

Abstract

What does learning to become a professional mean and how can the scientific study of various forms of professional education help those institutions that educate teachers understand better what becoming a professional teacher means in contemporary Swedish society? In this inauguration lecture as new professor of education at Malmö University, I argue that the traditional understanding of what it means to enter a profession that we find in the subdiscipline “the sociology of professions,” has had an unfortunate tendency to overestimate the importance of scientifically grounded knowledge and underestimate other forms of relevant knowledge and experience. In order to conceptualize such an alternative view of analyzing professional education and learning, I suggest the concepts of “creativity regimes” and “hybrid modernity.” Whereas the former concept helps us to clarify how professional education can help students to cope with new situations in a creative manner within their own profession, the concept of hybrid modernity suggests that the professional education of teachers can also gain from studying other types of professional education, as this could broaden the creative competence of future teachers. What I am suggesting is thus that rather than trying to prepare teachers for a career as researchers – which represents a particular creativity regime where critique is the dominant norm in which students are professionally socialized – the education of teachers should be organized around the dominant norm of the pedagogical creativity regime, which is dialogue. Teaching has its own role expectations, norms and identity, but in a society which is increasingly hybridized, being inspired by other models is both a virtue and necessity. This role-modeling should not drive out the core competence of teaching but rather supplement it.

Keywords: Professional education, role expectations, role models, professional norms, creative competence, creativity regimes, core competence, hybrid modernity

Feiwei Kupferberg, professor of Pedagogy, the School of Education, Malmö University
Feiwei.kupferberg@lut.mah.se

Läraryrket egenart och rollmodeller: kreativitetsregimer i hybridmoderniteten⁵

Feiwei Kupferberg

En installationsföreläsning är ju en märklig blandning av å ena sidan något oerhört traditionellt, ett slags ritual med sina fasta förväntningar, normer, beteenderegler, å andra sidan något som min favorit sociolog, den amerikanske mikrosociologen Ervin Goffman (1959) skulle ha sagt, en form för uppträdande, en självpresentation med tydliga drag av iscensättande. Både ritualer och självpresentationer uppträder typiskt i professionella kontexter. Då jag själv kommer från en lite annan kultur än den svenska och med en annan social bakgrund än den akademiska – min mor var sömmerska och min far var frisör – har det här med de ritualer och självpresentationer som härskar i de akademiska yrkena och de utbildningsinstitutioner som ger inträdesbiljett till de professionella världarna alltid fascinerat mig.

Bildningshistoria och forskningsintresse

Jag har i min yrkeskarriär, redan från början, utan att jag visste det den gången, varit ett slags deltagande observatör. Efter åren på läroverket i Eskilstuna, som den gången var något oerhört och främmande för en arbetar-grabb som mig, hann jag avverka två år som civilingenjörstuderande på Kungliga Tekniska Högskolans kemilinje i Stockholm. Så började jag läsa vid Stockholms Universitet och senare också Göteborgs Universitet – Filosofi, Pedagogik, Sociologi, Ekonomisk Historia, Litteraturvetenskap. Senare då jag själv trädde in i det akademiska yrket, har jag undervisat i en rad olika professionsutbildningar. Vid Aalborg Universitet var jag till en början placerad på gymnasieläroverutbildningen i samhällskunskap, men då undervisningen det första året var tvärvetenskaplig, det s.k. basisåret, mötte jag också dagligen studenter och lärare med en annan professionsinriktning, bl.a. historiker, jurister, socialarbetare, administratörer, företagsekonomer. Då forskningen också var tvärvetenskapligt organiserad, åtminstone de första två decennierna, mötte jag också på institutionsnivå naturvetare och ingenjörer av olika slag men också humanister.

Då jag blev installerad som professor vid DPU, Danmarks Pedagogiska Universitet för cirka fyra år sedan, mötte jag slutligen också kärnan i pedagogprofessionen, dvs. förskolelärare, fritidspedagoger, grundskolelärare och

⁵ Installationsföreläsning vid Malmö Högskola, 15 september 2006

special – och socialpedagoger. Det var nu det långsamt började gå upp för mig att den forskning jag höll på med och det som intresserat mig hela tiden var just professionsutbildningar.

Det var dock först i början av 90-talet att jag börjat sätta mig grundligt in i professionsforskningslitteraturen. Här spelade en rad uppehåll som gästforskare vid Max Planck Institut für Bildungsforschung i Berlin en viktig roll. Men grunden för det jag vet om professionsutbildningar bygger på min egen bildningshistoria eller yrkesutbildningsbiografi. På sätt och vis kan man säga att valet av forskningsfält är ett försök att förstå mig själv och varför jag har blivit den jag är.

Lärarprofessionens egenart och rollmodeller

En av de professionsutbildningar som har intresserat mig mycket på senare år, inte minst mot bakgrund av att min äldste son tagit steget att utbilda sig till bildkonstnär, är de konstnärliga utbildningarna. Här på lärarutbildningen utbildar vi ju egentligen också människor som förstår sig på konst. Vi utbildar dem till lärare i de s.k. estetiska ämnena, dvs bild, musik, drama, medier etc. Men vad är egentligen skillnaden mellan att utbilda sig till lärare i de konstnärliga ämnena och att utbilda sig till konstnär? Innehållet är ju i stort sett detsamma. Likväl vet vi att skillnaderna är enorma. Men varför egentligen?

Vissa professionssociologer som Etzioni (1968) hävdar att läraryrket inte alls är en profession. Det är en semi-profession ty lärare saknar den grad av autonomi och det vetenskapliga förhållningssätt som krävs för att en yrkeskategori ska kalla sig för en ”riktig” profession. Här i Sverige måste någon i Högskoleverket ha läst Etzioni och tagit intryck, ty idag står det vetenskapliga förhållningssättet i centrum för all lärarutbildning. Men är det egentligen det vi ska utbilda lärare till? Är kärnan i läraryrket att sitta längst bak i klassrummet och observera vad som händer, kunna utföra små enkäter med föräldrarna och genomföra kvalitativa intervjuer med de andra lärare enligt vetenskapskonstens alla regler och normer? Eller är problemet snarare att lärare idag behöver dessa vetenskapliga redskap och den tillhörande metodologiska reflektionen för att kunna hantera de nya utmaningar som läraryrket ställer i ett globaliserat samhälle? Detta är detsamma som att fråga: Vad handlar lärarrollen egentligen om? Vari består själva läraruppdraget och vari består de rollmodeller man som lärare kan lära mycket av för att bli en bättre, mera kreativ lärare?

Men om det förhåller sig på det sättet att läraryrket är sin egen profession med sitt eget, specifika uppdrag, så kan man ju fråga varför det uteslutande ska vara det vetenskapliga förhållningssättet som alla kommande lärare ska lära sig att kunna behärska som en del av lärargärningen. Varför inte

lära sig lite av de andra professionsutbildningarna? Ta exempelvis utbildning till lärare i historia. En historielärare måste naturligtvis vara väl insatt i de historievetenskapliga landvinningarna.

Men historiker idag utmärker sig ju inte bara av ett vetenskapligt förhållningssätt, som i denna speciella vetenskapliga profession framför allt betyder kunskap och färdigheter i hur man hittar runt i arkiven och lär sig kunna värdera och jämföra olika slags källmaterial för att komma fram till en självständig och kritisk tolkning. Vissa mycket framstående historiker har funnit att för att beskriva en historisk händelse på ett sant eller autentiskt sätt, kan det vara en fördel att känna till de estetiska gestaltungsformer som konstnärer, speciellt dramatiker och författare använder sig av.

Verkligheten kan alltid ses ur många olika aktörers perspektiv samtidigt, men hur kan vi infånga denna mångstämmighet i en vetenskaplig framställning om vi inte använder oss av det den ryske litteraturforskaren Michael Bachtin kallar romanformens inneboende dialogicitet, det att många olika röster får lov att höras samtidigt (McKeon, 2000), i stället för den monologicitet som karaktäriserar vetenskapliga texter där det bara är en person, forskaren som får lov att tala och tänka.

För att våga släppa in mera gestaltande i de icke litteraturvetenskapliga eller estetiskt präglade lärarutbildningarna, behöver vi dock veta mera om vad konst och estetik egentligen är. Här kan ett professionssociologiskt perspektiv visa sig vara utomordentligt fruktbart.

Professionssociologi och kreativitet

Men detta reser följdfrågan: kan man verkligen tala om konst som en profession? Här stöter vi åter på vissa begränsningar i professionssociologin som redan visar sig i behandlingen av läraryrket som ju enligt professionssociologin inte är en riktig profession men en semi-profession. Då vi kommer till konstnärer har professionssociologin ingenting att säga. Den amerikanske konstsociologen Victoria Alexander (2003) framhäver således att trots att kreativitet står helt centralt i konstnärsprofessionens självpresentation och ritualer, förbigår konstsociologer denna centrala aspekt av konstprofessionen med total tystnad.

I bästa fall sorterar konstnärer, enligt den ledande konstsociologen Howard Becker (1982) under samma kategori som murare och plåtslagare. Konstnärer utför sitt jobb liksom ett byggjobbarlag, de gör det de gör tillsammans med andra, "doing things together" som Becker uttrycker det. Där emot har Becker inte mycket till övers för det konstnärer själva uppfattare som det centrala och specifika i deras egen verksamhet, det att det de sysslar med nyskapande, att deras arbete kännetecknas av strävan efter kreativa uttrycksformer och estetiskt gestaltande.

Att en så framstående professionsforskare som Becker har svårt att ta begreppet kreativitet i sin mun är egentligen underligt, men illustrerar den svårighet sociologin som disciplin generellt har haft att studera detta fenomen. Sociologer är inte mycket för att studera kreativitet, de överlämnar det helst till psykologer (Etzioni, 1988). Ändå finns det en viss poäng med att inte låta psykologerna helt och hållet dominera den moderna kreativitetsforskningen som hittills har varit tillfället. Det finns nämligen vissa dimensioner av kreativitetsfenomenet som psykologer av professions-sociologiska skäl heller inte är så bra på att infånga. Som alla professioner blir psykologer socialiserade till att tänka på ett visst sätt som skärper blicken för vissa aspekter av tillvaron och gör andra aspekter oskarpa.

Det den psykologiska blicken saknar, dess "trained incapacity" som Veblen (1952) uttrycker det, är att se tydligt den roll som professionskontexten själv har för att definiera vad kreativitet är, vilken typ av kreativitet som anses vara värdefull (Lasswell, 1959; Boden, 1994) och vilken typ eller form av kreativitet som "inte hör hemma här." Att försöka identifiera just dessa betingelser – hur uppfattar eller konstruerar olika professioner vad man uppfattar och accepterar som exempel på nytänkande eller nyskapande – kräver att vi omformulerar professionssociologin eller ställer en annan typ av fråga än den som utgår från den traditionella sociologiska definitionen, där ju graden av vetenskaplighet är helt utslagsgivande. Enligt en sådan definition lever således läraryrket endast delvis upp till de kriterier man kan ställa på en profession och konstnärsprofessionen lever inte upp till den alls.

Men tänk om det inte är verkligheten det är fel på men att tankefelet ligger i de teorier professionssociologer traditionellt har använt för att beskriva och analysera denna verklighet? Vad händer om vi i stället för vetenskapen sätter kreativiteten i centrum? Det är bara vetenskap som kan vara vetenskaplig fullt ut men alla professioner är och kan vara kreativa, skapa nya, intressanta kombinationer.

Om vi formulerar problemet på det sättet, är det inga hinder för att definiera läraryrket eller konstnärsyrket som professioner. Det kräver bara att vi mera förutsättningslöst närmar oss frågan om vad som utgör dessa professioners egenart.

Detta synsätt utesluter inte att professioner också utvecklar rollmodeller utanför sig själv som de försöker efterlikna. Sociologin försökte exempelvis i många år att lägga sig så tätt på den naturvetenskapliga metodologin som möjligt. Jag vet, ty jag blev utbildad vid Sociologiska Institutionen vid Stockhoms Universitet som den gången, i slutet av 60- och början av 70-talet utgjorde centrum för den positivistiska traditionen i Sverige. På senare år har sociologin börjat närma sig litteraturen och konsten, jämför exempelvis Norman Denzins vilda sociologi i Urbana/Champagne i Illinois. Men Norman Denzin och hans elever förblir dock trots allt sociologer i sin yrkesiden

titet, oavsett hur många dikter de läser upp eller dramen de uppför som led i gestaltningar av vissa delar av verkligheten som traditionella sociologiska metoder inte är välagnade att utforska.

Just därför är det ur vetenskaplig, empirisk-analytisk synvinkel, viktigt att skilja skarpt, dvs begreppsmässigt mellan å ena sidan yrkesidentiteten, det egna uppdraget och å andra sidan rollmodellerna, nyfikenheten på det annorlunda, öppenheten för att betrakta verkligheten på ett annat sätt än med de verktyg som är den egna professionen egna, det som definierar den som profession.

Kreativitetsregimer

Det är här begreppet ”kreativitetsregimer” (Kupferberg, 2003a; 2006b) kommer in. Begreppet härstammar, som jag redan antytt, inte från sociologin i det att sociologin, åtminstone tills nyligen, har skytt kreativitet (och speciellt dess rena bärare, nämligen konstnärsprofessionen) som pesten, men från mina egna studie- och yrkeserfarenheter, dvs min bildningshistoria. Om det är något jag har lärt mig i mina gästbesök i otaliga typer av professionella utbildningsmiljöer, så är det att det är viktigt att vara trygg i sin egen professionsidentitet för att våga öppna sig och ta emot impulser från andra professionsfält (Carlgren, 1999).

En av de mest kreativa professionsutbildningsmiljöer jag känner är handelshögskolor. Just för att ingen kan ifrågasätta vad man här utbildar sig till, kan man också tillåta sig att göra i stort sett vad som helst. Exempelvis kan man ju också studera humanistiska ämnen som främmande språk på handelshögskolorna och många företagsekonomiska forskare studerar idag ivrigt konstnärer, författare och filmregissörer för att bli bättre, dvs mera nyfikna och öppna och nytänkande i sitt professionsutövande. Det man utbildas till på en handelshögskola har att göra med att hur man kan leda företag så de kan överleva, växa, anställa medarbetare och ge utdelning till aktieägarna och inkomster till starten. Alltsammans aktningsvärda mål som kräver stor professionalitet.

Men det betyder ju inte att den pedagogiska professionaliteten, läraryrkets speciella professionalitet, skulle vara mindre värd. Den är bara annorlunda. Den vetenskapliga utmaningen för pedagogiken som vetenskap är, som jag ser det, att förklara hur och varför den pedagogiska professionaliteten är annorlunda. Hur skiljer sig den specifika pedagogiska kreativiteten från den typ av kreativitet vi finner bland konstnärer, forskare och företagsledare? Det är för att svara på denna typ av frågor att vi behöver en ny typ av professionssociologi, det jag har valt att kalla en kreativitetssociologi (Kupferberg, 2006a).

Kreativitetssociologi och pedagogik

Jag talade nyss om handelshögskolornas intellektuella öppenhet och nyfikenhet på omvärlden. Jag kan inte se varför lärarutbildningarna inte skulle kunna göra detsamma. Också vi måste öppna oss och bli nyfikna på den rika och dynamiska professionsvärld i vilken skolan verkar och som den förbereder barn och unga att träda in i. Men det kräver att vi först blir säkra och trygga i vår egen identitet. Detta är huvudtanken i att beskriva läraryrket och speciellt utbildningen av lärare utifrån ett kreativitetssociologiskt perspektiv.

Kreativitetssociologin handlar dock inte bara om vad det är som skiljer olika professionsutbildningar åt, men också vad som förenar dem. Vi vet att vissa utbildningsmiljöer är bättre på att främja ett kreativt förhållningssätt än andra miljöer. Hur ser sådana kreativa professionsutbildningsmiljöer egentligen ut och vad är det som gör dem till kreativa utbildningsmiljöer? Fokus ligger här mindre på den professionella kontexten som sådan än på själva lärandet. Finns det några mera generella mönster här som kan hjälpa oss att förstå varför ett visst bestämt sätt att undervisa främjar ett kreativt förhållningssätt bland elever eller studenter bättre än andra?

Detta är ju ett problem som har varit underförstått i all modern pedagogiskt tänkande. Frågan har besvarats olika, men har samtidigt stått i centrum hos pedagogiska pionjärer och nytänkare såsom Dewey, Piaget och inte minst Vygotsky (1995). Fördelen med en kreativitetssociologisk approach är att den starkare än de flesta lärteorier lyfter fram just det som är målet för all professionell pedagogisk verksamhet i en modern kontext, nämligen att främja och utveckla ett kreativt förhållningssätt hos eleverna (Kupferberg, 2003b; 2004). Men vad är egentligen ett kreativt förhållningssätt och hur kan man i en professionsutbildning främja detta, hur uppbygger man professionsutbildningsmiljöer som främjar kreativt lärande?

En kreativitetssociologisk approach har, till skillnad mot det traditionella pedagogiska tänkandet, den fördelen att den placerar frågan om det moderna lärandets mål, det kreativa förhållningssättet i centrum av det pedagogiska uppdraget (Kupferberg, 2006c; 2006d). Det är detta som lärarutbildningar men också professionsutbildningar i allmänhet syftar till och kretsar omkring, kreativiteten och inte vetenskapen som tidigare hävdats. Kreativitet och inte vetenskap bör således vara navet i modern pedagogisk forskning och kärnan i dess krav på att utgöra och bli erkänd som en självständig vetenskap.

Kreativitetssociologi som vetenskapligt kunskapsfält

De frågeställningar jag har berört ovan är speciellt relevanta för en lärarutbildning, men de har samtidigt en mera generell karaktär. Frågan om vari det pedagogiska uppdraget består och hur vi kan utveckla kreativa lärmiljöer är

frågor av en mera allmängiltig karaktär. Tanken är att den kreativitetssociologiska approachen ska kunna användas i studiet av alla slags professionsutbildningar, inte bara lärarutbildningen.

Jag har ju blivit installerad i en professur i pedagogik och pedagogiska teorier och metoder kännetecknas ju bl.a. av att de strävar efter en viss grad av allmängiltighet och universalitet. Det pedagogiska forskare intresserar sig för är vissa allmängiltiga mönster och regler för yrkesidentitet och lärande som är användbart både i forskning och undervisning. Denna strävan efter en viss grad av allmängiltighet gäller all vetenskap, inte minst de vetenskapliga ansatser och perspektiv som står pedagogiken nära. Freud baserade visserligen sin bok *Drömtydning* på anteckningar från sina patientjournaler och delvis egna drömmar, men hans ambition var ju att utveckla en allmänt användbar teori och metod för hur man studerar drömmar. Den psykoanalytiska teorin gick långt bortom Freuds egna begränsade erfarenheter av kulturell, historisk och genusfixerad art.

Som den store vetenskapsmannen Karl Popper (1974) påpekade, ska vi inte blanda ihop frågan om den speciella kontext i vilken nya tankar och ideer, dvs vetenskapliga upptäckter uppstår, med frågan om deras allmängiltighet, detta är två olika aspekter av vetenskapligheten. En vetenskaplig upptäckt uppstår alltid i en bestämt historisk, kulturell och genuskonstruerad kontext, men strävar samtidigt efter att befria sig från sina egna epistemologiska begränsningar.

Ta ett annat exempel, Michel Foucault, som spelar en central roll inom modernt pedagogiskt tänkande. Ur idéhistorisk synvinkel är det ganska tydligt att Foucaults franska intellektuella bakgrund liksom hans djupt personliga erfarenheter av avvikarrollen i hög grad förklarar Foucaults val av forskningsproblem, avgränsning av forskningsfält, metodologisk approach och säregna sätt att ställa oartiga frågor. Det är just denna speciella nationalstatliga och livshistoriska bakgrund som har gjort att Foucault har kunnat se och borra sig ned i djupa skikt av kunskap som tidigare har varit oåtkomliga i de västliga samhällena vars påstådda humanism innan Foucault kom på banan kännetecknades mera av ideologisk självtillräcklighet än kritisk granskning.

Är de resultat Foucault har kommit fram till i sina idéhistoriska studier av detta skäl mindre allmängiltiga? Skulle Foucault ha igångsatt detta enorma forskningsprojekt om han inte menade att den kunskap han utforskade hade en allmängiltig betydelse för hur vi ser på frågor som hur subjekt egentligen formas i politiskt och marknadsliberala samhällen, hur kunskap om subjektivitet i dessa moderna samhällen uppstår och hur detta ger innehavarna av denna kunskap, vilket just är professionerna (läkare, jurister, fängelse-reformatorer, alla utrustade med sin speciella, professionsformade blick) legitim makt över individen och rätt att forma detta subjekt i riktningar vars sanningsvärde bestäms av det epistème och den fronesis som till envar tid är gällande för att vara sann och riktig av professionen själv?

Uppkomsten av nya vetenskapliga discipliner

Everett Hughes, grundaren av yrkessociologin, uttrycker det så att varje profession bygger sitt krav om maktutövande och social status på tanken om ”esoterisk kunskap” (Hughes, 1964). De traditionella professionernas roll var just är att monopolisera denna kunskap och här kom den vetenskapliga legitimiteten dem väl tillpass. I själva verket handlar vetenskapliga anspråk lika mycket om professionspolitik. Andrew Abbot (1988), en av de Chica-gosociologer som gått i Hughes fotspår, talar om att professioner historiskt upprättar en jurisdiktion över ett visst kunskapsområde.

Men hur uppstår egentligen ett nytt kunskapsområde? Hur startar en vetenskaplig disciplin? Detta är en central kreativitetssociologisk fråga som Foucault har försökt besvara på ett bestämt sätt. Han hävdar i Vetandets arkeologi att nya vetenskapliga discipliner som uppkommer i en epok liknar varandra. De lånar varandras drag. Således påvisar Foucault intressanta likheter mellan språkvetenskapen, nationalekonomin och Darwins utvecklingslära. Foucaults huvudtes är med andra ord antagandet om ett slags inre språklig kod, en uppdykande epistème, som gör det möjligt att tänka ting på ett nytt sätt.

En svaghet i en sådan funktionalistisk och strukturalistisk utgångspunkt är dock frånvaron av sensibilitet för individers och aktörers meningsskapande verksamhet. Foucault blev senare starkt påverkad av Nietzsche men hans formativa utveckling skedde i efterkrigstidens franska intellektuella liv och den var, som Raymond Aron påpekade, djupt präglad av de två giganterna, sociologen Durkheim och antropologen Levi-Strauss (Colquhoun, 1986). Det den tyske sociologen Max Weber kallar ”Verstehen” - metoden accepterades inte av den franska intellektuella världen och därmed vad ett alternativt synsätt på vetenskapligt pionjärbete uteslutet i Frankrike. Det blev portlagt med yrkesförbud och Foucault som på alla andra områden var en intellektuell rebell rättade in sig i leden, ty det var dock här, i sitt älskade Frankrike, som han önskade att göra professionell karriär.

Pionjärbeten inom olika kreativitetsregimer

Foucaults professionssociologiska arbeten, liksom i övrigt Kuhns (1962/1973) vetenskapsociologi, utgör viktiga förarbeten men de der inte en tillräcklig grundval för att konstituera en vetenskaplig disciplin som kan kallas kreativitetssociologi. En sådan disciplin måste som en av sina forskningsområden just studera och försöka systematisera det delfält inom kreativitetssociologin vi kan kalla pionjärbeten. Ett viktigt och nybrytande arbete är här Howard Gardners bok *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinski, Eliot, Graham and Gandhi*.

Det är en djupt fascinerande bok med många intressanta neddykningar i vad som konstituterar pionjärbete. Bl.a. pekar Gardner på de stora risker som pionjärer utsätter sig för i det att de utmanar ett helt område med sina djärva tankar. Han pekar på att nya tankar tar lång tid att utveckla och att nyskapande därför också innehåller en investeringsaspekt, frukterna skördas först i framtiden. Han pekar också på starka personliga drivkrafter, motivationsaspekten är viktig, något som ju stödjer Teresa Amabiles (1988; 1996) tankar om ”intrinsic motivation”, det att kreativitet eller nyskapande förutsätter en koncentration på själva uppgiften och självkontroll, inte yttre styrningar eller hägrande belöningar.

Likväl framstår Gardners studie ur kreativitetssociologisk synvinkel som otillfredsställande. Detta gäller inte minst kriterierna för urvalet, det sociologer kallar ”samplet”. Hur är detta sample sammansatt, utifrån vilka kriterier? Varför blev det just dessa sju personer och inga andra? Det visar sig vid närmare granskning att Gardners urvalskriterium inte är särskilt nyskapande. Han imiterar sig själv, eller närmare bestämt, han bygger vidare på de sju intelligenser han identifierade i boken *Frames of Mind* som utkom tio år tidigare.

Gardners teori om de sju intelligenserna bygger på ett nytt och bredare sätt att definiera begåvning. Tanken är att vi kan vara begåvade på många olika sätt. Vissa är begåvade i matematik, andra i språklig eller bildgestaltande förmåga. Bakgrunden till Gardners uppdelning visar sig således vara de traditionella skolämnena och de personer Gardner har valt att studera som pionjärer inom respektive område representerar olika begåvningar inom skolans traditionella ämnen. Det förklarar varför det inte finns en enda pedagog med i samplet, trots att John Dewey nog gjort mera för pedagogiken än Martha Graham gjort för dansen. Inte heller hittar vi en enda företagsledare eller industriell entreprenör, heller ingen filmskapare, formgivare, arkitekt eller romanförfattare. Varken Louis-Ferdinand Céline, Charlie Chaplin, Frank Lloyd Wright, Irving Thalberg, Thomas Edison eller Henry Ford har fått plats i Gardners sample.

Ordning som prestation

Detta tyder på en viss generell svaghet i kreativitetspsykologin (Gardner, 1993; Boden, 1994; Csikszentmihalyi, 1996) och psykologiska ansatser generellt. Dessa är nog bra på att framhäva kognitiva strukturer och emotionella aspekter som påverkar individers tänkande och handlingar. Det psykologin som vetenskap är mindre bra på är att fokusera på den enorma betydelse som institutioner har för strukturering av mänskligt handlande och meningsskapande. Institutioner tillhandahåller bestämda normer och värderingar men också, mera eller mindre förstrukturerade förväntningar knutna till roller.

Att träda in i en given roll är dock i sig själv inte något som är givet på förhand, Ervin Goffmans livsverk består just i detta att visa att det är minst lika viktigt hur vi spelar de roller vi träder in i och i en viss mening erövrar dem (Burns, 1992). En lärare som träder in i ett klassrum blir alltid observerad av en publik och om denne skådespelare inte förmår att spela rollen riktigt, om denne inte kan presentera sig själv på ett adekvat sätt, definiera situationen på ett tillitsväckande sätt och upprätthålla den dramaturgiska kontrollen, bryter föreställningen samman, den mister sin trovärdighet.

Goffman var den förste sociolog som gav begrepp åt en sociologisk företeelse andra sociologer ignorerat, nämligen att social ordning kräver ett enormt arbete från de involverades sida för att framstå som trovärdig. Huvuddelen av detta arbete sker på det Goffman kallar "back stage" dvs under repetitionerna (Goffman, 1959). De som var närvarande på Malmö Högskolas högtidliga årsdag såg inte många misstag men vi som befann oss på scenen om förmiddagen vet i vilken grad det var frågan om en iscensatt föreställning.

Goffmans poäng är att det moderna livet i hög grad består just av sådana iscensatta föreställningar som med stor möda och många misstag har övats innan. I en viss mening skulle man kunna säga att de fyra år de flesta tillbringar i en professionsutbildning utgör en förberedelse till att kunna iscensätta professionella föreställningar. Sett ur studentens synvinkel är en professionsutbildning ett långt generalrep, en vistelse på backstage. Ur högskolelärarens synvinkel är det något helt annat, här befinner sig läraren på frontstage det mesta av tiden.

Frågan är dock vad det är man lär sig i dessa professionsutbildningar. Och i vilken mening kan det man lär sig sägas var något kreativt? De flesta föreställer sig väl att kreativitet hör hemma i de kreativa ämnena i skolan. Dessa förbereder, i bästa fall, till en yrkesverksamhet inom någon av konstens världar. Men är detta korrekt? Lär man sig inte att arbeta kreativt på matematik- och fysiklektionerna, i historia- och samhällskunskap, i engelska och svenska etc? Och hur hänger det ihop med professionsutbildningarna i dessa ämnen?

Det är här en kreativitetssociologisk, dramaturgisk, synvinkel kan bidra till en klarare precisering av vad vi egentligen gör i professionsutbildningar i allmänhet och lärarutbildningar i synnerhet. Det intressanta med konst ur ett dramaturgiskt, Goffmanskt perspektiv, är att konst kan betraktas som speciell typ av rollspel och rolluppträdande som delvis liknar men också skiljer sig från det vetenskapliga rollspelet.

En viktig skillnad kan vara frånvaron av krav om vetenskaplig bevisföring, men också frågan om kunskapens förankring. Både konstnärlig och vetenskaplig verksamhet är i grunden sökande och utforskande, men där forskaren alltid måste förankra sina påståenden i den vetenskapliga traditionen, hänvisa och referera och reflektera över hur forskarens tillgång liknar

och skiljer sig från andra forskares, är konstnärens utgångspunkt dennes egen personlighet. Skälet till att vi läser en bok av Hemingway eller studerar en tavla av Chagall eller ser en film av Ingmar Bergman är att vi är intresserade av dessa konstnärers djupt idiosynkratiska, personligt unika men likväl allmängiltiga tolkningar av världen. Konst är den objektiva verkligheten som den betraktas med en bestämd, unik konstnärns ögon.

Konst är därför inte detsamma som vetenskap, den är ett rollspel med sina egna regler och normer (Kupferberg, 2006c). Både konstnärer och forskare förväntas att uppträda med nya tankar och idéer, men deras uppträdande skiljer sig påtagligt åt. Det är av detta skäl vi kan kalla konst och vetenskap för två kreativitetsregimer med skilda normer för uppträdande och självpresentation. Dramaturgin, försöket att upprätthålla och skapa tillit omkring personen som uppträder, men också de typer av förberedelser som äger rum på backstage innan vi uppträder på frontstage är helt annorlunda. Det handlar i bägge fall om kreativitet men iscensättningen av dramat är annorlunda. Det är frågan om två helt olika kreativitetsregimer.

Begrepp som självpresentation

Men kreativitet finner vi ju inte bara inom konstens och vetenskapens världar. Ta hela detta samhällsligt oerhört viktiga fält som vi kan kalla industrin. Det karaktäristiska för industrin är att den erbjuder standardiserade lösningar till stora och i huvudsak anonyma grupper av människor som vi kallar kunder. Det kan knappast råda något tvivel om att man inom industrin ägnar oerhört mycket kraft och energi åt att behålla existerande kunder och erövra nya kunder från konkurrenterna. Denna verksamhet är det industriekonomen kallar innovation.

Men vad är egentligen syftet med dessa innovationer? Betyder det att kreativiteten har ändrat karaktär och har blivit oegennyttig som antyds av begreppet ”kunskapsekonomin” och att den industriella epoken har överlevt sig själv som antyds i begreppet ”det postindustriella samhället” (Bell, 1976)? Eller är det snarare så att dessa begrepp är mystifierande mera än klargörande i det att deras egentliga uppgift är att legitimera och inte undersöka förutsättningslöst vad det är frågan om?

Industriella produktionsmetoder och inte minst den kommersialisering av olika livsområden som industriell verksamhet i västliga samhällen alltid har stått för har ju aldrig varit populär bland de intellektuella. Redan Schumpeter (1945/1979) pekade på ett legitimitetsunderskott som kapitalismen och den marknadsorganiserade industriella verksamheten led av. Ett begrepp som kunskapssamhälle antyder att det som intresserar Hennes & Mauritz, Volvo, LM Erikson, AstraZeneca, Tetrapak o.s.v. är hur industrin genom sin forskning kan bidra till större kunskap om klädsmak, bilsäkerhet, mobiltelefon, huvudvärkstabletter, mjölkkartonger etc.

Så är det ju inte alls. Industriella organisationer är inte kunskapsorganisationer även om de delvis lever av ny kunskap. De är affärsorganisationer, deras samhällseliga uppdrag är att hitta på, producera och sälja varor och tjänster till hågade konsumenter och övertyga oss konsumenter dels att vi har ett brinnande behov eller önskan av just den produkt just det företaget producerar och marknadsför, dels att de villkor som det egna företaget kan erbjuda kunderna i termer av pris och kvalitet är överlägset konkurrenternas.

I hybridmoderniteten är det dock inte tillräckligt att enbart tänka på det egna uppdraget. Därför tar den industriella kreativitetsregimen också intryck av, låter sig inspireras av vetenskap, men också av konstens och pedagogikens världar. Vi har inte enbart biokemiska företag, vi har också något som kallas upplevelseindustrin eller den kreativa alliansen och vi har något som kallas för lärande organisationer och livslångt lärande, dvs pedagogiskt tänkande har också trängt in bland företagen och utgör idag en självklar del av professionsutbildningar på handelshögskolor. Men dessa skolors uppdrag kvarstår, att utbilda ledare som kan driva industriella företag, inte leda och driva vetenskapliga, konstnärliga eller pedagogiska institutioner.

Att leda och driva ett industriellt företag kräver i praxis en mycket avancerad dramaturgi och självpresentation, en mycket dyr och besvärlig serie repetitioner på backstage med oerhört många och dyrbara misstag (Kupferberg, 2006b). Det är således frågan om en dramaturgisk kreativitetsregim i Goffmans mening. Men det är en typ av dramaturgi som är väsensskild från det vetenskapsmän eller konstnärer sysslar med. Industriella företags kreativitet sker i samspel med kunder och i stark konkurrens med andra företag. Detta skapar en speciell fokus och bygger på en speciell typ av kunskap eller erfarenhet som i botten har ett kommersiellt syfte. Hur övertygar jag mina kunder att köpa just min produkt?

Men om det är tillfället, om det är frågan om dramaturgi och självscen-sättande, blir begrepp som kunskapssamhälle eller postindustrialism själva en del av detta iscensättande. De kan inte vara analytiska, vetenskapliga begrepp, i det att ett krav på vetenskapligt tänkande är att vi inte förväxlar ideologi med verklighet eller snarare att vi ser produktionen av ideologi som en del av den verklighet vi studerar. Det är inte minst av detta skäl att jag föredrar att tala om den industriella kreativitetsregimen och undgår att stämma in i brösttonerna om kunskapssamhället och postindustrialismen. Det ur vetenskaplig synvinkel intressanta är att vi här har att göra med en speciell kreativitetsregim. Denna är institutionellt och inte minst dramaturgiskt anpassad till villkoren för industriell produktion i en fri marknadskontext. Här finns mycket av mänskligt nytänkande och kreativitet, men detta nytänkandes kärna är helt annorlunda än det vi finner i de andra centrala kreativitetsregimer som definerar moderniteten som samhällsform – konsten, vetenskapen och pedagogiken.

Pedagogik som kreativitetsregimen

Men hur kan pedagogiken vara en kreativitetsregim? Många skulle väl hävda att pedagogik handlar om hur man förmedlar existerande kunskap, inte hur man skapar ny kunskap (Callewaert, 2000). Hur kommer kreativitet in i bilden här? Ja det är faktiskt inte så lätt som många tror att förmedla existerande kunskap till en flock människor som man bara delvis känner. För att kunna förmedla kunskap måste vi veta vem dessa människor är, dvs hur gruppen är sammansatt, men också på vilken nivå de enskilda eleverna eller studenterna är rent kunskapsmässigt, men också vad deras kunskapsintressen är. Vad är det de vill lära sig mera om och vad vill de inte veta?

Huvudproblemet för en modern pedagogik är dock det Luhman (1987) kallar information som stör eller irriterar det egna systemet. Utan ett sådant störande element, kan man aldrig lära sig något nytt. Just detta är den stora pedagogiska utmaningen ur ett kreativitets sociologiskt perspektiv. Det är inte bara så att detta nya kan vara svårt att förstå för att det är så komplicerat och att läraren måste ägna tid och krafter åt att förklara hur det hänger ihop. Det jobbiga är inte enbart av kognitiv men också emotionell art. Ty det att lära något nytt betyder som regel också att vi måste uppge något av det vi tidigare hade lärt. Lärdom utgör en investering och fungerar som ett orienteringsredskap i tillvaron. Att få veta att det man tidigare har lärt är osant eller måste korrigeras är som att få en kalldusch med kläderna på. Det är obehagligt och något man helst vill skydda sig själv emot.

Att hantera alla dessa aspekter som är så centrala för lärarrollen, att anpassa undervisningen till elevgruppens sammansättning och nivå, att förenkla det komplexa och göra det begripligt samt sist med inte minst, att kunna hantera de frustrationer som uppstår då lärandet går på djupet, kräver en speciell dramaturgi som det just är lärarutbildningens uppgift att förbereda och träna lärarstudenter i. Den centrala kreativa kompetensen i läraryrket är hur vi som lärare hanterar uppkomsten av kriser eller kaos i elevers och studenters tänkande. Hur ska vi hjälpa dem att manövrera sådana situationer av mentalt kaos? Vad händer egentligen i situationer då elever/ studenter tvingas uppge tidigare uppnådda, mödosamt inlärd mentala föreståelseramar?

Lärande individer har investerat tid och energi i att lära sig och har nu ett tankeredskap med vars hjälp individen har skapat mening i en kaotisk tillvaro. Nu placeras individen i en situation där lärandet inte avskaffar men leder till nya situationer av kaos. Hur kan vi som lärare hantera dessa oönskliga situationer? Hur kan vi säkra att detta kaos blir kreativt eller produktivt? Detta utgör kärnan i läraryrkets kreativa kompetens, det är detta lärarutbildningen som kreativ professionsutbildning ytterst syftar till att lärarkandidaten ska lära att behärska inte bara i teorin men också i praxis.

Kreativt kaos

Begreppet kreativt kaos är ju något man stöter på lite här och var idag. Då jag själv skrev min doktorsavhandling om just det ämnet 1994 (Kupferberg, 1996a; 1996b) var dock begreppet ovanligt i ett vetenskapligt sammanhang och var nära att kosta mig min titel. Det var en lite konstig avhandling tyckte den samhällsvetenskapliga fakulteten vid Aalborg Universitet. Problemet började redan med hur man skulle placera en avhandling som baserade sig på en blandning av konsthistoria, psykologi, sociologi och en smula pedagogik. Så småningom bestämde man sig för att det var en avhandling i utbildningssociologi och lyckades till sist hitta tre personer som var villiga att påta sig uppgiften att läsa och bedöma detta otting.

Trots att projektpedagogiken den gången hade existerat i ett tjugotal år i Danmark, fanns det ingen vedertagen vetenskaplig teori om vad för typ av lärande som äger rum då man arbetar problemorienterat i en undervisningskontext. Min tanke med avhandlingen var att man borde kunna förstå denna nya pedagogik bäst genom att ta utgångspunkt i antagandet att det man egentligen lärde var ett kreativt förhållningssätt. Men vad var egentligen ett kreativt förhållningssätt? Det var så det jag satte mig för att utforska i boken som utmynnade i ett förslag om att man borde skapa en kreativitetssociologi för att studera pedagogiska problem på ett bredare, tvärvetenskapligt och samhälleligt förankrat sätt.

Det ska sägas att då jag startade skriva hade jag inga som helst planer om att skriva en tjock bok i ämnet, allra minst en doktorsavhandling. Det jag föreställde mig var en liten broschyr på sjuttio-åttio sidor som jag skrev i min ansökan till samhällsvetenskapliga fakulteten om friköp från delar av min undervisning hösten 1993 för att skriva denna, teoretiskt inspirerade men förhoppningsvis praktiskt användbara lilla skrift. Resultatet blev att jag cirka ett år senare hade producerat en lunta på över fyra hundra sidor, så jag tänkte ”äh va faen, det kan jag ju lika gärna lämna in som doktorsavhandling, så får vi se vad som händer”.

Det gick ju bra, jag tror att den som var mest nervös var dekanen för den samhällsvetenskapliga fakulteten. Flera år senare fick jag frågan ”hur vågade du?” av denne, men först efter att dekanen själv avgått och kunde lätta sitt samvete från tjänsteutövandets börda. Det intressanta var att just denna arbetsprocess – att något som börjar som en liten pedagogisk skrift sliter sig loss från författarens ursprungliga intentioner och planer och blir till en doktorsavhandling – bekräftade eller åtminstone illustrerade det som var huvudtesen i min avhandling. Att all kreativitet är en kaotisk process, dvs den är omöjlig att planera och styra helt och hållet och att alla försök att pressa för mycket planering och styrning på den leder till att kreativiteten dör.

Det var nu jag började misstänka att detta kanske var den djupare förklaringen till varför kreativitet har blivit så styvmoderligt behandlad i sociologin. Det finns en kreativitetspsykologi, en kreativitetsekonomi, en kreativitetsgeografi etc. men ingen kreativitetssociologi. Detta hängde ihop med att det innan Goffman inte fanns någon sociolog som studerade den samhällseliga verkligheten som något där ordning inte kan antas för att vara något givet (Parsons, 1938/68) men något som måste skapas och återskapas i situationen. Social ordning är bara delvis institutionellt given. Den är lika mycket ett resultat av ett dramaturgiskt arbete. Ordning är något som måste skapas genom iscensättande. Det är just i denna backstage då iscensättandet arbetas fram genom rader av misstag att den sociologiska platsen för kreativiteten kan placeras. Kreativitet finns sällan på frontstage, den finns som regel på backstage.

Dock med ett stort undantag, nämligen läraryrket. Ty det lärare ska kunna lära sig att behärska, det som definierar deras speciella yrkeskunskap är förmågan att kunna hantera kreativt kaos inte bara på backstage men också och framför allt på frontstage. Att vara lärare är att befinna sig på en teater där man hela tiden blir avbruten av publiken då den tycker att man har gjort något fel. Teaterforskare påstår att det var så teater fungerade på Shakespeares tid, här blev skådespelarna hela tiden avbrutna. Publiken respekterade inte den centrala åtskillnaden mellan backstage och frontstage, frontstage var som en backstage. Kanske var det just därför Shakespeares teater var så nyskapande och full av kreativ dynamik (Ray, 1992). Det kreativa kaos som härskade vid uppförandet av styckena utgjorde den professionssociologiska kontext i vilken Shakespeares skriveri utvecklades mera än den makrohistoriska kontext av kungamord som mera traditionella teaterhistoriker hävdar.

Det okända och det välkända

Klassrummets speciella dramaturgi i svenska skolor har varit mycket omtalad, inte minst i den sensationshungriga pressen och bland röstfiskande politiker, men den har sällan varit föremål för ett vetenskapligt studium som intresserar sig för eller ställer frågor om vad det är som reglerar denna dramaturgi. Vad är dess speciella syfte? Varför är det så att undervisning och lärande för att vara och verka kreativ måste innehålla ett element av kaos i sig? Ingen har så vitt jag vet ställt frågan om skolans verklighet och läraruppdraget på detta mera djupgående sätt och försökt förstå vari läraryrkets förutsättningar, praxis och tillgängliga strategier egentligen består och hur detta påverkar professionsutbildningar till lärare.

För detta syfte behöver vi en bredare, vetenskaplig tillgång som fokuserar just på kreativiteten och dess samhällseliga förutsättningar. Vi behöver bland annat ett djupare studium av olika typer av yrken och hur professions-socialiseringen in i dessa yrken äger rum. Men för att förstå hur de institu-

tionella förutsättningarna utmyntar sig i praxisfältet, i självpresentationens dramaturgi och iscensättande, räcker det inte med att vi studera lärarprofessionen själv. Någon har sagt att ingen profession har varit så utforskad eller överforskad som lärarområdet. Behöver vi egentligen flera studier av lärarprofessionen? Eller är det kanske så att det vi behöver är att gå utanför lärarprofessionen själv och se på hur andra professioner fungerar i praxis?

Ny kunskap uppstår ofta i gränsområdet mellan det okända och det välkända. Rudwick (1996) pekar på att Darwin aldrig skulle ha upptäckt det han upptäckte om han inte varit välförberedd hemifrån, men han skulle heller inte ha kunnat upptäcka något nytt om inte det välkända, familjära, hade utmanats av något främmande, annorlunda. John Dewey skriver i sin bok *Art as Experience* att det vi kallar estetisk erfarenhet i verkligheten bygger på samma dialektik. Dewey skiljer mellan det han kallar ”upprepning” och det han kallar ”perception.” Perception står för det nya, annorlunda det främmande.

Den estetiska erfarenheten uppstår just i gränsområdet mellan upprepning och perceptionen, det är då vi lämnar det gamla välkända att vi öppnar oss för något nytt. I den meningen är den estetiska erfarenheten en variant av kreativitet och det kreativa förhållningssättet, oavsett om den kreativitetsregim vi befinner oss i råkar vara konstens, vetenskapens, industrins eller pedagogikens värld. Det finns alltså också något gemensamt i kreativitet som fenomen som går på tvärs av de enskilda kreativitetsregimerna.

Läroutbildning och kreativitet

Lärarprofessionen är som jag redan har varit inne på lite speciell ur kreativitetssociologisk synvinkel. Det är den bl.a. för att i läraryrket är det inte bara eller ens främst läraren som ska vara kreativ. Lärarens främsta uppgift är att skapa en kreativ lärmiljö, dvs säkra att eleverna eller studenterna lär sig ett kreativt förhållningssätt. Hur ska det gå till? Ja det utgör själva utmaningen i en professionell läroutbildning. Ett av problemen är här, som Vygotskij (1995) framhåller i sin lilla bok om barndom och fantasi att undgå att dräpa den närmast medfödda kreativa inställning till livet som barn är utrustade med och tar med sig till skolan. Barn imiterar inte bara, de kan också kombinera tankar och idéer och den form det sker i är ”leken” som kan sägas vara en av kreativitetsfenomenets elementära former.

Tyvärre försvinner denna barnsliga lust men också förmåga att kombinera tankar på ett fantasifullt sätt ofta då vi blir vuxna. I bästa fall blir den dock transformerad och dyker upp i en ny form, i den professionelles kompetenta och intressebaserade lek med tankar och idéer, i lösningen av den professionelles uppgifter och problem. Denna professionella lek med tankar och idéer antar dock två huvudformer. Den ena är det Donald Schön kallar ”kunskap i handling” (Schön, 1983). Detta är ett mera instinktivt förhållningssätt, där

den professionelle i kraft av en solid utbildning och bred yrkeserfarenhet har skaffat sig ett slags verktygslåda med olika typer av redskap att hantera de mest skilda typer av konkreta problem. Den professionelle behöver bara kasta en blick på situationen och vet genast vilket verktyg som behövs för att reparera skadan.

Då jag handleder högskolestudenter idag, räcker det ofta att jag printar ut deras tio-tjugo sidor kvällen innan och läser det på tåget till jobbet, så kan jag strax se vad som saknas i precision och kan, under handledningsmötet, med utgångspunkt i anteckningar i marginalen som bara jag själv kan läsa leda studenten på rätt spår genom dialog. Detta är kunskap i handling, som är den mest elementära formen för professionell kreativitet. Den bygger som regel på en bred kompetens inom ens eget, specialfält.

Men ibland räcker inte detta, ibland måste vi hämta idéer utifrån. Det är i dessa situationer att vi spränger den rationalitetens järnbur som vår alltmer avgränsade specialistkompetens medger. Att vara kreativ betyder här att hämta idéer utanför vår egen professionssfär. Låt mig nämna ett tankeväckande exempel från teknologihistorien.

Varför var det bröderna Wright som knäckte problemet med hur man kan få en maskin att flyga? Var det en ren tillfällighet att bröderna Wright var cykelreparatörer innan de gick in i flygmaskinskonstruktionsbranschen? Eller var det så att just för att de var cykelreparatörer, så hade de med sig något i bagaget som de andra flygkonstruktörerna saknade (Weber & Perkins, 1992)?

Att konstruera en maskin som kunde flyga, krävde att piloten kunde manövrera sitt flyg med flera spakar samtidigt, undgå att det vinglade för mycket, ty då skulle flyget störta i marken. De som visste något om flygmaskiner, specialisterna, sa alla med en mun, det är en omöjlig uppgift, det kan en människa inte klara. Bröderna Wright, som kom från cykelreparatörbranschen, tyckte inte det var en "big deal". Herregud, det var ju just det en cyklist gjorde, trampade fram cykeln samtidigt som denne balanserade med sadeln och styret för att upprätthålla en någorlunda stabil kurs.

Specialiserad yrkesmässig kompetens är därför inte alltid en fördel då vi står inför lite mera ovanliga uppgifter (Kupferberg, 2006c). För att hitta den unika kombination (Koestler, 1964/89) som gör att vi kan hitta lösningen på ett formulerat samhällsligt behov vilket ofta är ingenjörens uppgift eller omformulera problemet som är forskarens, vetenskapsmannens uppgift eller hitta den rätta uttrycksformen för sin idé som är konstnärens uppgift eller komma i en äkta dialog med studenter där läraren inte bara är auktoritet men verkligen lyssnar på sina studenter, öppnar sig för deras erfarenheter, kan specialistkompetens eller den virtuoses tysta kunskap som bröderna Dreyfus (Flyvbjerg, 2001) talar om, visa sig vara ett hinder snarare än en hjälp för kreativitet.

Varför blev skyskrapan uppfunnen inte i New York men Chicago? Det paradoxala svaret, skriver Peter Hall (1999) var att i New York fanns en väletablerad arkitektprofession. Här visste man att det var omöjligt att bygga hus som var mera än tio-femton våningar. Just denna väldiga expertis och tysta kunskap saknades i Chicago som ur en arkitektprofessionell synvinkel var det danskarna kallar ”et hul i jorden.” Just den svagt utvecklade specialkunskapen förklarar, menar Hall varför centrum för den kanske störta arkitektioniska revolutionen sedan Michelangelos lösning på hur man skulle bygga kupoler (Condit, 1973) blev just Chicago och inte New York.

Man kan ännu idag se spåren av denne väldiga revolution (McBrien, 1997). På basen av den s.k. Monadnock Building på 53 West Jackson Boulevard kan man se hur John Root skapade en märklig byggnad på hela sexton våningar genom att slänga på en sex fot tjock cementvägg längs bottenvåningen. Detta djärva, någon skulle vilja säga oprofessionella hållning, födde dock den nya och revolutionerande tanken att stabilisera höga byggnader inte genom en yttre mur men genom ett inre stålskelett. I andra ändan av samma byggnad kan man se hur Roots efterföljare, firman Holabird och Roche, har byggts upp omkring just ett sådant stålskelett. Monadnock byggnaden representerar ett slags hybridform, ett transitoriskt monstrum mellan det gamla och det nya. Men den strukturella förutsättningen för detta professionella nytänkande var just frånvaron av starka professionella traditioner just i Chicago, skriver Hall.

På samma sätt tror jag lärare av idag bör uppmuntra eleverna att hitta lösningar helt andra ställen än där man kanske tror de finns. Det professionella inlärandet av olika redskap, mästrandet av det som ryms i en professionell verktygslåda, måste idag kompletteras med en förmåga att gå utanför sitt eget område. Studenter behöver utbilda sig inte bara i sitt eget område, men nosa på andra angränsande områden också, ty det är då vi går utanför oss själva att vi hittar ny inspiration och nya tankar inom vårt eget valda professionsfält. Uppdraget som lärare mår inte illa av att vi studerar rollmodeller utanför oss själva, att vi förstår hur andra kreativetsregimer fungerar än det pedagogiska fältet.

Det mesta av vår professionella kreativitet och tror jag, den pedagogiska modell utifrån vilken vi bygger upp professionsutbildningar, bygger idag på Schöns verktygsmodell. Den uppvärderar den tysta kunskap (Polanyi, 1992) som utgör kärnan i professionens självförståelse och identitet. Men för mycket fixerande vid tyst kunskap kan också bli en hämsko för kreativt tänkande. Den professionella intuitionen måste kompletteras med det fria experimenterandet, den till synes oprofessionella och lite larviga, barnsliga leken och fantasin för att vi ska kunna nå andra, nya och djärva kombinationer.

Det kräver att vi som pedagoger uppmuntrar sprängandet av gränser, det vare sig yrkesmässiga eller nationella. Att uppta det annorlunda i vår mitt, att låta män bryta in i kvinnodominerande ämnen och yrkesinriktningar,

att låta invandrare få lov att visa vad de kan, är ytterligare en variant av samma sak. Det handlar inte så mycket om att låta hundra blommor blomma, som Mao sa, men om att tillvara de möjligheter som finns inom skolans värld att kombinera specialkunskap och generalistkunskap på nya, intressanta sätt. Häri ligger mycket av utmaningen i den nya lärarrollen (Hargreaves, 2002) i hybridmoderniteten.

Pedagogik i hybridmoderniteten

Låt mig sammanfatta det jag har sagt genom att anknyta till en provocerande fråga som Alane Starko ställer i sin bok *Creativity in Classrooms: Schools of Curious Delight*. Vem är det egentligen som ska vara kreativ i skolan, är det läraren eller är det eleven? Hon ger åtskilliga träffande exempel på hur den alltför välförberedde läraren kommer till korta i en klassrumskontext, där det ju gäller att vara öppen för elevernas tankar och idéer för att överhuvudtaget kunna motivera dem att ingå i en meningsfull och kreativ dialog som är förutsättningen för allt kreativt lärande.

Men för att komma dit måste läraren acceptera en smula kreativt kaos i klassrummet. Det är bra att vara väl förberedd men det är ännu bättre att kunna improvisera och lägga din noggranna planering åt sidan och ingå i en dialog med eleverna eller studenterna. Att med våld och makt fasthålla sin välplanerade frontstage är det bästa receptet på att dräpa elevernas och i sista hand också lärarens kreativitet. Den senare har fått lov att utvecklas i lugn och ro på backstage, men ska nu övergå i en helt annan situation, pedagogikens upplösning av frontstage och backstage där alla får lov att prata eller blanda sig i samtalet. Det är just ur detta fria samtal, dialogen, Habermas Herrschaftsreihe Kommunikation, som den äkta pedagogiska kreativiteten uppstår. Ty den bygger ju just på en fri och jämlik utväxling av kunskaper och erfarenheter och inte på instruktioner och tillrättavisningar från en nog så virtuos ämneslärare som vet allt som finns att veta om sitt ämne.

Att utföra det pedagogiska uppdraget idag kräver också förmågan att gå utanför sig själv, att komplettera sina tysta kunskaper med inspiration från andra fält. Det kan vara vetenskapens kritiska tänkande, konstens förmåga att gestalta idéer eller affärsvärldens känsla för vad kunden önskar. Men detta kreativa förhållningssätt, denna öppning mot hybridmoderniteten måste samtidigt bygga på en klar känsla och förståelse för vad som är det specifika i läraruppdraget. Lärarrollens självpresentation bygger på en stark och tydlig närvaro, forskarrollen bygger omvänt på att aldrig vara helt närvarande, ty forskningens norm är kritiken och inte dialogen. Forskarrollen är en märklig roll och att insocialiseras i denna roll är strängt taget onaturligt, ty vem har hört någon lovprisas för att hon eller han bara deltar halvt? Föreställ er en lärare som kom in i ett klassrum och sa. Strunta i mig, jag är här idag för att observera och anteckna det ni säger, inte för att undervisa.

Det är i denna mening läraryrket eller läraruppdraget har sin egenart. Det representerar sin egen kreativitetsregim. Men i den hybridmodernitet vi går in i är det inte tillräckligt att pedagoger enbart är pedagoger. Just för att det förhållningssätt som läraren ska försöka få fram är ett kreativt förhållningssätt, måste läraren själv tillägna sig en långt bredare professionell förståelse av vad kreativitet är och hur den fungerar.

Vi är idag på väg mot en helt ny modernitet där konsten blir till industri och industrin till konst, där vetenskap blir till pedagogik och pedagogik till vetenskap o.s.v. Läraren måste kunna manövrera i denna nya osköna värld, som karaktäriseras av att den gamla, strikt specialiserade modernitetens yrkesgränser som den traditionella sociologin byggts upp kring, är på väg att upplösas inför våra ögon. Det är denna nya pedagogiska utmaning, hybridmodernitetens verklighet, som inte bara berör lärarutbildningarna men är ett problem som finns i alla professionsutbildningar, jag vill ägna mig åt att studera som professor i pedagogik vid Malmö Högskola.

Referenser

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alexander, Victoria (2003). *Sociology of the arts*. Oxford: Blackwell.
- Amabile, Teresa M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York: Crown.
- Amabile, Teresa M. (1996). *Creativity in context*. Boulder: Westview Press.
- Becker, Howard (1982). *Art worlds*. Berkeley and Los Angeles: The University of California Press.
- Bell, Daniel (1976). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Boden, Margaret (Red.) (1994). *The creative mind*. New York: Basic books.
- Burns, Tom (1992). *Erving Goffman*. London: Routledge.
- Carlgren, Inger (1999). *Miljöer för lärande*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Callewaert, Staf (2000). Uddannelsesfilosofi: Frankfurterskilens kritiske teori og Pierre Bourdieus sociologi. I: Bjerg, Jens (Red.) *Paedagogik: En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels forlag.
- Colquhoun, Robert (1986). *Raymond Aron*. Volume 1 & 22. London: Sage
- Condit, Carl W. (1973). *The Chicago school of architecture*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Czikszentmihalyi, Mihalyi (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Dewey, John (1958). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Etzioni, Amitai (1968). *The semi-professions*. New York: The Free Press.
- Etzioni, Amitai (1988). *The moral dimension: Toward a new economics*. New York: the Free Press.
- Flyvbjerg, Bengt (2001). *Making social science matters: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, Michel (1969). *L'archeology du savoir*. Paris: Gallimard.
- Freud, Sigmund (1968). *Drömydning*. Stockholm: Aldus/ Bonniers.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.

- Goffman, Ervin (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books
- Hall, Peter (1999). *Cities in civilization: Innovation and urban order*. London: Phoenix
- Hargreaves, Andrew (2002). *Nye lærere, nye tider: lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Århus: Klim.
- Hughes, Everett (1964). *Men and their work*. Glencoe: The Free Press.
- Kuhn, Thomas (1962/1973). *Videnskabens revolutioner*. København: Fremad.
- Koestler, Arthur (1964/89). *The act of creation*. London: Arcana.
- Kupferberg, Feiwei (1996a). *Kreativt kaos i projektarbejdet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kupferberg, Feiwei (1996b). The reality of teaching: bringing disorder back into social theory and the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2), 227 – 247.
- Kupferberg, Feiwei (2003a). Kritik, tilpasning, autenticitet og kommunikation. Kreativitetsregimer i moderniteten. *Dansk Sociologi*, 14(3), 43-62.
- Kupferberg, Feiwei (2003b). Dual pædagogik i det kreative moderne. I Inge Bryderup (Red.) *Pædagogisk sociologi* (ss 57-78). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kupferberg, Feiwei (2004). Laering eller kreativitet? Pædagogisk professionalitet i den kreative økonomi. I: Hjort, Katrin (Red.) *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kupferberg, Feiwei (2006a). *Kreative tider: At nytænke den pædagogiske sociologi*. København: Hans Reitzel.
- Kupferberg, Feiwei (2006b). Creativity regimes: Innovation norms and struggles for recognition in the early U.S. car and film industries. *International Studies of Management & Organization*, 36(1), 81-103.
- Kupferberg, Feiwei (2006c). Konst och pedagogik i hybridmoderniteten. I Staffan Selander (Red.), *Estetiskt lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet (under udgivning).
- Kupferberg, Feiwei (2006d). *Pædagogik, laering og kreativitet: At interagere i kaos*. Kvan (under udgivning).
- Lasswell, Harold (1959). The social setting of creativity. I Harold Anderson (Red.), *Creativity and its cultivation*. New York and Evanston: Harper & Row.
- Luhmann, Niklas (1987). *Soziale systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- McBreien, Judith Paine (1997). *Pocket guide to Chicago architecture*. New York and London: W.W. Norton.
- McKeon, Michael (Red.) (2000). *Theory of the novel*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press.
- Parsons, Talcott (1938/1968). *The Structure of Social Action I & II*. New York: The Free Press.
- Polanyi, Michael (1992). *Personal knowledge: Toward a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Popper, Karl (1974). *The logic of scientific discovery*. London: Hutschinson
- Ray, Dennis (1992). *Shakespeare: His life, work, and era*. New York: William Morrow.
- Rudwick, Martin (1996). Geological travel and theoretical innovation: The Role of “liminal” experience. *Social Studies of Science* 26, 143 - 159.
- Schumpeter, Joseph (1945/ 1979). *Capitalism, socialism and democracy*. London: George Allen & Unwin.
- Schön, Donald (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in practice*. New York: Basic Books.
- Starko, Alane (2001). *Creativity in the class room: Schools of curious delight*. Mahwav, N. J and London: Lawrence Erlbaum.
- Veblen, Thorstein (1962). *The portable Veblen*. Edited by Max Lerner. New York: Viking.
- Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Weber, Robert J. & David N. Perkins (Red.) (1992). *Inventive minds: Creativity in technology*. New York: Oxford University Press.