsvinklar i vardagen, vilket beskrivs av bland andra Eneroth (2002) och Siemens (2006). Eneroth (1990) menar att kan vi bara stå ut med att vänta i informationsflödets kaos, så kommer småningom ett förståeligt sammanhang till oss. För det här kräver att vi unnar oss pauser i arbetet och därav möjligen den lyckade anvisningen att utföra tankeanteckningarna ”på fritiden” eller åtminstone i en avkopplande och/eller inspirerande miljö. Liknande att aha-upplevelsen, lösningen på problemet eller idén bara kommer till oss, vilket flera av studenterna intygar i sina tankeanteckningar, uttrycker även Bjurwill (1998) med beskrivningen att det blir en form av infall som vi inte kan förutse. Det verkar som om kreativt tänkande inte bör forceras fram under ansträngning men däremot att vi ska vara beredda på att ta emot och notera. Ett fritt tänkande i kombination med medvetenhet kan vara nyckeln till kreativ utveckling.

Aha-upplevelser, lärdom ur erfarenhet och personliga reflektioner bör vara lika viktiga moment som inläsning av kurslitteratur inom akademiska studier. Den intuitiva kunskapsformen, där aha-upplevelser kan tänkas falla inom ramen som beskrivning, kan dessutom vara en viktig länk till den analytiska kunskapsformen (Davis-Manigaulte, Yorks, & Kasl, 2006). Detta faktum skulle komma studenterna till nytta senare i kursen *Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv* då de i examinationen fick till uppgift att återvända till sina tankeanteckningar och analysera dem utifrån teoretisk kunskap ur hänvisad kurslitteratur.

6.3 Påbyggande studie

Det skulle vara av intresse att titta närmare även på material från examinationerna där studenterna bland annat gör sina egna analyser om huruvida de genom processen att tänka på och skriva de veckovisa tankeanteckningarna blivit mer medvetna om sin kreativa potential, liksom fysiska och psykiska förutsättningar för kreativitet. Redan den här studien visade en stor positivitet, där studenterna i tankeanteckningarna vittnade om sina aha-upplevelser om kreativitet, som ett kvitto på att intentionen med kursen även fungerade i praktiken. Studenterna skrev på egna initiativ om upplevelser av sin utveckling och medvetenhet om kreativitet genom kursens gång. I examinationen ingick det samma istället som ett moment, ett uttalat krav, och därför

framträdde en mer utförlig analys om detsamma. Det gick även att utläsa tendenser till att de fåtal studenter som i sin examination uppgav att de inte upplevde utveckling i medvetande om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande alternativt inte visade detsamma genom sina tankeanteckningar även hade ett mycket lågt medverkande i de olika interaktiva momenten i kursen såsom diskussionsforum och gruppövning. En intressant iakttagelse som indikerar att kursen inte faller väl ut som passiv distanskurs där studenten endast tar del av kurslitteratur och föreläsningar utan kräver aktiv medverkan i samtliga moment utifrån kursens upplägg just som det är tänkt.

6.4 Metoddiskussion

Det narrativa angreppssättet, där kvalitativ data analyseras förutsättningslöst på jakt efter brännpunkter, brytpunkter och mönster, visade sig fungera väl för det aktuella materialet. Då det inte gick att veta i förväg exakt vad som söktes fanns endast frågeställningarna som något diffusa vägvisare. Hur skulle eventuell kreativ utveckling gestalta sig? Skulle det gå att få syn på studenternas tankeprocess och medvetenhet om kreativitet genom deras tankeanteckningar? Inga garantier för detta gavs utan bara förhoppningar. Det var en spännande läsning att ta del av studenternas tankeanteckningar och en fascinerande upplevelse att så småningom kunna se de tankemönster som framträdde liksom de brännpunkter och brytpunkter som utkristalliserade sig i texterna. Det faktum att studenterna informerades om den här studien först efter det att momentet tankeanteckning var avklarat och samtliga tankeanteckningar var inlämnade kan ses som avgörande för datamaterialets äkthet. Glädjande svarade samtliga tillfrågade studenter jakande till att låta sina tankeanteckningar medverka i studien.

Studenternas tankeanteckningar omvandlades i analysprocessen från 208 sidor berättande meningar till utmärkande förändringspunkter och mönster. Reflektioner och redovisningar om händelser och upplevelser visade upp vad som kan beskrivas som studentens resa genom kursen. Ändock behövde inte ett enda direkt ord beskriva något som har med kurslitteraturen att göra. Resan handlar om studentens egna tankar och upplevelser, hennes eller hans egen kreativa utveckling förklarar som tankar och/eller agerande. Den här valda kvalitativa metoden att söka brännpunkter och mönster visade sig vara ett tidsödande men mycket spännande arbete. Först efter flera gångers läsning av tankeanteckningarna ”talade” materialet tydligt nog för att bränn- och brytpunkter liksom tankemönster skulle kunna lyftas ut och förstås. När de väl lyste klart följde en enklare kodning.

Denna kodning innebar att först identifiera det som kom att kallas brännpunkter. Brännpunkter visade sig vara då studenten reflekterade kring kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande, kom till insikt och visade medvetenhet om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande samt skrev fritt flödande och till sist progression då studenten beskrev nya insikter liksom visade ökad medvetenhet om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande. Frekvensen av dessa brännpunkter kunde variera stort mellan studenternas tankeanteckningsserier. Det kunde finnas upp till maximalt åtta brännpunkter i en serie av åtta tankeanteckningar. Det vill säga i det fall att studenten redan första veckan började reflektera kring kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande och fortsatte med dessa reflektioner fram till insikt och vidare fördjupning. Med andra ord konstant utveckling genom samtliga åtta veckor. Tre olika tankemönster framstod tydligt efter bearbetning av samtliga tankeanteckningsserier. Detta innebar att varje identifierad brännpunkt

inte kunde betyda en brytpunkt för ett nytt mönster. Ytterligare analys visade att den första reflektionen som studenten visade kring kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande bröt det första tankemönstret (Utgångsläge). Vidare eventuella reflektioner föll alltså inom det andra tankemönstret (Närmande) som en typ av utveckling närmare nästa mönster. Den avgörande brännpunkten, när studenten kom till insikt och visade medvetenhet om kreativitet i relation till sitt eget tänkande och agerande samt nu, om inte redan innan, skrev fritt flödande, var också en klar brytpunkt. Brytpunkten innebar en tydlig övergång till det tredje identifierade tankemönstret (Medvetenhet).

Något som kan diskuteras är om materialet kunde ha angripits på ett annorlunda sätt. Utifrån hur öppna frågeställningarna valdes att formuleras kan dock den narratativa metoden anses ha producerat ett fylligt och intressant resultat. Klart är att denna studies datamaterial, studenternas tankeanteckningar, är ett rikt material som det utan tvivel går att arbeta vidare med.

6.5 Avslutande ord

Intentionen med momentet tankeanteckning var att stimulera den fria tankeprocessen hos studenterna och att öka deras medvetenhet om kreativitet. Den här studien sökte synliggöra medverkande studenters kreativa utveckling, deras tankeprocess och medvetenhet om kreativitet under åtta veckor av kursen. Kopplingen mellan studiens frågeställningar och pedagogik på högskolenivå är inte bara tydlig utan förhoppningsvis även nytänkande. Hur vågar en handledare och skapare av en högskolekurs påstå att studenterna i ett avgörande kursmoment inte ska bry sig något vidare om kurslitteraturen? Kan en lärare uppmana studenterna att tänka ”helt fritt” när det i kurshandledningen tydligt informeras om att kurslitteraturen ingår och krävs för att kunna examineras på kursen. Ja, uppenbarligen fungerar det. Det gäller bara för handledaren i kursen att vara tydlig med information, instruktioner, uppmuntran och inte minst själv agera som hon lär (åtminstone inom kursplattformen).

Kreativ utveckling kan tänkas skilja sig från det vi ur ett pedagogiskt perspektiv vanligen skulle benämna lärande. Efter den här studien skulle den skillnaden kunna beskrivas genom att lägga till några ord till lärande, det vill säga skapa ny kunskap och förstå sammanhang på ett nytt sätt; kontakt med intuitiv kunskap, känsla och total närvaro. Den fria tankeprocessen och medvetenheten om kreativitet handlar om aha-upplevelser *om sig själv*, sin kreativa förmåga, inte bara att ”så här funkar det i världen” utan även ”så här fungerar jag”. Det handlar på något sätt om lärande *och* insikt. Det känns som om det finns en skillnad där. Kanske till och med en utveckling. Det verkar till exempel ha varit viktiga insikter för studenterna då de upplevde omgivningens inverkan på deras egen utveckling och inte desto mindre hur de aktivt kunde agera för att uppsöka gynnsamma miljöer och möjligheter till förändring.

Kopplingen mellan studenternas kreativa utveckling och deras lärande, genom fri tankeprocess och medvetenhet om kreativitet, kunde upptäckas och möjligen bäst förklaras genom beskrivningen att analysen av teoretisk kunskap och arbetet med tankeanteckningarna korsbefruktade varandra under kursens gång. Skulle en sådan koppling tänkas kunna generaliseras till andra kurser, med andra typer av ämnen eller områden? Kanske kan metoden, som momentet tankeanteckning bygger på, också fungera i en campusbaserad kurs. Det är mycket troligt. Förhoppningen är i vart fall att den här studien kan inspirera någon.

Det är viktigt att notera att jag (författaren av den här studien) tillsammans med en kollega också skapade momentet tankeanteckning som låg till grund för studiens datamaterial och det utifrån idéer och teoretiska kunskaper som vi två själva tror på och arbetar för. En eventuell brist i redogörandet för den här studien kan vara delaktigheten och paradoxalt nog det brinnande engagemanget. Möjligen hade det varit mer fördelaktigt att en utomstående forskare, d v s icke involverad i kursen, hade tagit sig an datamaterialet i form av studenternas tankeanteckningar. Men å andra sidan kan det faktum att jag följde studenternas resa genom kursen lika gärna vara en tillgång då förståelsen för vad studenterna berättar i sina tankeanteckningar kanske på det här sättet ökade.

Vid skapandet av momentet tankeanteckning ställdes frågan ”vad är det vi vill åt?”. För att kunna formulera instruktioner till studenterna krävdes först ett klargörande av de grundläggande pedagogiska tankarna bakom momentet. Det som önskades uppnås uttrycktes så som att studenterna genom tankeanteckningarna skulle bearbeta kursen med tillhörande litteratur utan att så att säga ”veta om det”. Tankeanteckningarna skulle hjälpa studenterna att tänka och arbeta på ett fritt och möjligen annorlunda sätt för att komma åt sina egna resurser. Dessutom uttrycktes en förhoppning om att öka chanserna till att lära för livet och inte enbart inför ett tentamenstillfälle. Tänk om bara en enda student kunde uppleva ett paradigmskifte i tankesätt genom att genomföra momentet tankeanteckning under åtta veckors kurstid? Det vore fantastiskt. Resultatet av den här studien visar att så blev fallet. Överväldigad kunde jag (författaren av den här studien) konstatera att inte bara en utan flertalet studenter i kursen *Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv* vittnade om ett slags paradigmskifte i tankesätt. Momentet tankeanteckning kommer som en direkt följd av den här studien att följas upp, vidareutvecklas och ingå i kursen framöver.

7. Referenser

- Aimable, T. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Atkinson, P., & Delamont, S. (2006). *Narrative methods. Volume 1. Narrative perspectives*. London: Sage Publications.
- Bjurwill, C. (1998). *Reflektionens praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Boden, M. (1998). What is creativity? In Mithen, S. (ed). *Creativity in Human Evolution and Prehistory*. London: The MIT Press.
- Bunte, R. (1989). *Samhällsvetenskap: ämnen, historik, forskning*. Lund: Ekonomisk-historiska institutionen.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Davis-Manigaulte, J., Yorks, L., & Kasl, E. (2006). Expressive ways of knowing and transformative learning. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 109, 27-37.
- DeBono, E. (1968). *New think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basic.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European journal of work and organisational psychology*, 96, 105-123.

- Ellström, P-E. (1996). Rutin och reflektion. I P-E. Ellström, B. Gustavsson, & S. Larsson (red.). *Livslång lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eneroth, B. (1990). *Att handla på känn: om intuition i professionell verksamhet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eneroth, B. (2002). *Att ta pulsen på sitt kaos*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Epstein, R. (2008). Let your creativity soar. *Scientific American Mind*, 4, 32-39.
- George, J. (2008). Creativity in Organizations. *The Academy of Management Annals*, 1, 439-477.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego: CA.
- Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (eds.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum.
- Hydén, L-C. (2007). *Vad är en berättelse? Om narrativt inriktad forskning och forskning om narrativ*. Linköping universitet: Institutionen för medicin och hälsa.
- Krokmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I E. Alerby, P. Kansanen, & T. Krokmark (red). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kezar, A. (2005). What do we mean by "learning" in the context of higher education? *New Directions for Higher Education*, 131, 49-59.
- Larsson, S. (1996). Vardagslärande och vuxenstudier. I P-E. Ellström, B. Gustavsson, & S. Larsson (red). *Livslång lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2006). *Didaktik för vuxna – tankelinjer i internationell litteratur*. Vetenskapsrådets rapportserie 12:2006.
- Larsson, S., Sjöblom, Y., & Lilja, J. (2008). *Narrativa metoder i socialt arbete*. Studentlitteratur.
- Lieblich, A., Tuval-Mashicah, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L., & Säljö, R. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Smedjebacken: Fälth & Hässler.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (2008). *Hur vi lär. 3:e uppl.* Falun: ScandBook.
- Pannells, T. C., & Claxton, A. F. (2008). Happiness, Creative Ideation, and Locus of Control. *Creativity Research Journal*, 20(1), s 67-71.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds. Learning to be more creative*. West Sussex: Capstone.
- Rollof, J. (2004). *Ledarskap för kreativitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflecting Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Semetsky, I. (2004). The role of intuition in thinking and learning: Deluze and the pragmatic legacy. *Educational Philosophy and Theory*, 36, 443-454.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. [On-line]. Available: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf Sökdatum: 090224.

Simonton, D. K. (1995). Foresight in insight? A Darwinian answer. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds), *The nature of insight* (pp. 465-494), Cambridge, MA: MIT Press.

Shor, I. (1993). Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy. I P. McLaren, & P. Leonard. (ed). *Paulo Freire: A critical encounter*. New York: Routledge.

Steinberg, J. M. (1998). *Låt skolan dö – länge leve lärandet*. Värnamo: Ekelunds Förlag.

Sternberg, J. R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, J. R., O'Hara, L. A., & Lubart, T. I. (& 1997). Creativity as investment. *California Management Review*, 40, 8-21

Sternberg, J. R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 1, 87-98.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Söderlund, A. (2000). Perspektiv på lärande oberoende av tid och plats. I E. Alerby, P. Kansanen, & T. Kroksmark (red). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Torff, B., & Sternberg, R. J. (2001). *Understanding and teaching the intuitive mind: student and teacher learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Weisberg, R. W. (1986). *Creativity: Genius and other myths*. New York: Freeman.

Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myths of genius*. New York: Freeman.

Weisberg, R. W. (1995). Case studies of creative thinking: Reproduction versus restructuring in the real world. In T. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (eds.), *The creative cognition approach* (pp. 53-72). Cambridge, MA: MIT Press.

Weisberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A Challenge of theories. In Sternberg, R. (ed.). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Fri tankeprocess och medvetenhet om kreativitet: En studie av studenters kreativa utveckling i kursen
Kreativitet, Idéer och Innovation ur ett psykologiskt perspektiv.
