

Synergi mellem teori og praksis i kreativitetsfremmende undervisning

Denne artikel handler om, hvordan vi mon bedst lærer unge mennesker at turde drømme og realisere det, som endnu ikke findes. For selvfølgelig kan de alle lære det – kreativitet er ikke en medfødt evne i de få. Skaberkraft kan og bør opøves – og hvor bedre end i design og billedkunst? I undervisningen erfarer eleven igen og igen, at det bærer frugt at kaste sig ud i åbne, komplekse og flertydige skabelsesprocesser hvor teori, analyse og praksis vekselvirker. Og hvor vej og mål er ukendt – selv for læreren.

Af Bonnie Bay Andersen, fagkonsulent

"I dag synes kun én ting at være vigtig - at skabe et ønske om kreativt arbejde for at gøre det til en vane og at lære at overvinde vanskeligheder, der er ubetydelige i forhold til det mål, du stræber efter."

Friedl Dicker-Brandeis 1940, forfatterens oversættelse

"At være opmærksom på kreativitetens magt og at have testet den, således at den rejser sig i dig uden frygt for latterliggørelse ... da vil en ny kilde til kreativitet springe frem, og det er målet med vores tegneundervisning."

Friedl Dicker-Brandeis 1943, forfatterens oversættelse

De to citater stammer fra en kunstunderviser, som underviste under særlige omstændigheder på en særlig måde. Hun var uddannet fra Bauhaus, hvor hun havde studeret under bl.a. Johannes Itten, som hun var stærkt inspireret af. Hun anvendte Ittens undervisningsmetode på sit tegnehold i koncentrationslejren Theresienstadt/Terezin fra 1942 indtil 1944, hvor hun blev transporteret til og dræbt i Auschwitz-Birkenau.

Forskere interesserer sig for Dicker-Brandeis' undervisningsmetode, fordi den ledte til iøjnefaldende kreativitet. Overlevende elever fortæller herom – og i 1950 dukkede en kuffert med 4.500 tegninger op på et loft over børnenes sovesal i Theresienstadt. Tegningerne vidner om elevernes arbejdsomhed, deres eksperimenter med mediet og bestræbelser på at udforske dets muligheder. Papirerne er overtegnede. Målet var ikke de færdige tegninger, men den lærerige proces eleverne gennemgik, når de tegnede.

Som Itten troede Dicker-Brandeis på, at fantasi og kreativitet skulle styrkes ved at appellere til elevens intellekt, følelser og sanser. For at det kunne lade sig gøre, var det vigtigt at skabe et ikke-(for)dømmende læringsmiljø med en atmosfære af respekt for elevernes udvikling og personlige fortolkninger. Med udgangspunkt i Bauhaustematikker trænede hun sine elever i at være totalt koncentrerede i deres praksisarbejde ved at indlede med automatiske og rytmiske øvelser, der skulle transformere gruppen til et arbejdsfællesskab, fjerne deres hæmninger, slippe deres fantasi løs og gøre dem villige til at eksperimentere med materialer og ideer – trygt og uden frygt. Hun arbejdede med åbne temaer, hvor eleverne kunne sætte deres egne oplevelser i spil og efterhånden opsøge, lære og anvende viden, teorier og færdigheder, når det blev nødvendigt for deres videre udforskning.

Dicker-Brandeis fokus lå dermed primært på den pædagogik og didaktik, der skulle til for at lære eleverne at være kreative, hvilket er noget andet, meget større og mere alment end deres tegnefærdigheder.

Det er et noget voldsomt eksempel, jeg her lægger ud med. Det gør jeg ikke bare for at eksemplificere, hvordan én kunstunderviser har bedrevet gerningen under ekstreme forhold, men også for at betone denne artikels væsentligste pointe: Nemlig at der ikke findes nogen nem og hurtig løsning, hvis du vil undervise *for* og *i* kreativitet.

Kreativitetsfremmende undervisning er en kompleks ting, som involverer så grundlæggende og dramatiske psykologiske elementer som din lærepersonlighed, din relation til dine elever, det læringsmiljø, den læringskultur og det praksisfællesskab, du skaber på holdet og selvfølgelig karakteren af den undervisning, som du designer og eksekverer – i alt fald hvis det skal virke optimalt ifølge den forskning, jeg har brugt min sommerferie på at læse.

I denne artikel undersøger jeg, hvad det egentlig vil sige at være kreativ. Og hvad der skal til for at skabe optimale betingelser for at unge mennesker lærer at være kreative i design og billedkunst. Når I har læst den til ende vil I forhåbentlig forstå, hvorfor jeg synes, at Dicker-Brandeis er det helt rigtige eksempel.

Hvad er kreativitet og hvornår er et menneske kreativt?

Hvad kendetegner kreativitetsprocesser og hvad kendetegner kreative mennesker set fra forskningens side? Vores forståelse herfor har jo stor betydning for, hvad vi bør lave i klasseværelset.

I megen af den litteratur, jeg har læst, bliver kreativitetsprocessen beskrevet som kompleks og flerdimensionel – ja, faktisk paradoksalt – og det samme gælder de færdigheder, evner eller den adfærd, et menneske skal have eller opøve, for at udføre den. Det er netop mødet mellem modstridende elementer, der karakteriserer kreativitet og som skaber den dialektiske dynamik i skabelsesprocesser, der er nødvendig for, at noget nyt manifesterer sig.

Mihaly Csikszentmihalyis (kendt for sin forskning i *flow*) har lavet et studie af 100 kreative personligheder med henblik på at forstå deres karaktertræk. Han kom frem til, at de havde en masse til fælles og at de ofte besad modsatrettede karaktertræk – samtidig. Alle var både udadvendte og indadvendte. Alle var kendetegnede ved stort overblik, forståelse, kognitiv formåen og realitetssans samtidig med en form for naivitet, der gjorde, at de stædigt fordybede sig i ting, som andre fandt ubetydelige eller tog for givet. De nød deres arbejde og svingende ofte mellem leg og alvor, ansvarlighed og uansvarlighed. De var ofte oprørske og uafhængige, men også ydmyge og tillidsfulde. De havde modet til at føre deres ideer ud i livet og gav ikke op, selvom de lavede fejl og mødte modstand. Her har vi altså at gøre med mennesker med stor fantasi og evne til at forestille sig alternativer OG stor evne til fokus, fordybelse og arbejdsomhed – herunder nødvendig læring af viden og færdigheder for at føre det, de forestiller sig, ud i livet.

Lotte Darsø (forfatter til en bog om innovationspædagogik) beskriver kreativitet som det at: *lege med ideer, tanker, muligheder og materialer. Det gælder om at holde ideerne flydende, at holde dem i luften.* Men det er blot ét element i kreativitetsforskeren Lene Tanggaards definition, der i tråd med Csikszentmihalyis insisterer på, at kreativitet er kompleks og både rummer evnen til det legende, vilde, eksperimenterende **OG** evnen til arbejdsomhed, slid, det lange seje træk. Ifølge Tangaard er kreative mennesker dygtige til at forestille sig alternativer og vedholdende i at forsøge at føre disse ud i livet i praksis. Dette minder om en pointe, jeg læste af kreativitetsforsker Ken Robinson, der skriver, at kreativitet handler om at give slip **OG** om at holde fast.

Nu indfinder kompleksiteten sig virkelig. Tilsyneladende uforenelige elementer manifesterer sig: Kreative mennesker skal i denne definition kunne og være tilsyneladende modstridende ting. Og ligeså kreativt fremmede undervisning: Læreren skal kunne rumme, facilitere og værdsætte, at eleven giver slip og holder fast. Vildskab og ro. Fordybelse og overflade. Lydighed og ulydighed. Alvor og leg. Ja, især leg - flere forskere fremhæver legen som essentiel i kreativitetspædagogik.

Den kreative hjerne: Divergent og konvergent tænkning, fantasi og forestillingsevne

Kreativ tænkning eller *Creative Thinking* er et populært ordpar, der ofte forbindes med forestillingsevne og fantasi og angår det, der sker i elevens hjerne i den kreative proces. Ofte er fokus her på elevens evne til divergent tænkning – og dermed menes der elevens evne for at tænke vildt og skævt. Men følger vi Csikszentmihalyis, Tanggaard og pointen om den dialektiske dynamik, så giver det ikke mening kun at fokusere på divergent tænkning i kreativitet. Kreativ tænkning kræver nemlig ikke kun, at man kan åbne op og få vilde ideer, men i høj grad også, at man så kan lukke ned, vælge ud og fokusere på en idé. Det er elevens evne til vekselvirkning mellem henholdsvis åbnende/fleksible tanker og lukkende/fokuserende tanker i tilblivelsesprocesser, der er essentiel.

Også flerdimensionaliteten er vigtig. Kreative mennesker undrer sig over det bestående, de ser muligheder på kryds og tværs af domæneområder, som andre ikke ser. De kan tænke varieret og nuanceret. De har en evne til at se noget fra forskellige perspektiver – og altså overskride deres eget, personlige perspektiv og sætte sig i andet sted. Man kan sige, at kreative mennesker har en særlig evne for *transfer*. Evnen til at overføre viden fra et område, en disciplin, et fag til et andet – altså at overskride det eksisterende – er stærk hos kreative mennesker og optræder i kreative processer.

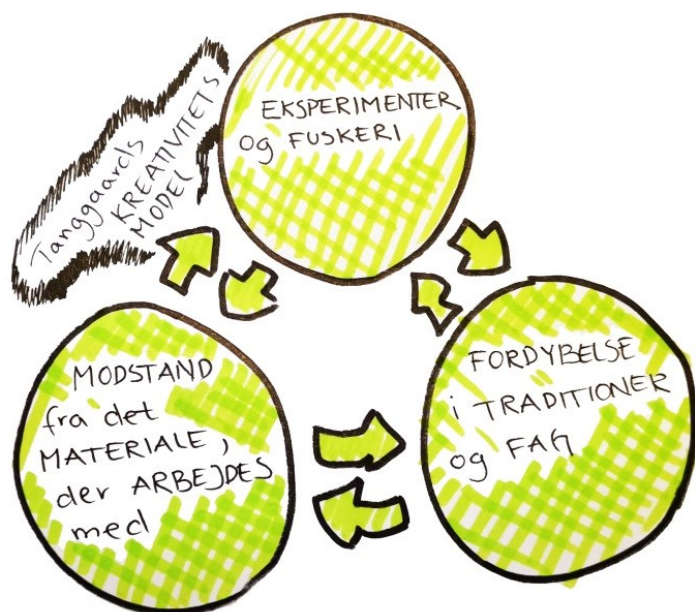
Mennesker, der er gode til skabelsesprocesser, mestrer at overskue, gennemskue, huske og anvende viden og færdigheder på tværs af sammenhænge – noget der henfører til Csikszentmihalyis afdækning af kreative menneskers store kognitive formåen. I princippet dekontekstualiseres og rekontekstualiseres viden i skabelsesprocessen i vekselvirkningen mellem divergent, åbnende og konvergent, lukkende tænkning. Kreativitetsteoretikeren Thomas Monroe skrev i tråd hermed i 1925: "*All creation of art, and all understanding and appreciation, requires the ability to select from a mass of material what is essential... to reorganize it in a more affective form*" (forfatterens understregninger) Nogle mennesker har nemmere ved at overskue, udvælge, dekonstruere og rekonstruere form, indhold og kontekst end andre, men det kan sagtens trænes i et klasseværelse.

Mestring af skabelsesprocesser hvor teori, analyse og praksis vekselvirker

Men kreativitet er aldrig bare tænkning: Det er evnen til at tænke og handle nyskabende – i praksis. Og her har de kunstneriske fag en force, når det gælder at undervise *for* og *i* kreativitet.

De to elementer: Tanke og handling er uløseligt forbundne og gensidigt afhængige i den kreative proces og dermed essentielle i mestringen af denne proces. Et menneske, som mere eller mindre tilfældigt kommer til at skabe noget nyt uden at have haft nogen hensigt eller forestilling herom, kan næppe kaldes for kreativt. Ej heller et menneske, som får masser af vilde, nye ideer, men aldrig evner at sætte dem i værk. Det kreative menneske gør begge dele: Forestiller sig, får nye ideer, undrer sig, ser muligheder, tænker fleksibelt, foretager valg **OG** arbejder med at sætte ideer i værk og føre dem ud i livet med al den møje og besvær, der ligger heri.

Det er netop synergien og forbindelsen mellem tanke og handling i specifikke kreative situationer, som ifølge Tangaard rummer et didaktisk potentiale. "Tænkning, læring og kreativitet sker altid i forhold til noget", skriver hun i bogen "Kreativitet skal læres!" og med det mener hun, at evnen for kreativitet ikke er noget ophøjet og iboende i individet, men noget som altid sker i relation til noget andet og med påvirkning af elementer – materielle og immaterielle – som ligger under for subjektet. Kreativitet er ikke et entydigt talent hos de få, men noget som kan læres af alle via praktisk, situeret øvelse, som opbygger erfaring og til slut mestring af processen og processens delelementer.



Tangaard håndterer kreativitetens kompleksitet med en didaktisk model, som skal tydeliggøre de delelementer, eleven skal bevæge sig rundt imellem i undervisningen (se figur). Elever skal øve sig i og til slut mestre alle delelementer i modellen og vekselvirkningen imellem dem, hvis de skal lære at være kreative: Eleverne skal turde eksperimentere, lege og "fuske", for herigennem møder de materialets modstand i praksis, som de med vedholdenhed og arbejdsomhed skal arbejde med og imod ved at fordybe sig i fagets traditioner, viden, teorier og færdigheder osv. osv. Det her er ikke noget, eleven bare kan tænke eller læse sig til – det skal erfares på og med egen krop i

konkrete tids- og stedsspecifikke situationer og kontekster. Modellen forklarer og giver mening til Csikszentmihalyis iagttagelse af de tilsyneladende paradoksalt modstridende personlighedstræk hos kreative mennesker. Modsætningerne mellem alvor, ansvarlighed, arbejdsomhed, ro, fordybelse og vildskab, leg, fuskeri, uansvarlighed er en frugtbar synergi. De forenes ikke bare i modellen, men bliver hinandens forudsætning og drivkraften i den kreative proces.

Lærerens arbejde i kreativitetsfremmende undervisning er således at facilitere elevens situerede (specifikt afgrænset i tid, rum og indhold) oplevelse af og erfaring med den kreative proces' delelementer og deres indbyrdes afhængighed. Læreren skal sørge for, at eleven kommer rundt i og bliver bekendt med de enkelte elementer i modellen under mere eller mindre rammesatte og lærestyrede forhold – her kan oplagt arbejdes med en progression i undervisningen.

For Tangaard er det som sagt unaturligt at skelne mellem tænkning og handling, eller vi kunne også sige teori og praksis, som er sammenhængende begreber med prominente pladser i alle de kunstneriske fags læreplaner. I megen af den kreativitetsforskning, jeg har læst, er netop sammenhængen og synergien mellem teori og praksis essentiel i kreativitetsfremmende undervisning. Mødet mellem teori og praksis er mødet mellem generel viden og specifik, situeret praksis, der sammenbindes af analytiske og synteseskabende aktiviteter. Teoretiske og analytiske refleksioner sker både *i* og *om* praksis. Tanke og

handling eller teori, analyse, syntese og praksis er netop IKKE adskilte elementer, men sker simultant, dialektisk vekselvirkende i den kreative, situerede praksis.

Ifølge førnævnte kreativitetsteoretiker Thomas Monroe har vi i teori/analyse/praksis synergien at gøre med en særlig undersøgelsesmetode. Denne metode er karakteristisk for de kunstneriske fag, fordi den er karakteristisk for den kunstneriske/æstetiske kreativitet og arbejdsgang. Med en undersøgende tilgang (Inquiry based) rammesættes elevens metodiske arbejde med at skabe en frugtbar dialog mellem teori, analyse og praksis, mellem forestillinger (inde i eleven) og materialer (uden for eleven). For Monroe er det essentielt, at eleven selv leder efter svar på spørgsmål, som eleven selv finder relevante i forhold til den undersøgelse, eleven har gang i. I denne søgen efter spørgsmål og svar er eleven nødt til at researche, opleve og overskue et væld af eksisterende eksempler på tværs af alle mulige kasser og grænser, vælge relevante ud, forstå og fortolke og tage ved lære af dem, fordybe sig i fagets og andre fags abstrakte og konkrete teori og viden – og hele tiden eksperimentere med egen praksis – hvorved praksis bliver en art visuel eller kreativ analyse og fortolkning af det, som eleven har sat sig for at undersøge.

Hvad, der er relevant teori og praksis, viden og færdigheder, er altså relativt og situationelt betinget. Men selve den metode, som eleven benytter i den kunstneriske skabelsesproces, den er på en måde fast. Elevens erfaring med og færdighed i at pendulere hensigtsmæssigt mellem modsætninger; mellem divergent og konvergent tænkning, kaos og orden, fordybelse og overflade, vildskab og ro, teori og praksis, alvor og leg må derfor være målet for kreativitetsfremmende undervisning.

Opbygningen af kreativt læringsmiljø: rum, stemning, relationer og lærerroller

Jeg har nu brugt en hel masse ord på at karakteriserer og dissekerer kreativiteten, dens iboende modsætninger, dynamik og proces – også i undervisningssammenhæng. Det er alt sammen spildt, hvis det ikke understøttes af den rette klasserumskultur, lærerrolle og opgavetype. Læreren fremmeste opgaver i undervisning for og i kreativitet er at skabe en tryk, flad og ikke-fordømmende klasserumskultur, en god stemning på holdet og tillidsfulde relationer. Læreren skal ligeledes formulere og tilrettelægge tilpas åbne kreative opgaver og forløb, hvor teori og praksis hænger sammen og rammerne kan bøjes og udfordres fleksibelt, så eleverne i takt med, at de har mod på at overtage styringen af processen, kan gøre det. Læreren kan skrue på opgavers åben/lukket fx elevernes adgang til forskellige materialer, emneområdet afgrænsning, teoriområdet, kontekstdefinering eller brug af båndspænd. Dette er et komplekst, situeret didaktisk og pædagogisk planlæggelsesarbejde. Samtidig stilles der store krav til lærerens aflæsning af elevens tids- og kontekstspecifikke behov i netop i undervisningen, når læreren skal vejlede eleverne i deres egne udforskninger. Målet er altid processen og resultatet er blot dokumentation og refleksionsobjekt herfor.

Der hviler et stort ansvar på lærerens skuldre her. Der er ingen tvivl om, at læreren og de lærerroller, en underviser i kreativitetsfremmende undervisning påtager sig, er den største hæmmende eller fremmende faktor i kreativitetsfremmende undervisning. Ja, hvis undervisningen skal virke maksimalt kreativitetsfremmende, så skal læreren endda selv levere kreativ, eksperimenterende undervisning, hvor eleverne gerne inddrages i undervisningens didaktiske og faglige "maskinrum". Flere forskere peger på, at lærere, som tør lege og eksperimentere med deres undervisning – som Dicker-Brandeis' gjorde det i sin tegneundervisning i en nationalsocialistisk udryddelseslejr – afkaster de mest kreative elever.

På trods af forhindringer

Forhindringer for undervisning for og i kreativitet er der nok af: Skolens og klasseværelsets hierarkiske opbygning, skemablokkene, som står i vejen for fordybelse, sparekrav, rod og oprydning osv. osv. Og hvad med krav om målstyring og klart definerede utvetydige målekriterier i læreplanerne? Hvis formålet med undervisningen er at skabe det endnu ukendte, så ved vi jo ikke, hvad der skal måles – eller hvad? Hvordan måler man meningsfuldt, hvorvidt eleven er kreativ eller ej? Hvordan ved vi, at eleven kan noget, når der ikke er ét rigtigt svar?

Især når det kommer til eksamen, eksamensformer og eksamenskriterier, bliver det svært. International forskning peger på, at mange lærere oplever, at netop eksterne krav er en barriere for mere kreativ og improviserende undervisning. Faglige mål må ikke hæmme elevernes proces, men skal kunne måle, hvor god eleven er blevet til at begive sig ud i ambiguitetens ukendte landskab og få noget frugtbart ud af det. Målene vil nødvendigvis være relative i den forstand, at de skal kunne tilpasses den kontekst og situation, som eleven står i. Når det kommer til kreativ, procesorienteret, undersøgende og eksperimenterende undervisning, er evaluering den varme kartoffel. Og jeg kan ikke give et entydigt svar. Her bliver også læreren nødt til at leve med en vis portion relativitet, tvetydighed og ambiguitet. Noget så komplekst som kreativitet kan ikke måles entydigt som enten rigtigt eller forkert. Det kan måles som bedre eller dårligere udtænkt, eksekveret og argumenteret af eleven afhængig af den specifikke situation. Det er komplekst og svært, ja. Men hvis vi i de kunstneriske fag kan hjælpe vores elever til at udvikle sig til kritisk og etisk reflekterende skabere, så er det bestemt besværet værd.

Litteraturhenvisninger

Artiklen her er en forenklet udgave af en artikel, der forventes at udkomme i en fagdidaktisk antologi i 2020. I den fulde artikel findes de nøjagtige akademiske litteraturhenvisninger som fodnoter.

- Bastos & Zimmerman (red.): *Connecting Creativity Research and Practice in Art Education. Foundations, Pedagogies, and Contemporary Issues*, National Art Education Association 2015 s. vii, xi, 4-5, 13-25, 27-34
- Craft, Anna og Jeffrey, Bob: "Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships." *Educational Studies*, 30(1) 2004 https://oro.open.ac.uk/425/2/CT-TFC-Final-Ed_Studies.pdf, s. 14
- Darsø, Lotte: "Innovationspædagogik og kreativitet" IN *Brug kunsten. Kunstneriske eksperimenter på tværs af fag*, Louisiana Learning 2015, s. 16
- Dineen, Ruth and Collins, Elspeth: "Killing the Goose: Conflicts between Pedagogy and Politics in the Delivery of a Creative Education" IN *The International Journal of Art and Design Education*, nr. 24.1, 2005, s. 44-46, 50
- Holm, Astrid: *Den første filosofi*, Systime 1991, s. 19-20
- National Art Education Association (NAEA): *Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts Education*, 2016 <https://www.arteducators.org/advocacy/learning-in-a-visual-age>
- Robinson, Ken: *Kreativitet og læring*, Vaerkstadt (2001) 2011, s. 19
- Schön, Donald: *Educating the Reflective Practitioner*, 1987, s. 158, 170
- Tanggaard, Lene: *FAQ om kreativitet*, Hans Reitzels forlag 2016, s. 29, 31, 37, 56, 79, 85-6, 92, 94, 112, 131, 141
- Tanggaard, Lene: *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation*, Aalborg Universitetsforlag 2008, s. 13, 19