



Artiklen præsenterer viden om, hvordan man kan arbejde med kreativitetsfremmende evaluering. Ud fra en socialteoretisk forståelse af kreativitet er en væsentlig pointe i artiklen, at evaluering af kreativitet udgør en langstrakt proces, hvor kontinuerlig feedback er en central ingrediens, men hvor man ikke kan nøjes med alene at fokusere på nyskabelsen. Der skal sikres en række forudsætninger for kreativitet, hvor ikke blot risikovillighed men også fordybelse og reproduktion af eksisterende viden spiller en rolle.

Lene Tanggaard

*Cand.psych., Ph.D. og Professor
ved Institut for kommunikation,
Aalborg Universitet*

KREATIVITETS- FREMMENDE EVALUERING

De færreste er i dag uenige i, at vi har brug for at være kreative i skolen, i arbejdslivet og i hverdagslivet i mere bred forstand. Det er ikke altid nok bare at gøre, som vi plejer. Vi kan eksempelvis have brug for at gentænke og forandre vores måde at leve sammen på, vores systemer for økonomiske transaktioner eller vores måde at behandle miljøet på. Vi skal nogle gange kunne være kreative for at bevare noget, og andre gange skal vi være kreative for om nødvendigt at forandre noget, der ikke virker mere. Set i denne optik bliver det uhyre vigtigt at vide mere om, hvordan man fremmer og hæmmer kreativitet. Denne artikel handler om, hvordan evaluering spiller en væsentlig rolle i denne proces. Først indkredses den forståelse af kreativitet, som artiklen tager afsæt i, og dernæst undersøges mere specifikt, hvordan evaluering kan spille en rolle for at fremme kreativitet.

Hvad er kreativitet?

Der har igennem årene været fremsat mange bud på, hvad kreativitet er. Det er sandsynligvis umuligt at blive helt enige om en enkelt definition. Forskellige teoretiske traditioner vil have hvert deres bud.

Der er ifølge Sternberg (1999) mindst seks forskellige traditioner for udforskning af kreativitet.

1. En spirituel tradition, hvor kreativitet ses som et resultat af guddommelig inspiration.
2. En pragmatisk tradition, hvor der er en overvejende interesse i at udvikle kreativitet og mindre i at forstå den. Man gør sig her bestræbelser på at anviser teknikker, der tænkes at fremme kreativitet.
3. En psykodynamisk tradition, hvor kreativitet ses som et resultat af en spænding mellem den bevidste realitet og såkaldte ubevidste drifter og som et udtryk for eksempelvis sublimering – det vil sige seksuel energi. Freud skrev i 1908, at kunstnere og forfattere arbejder for at udtrykke deres ubevidste ønsker og drifter på en offentligt accepteret måde.
4. En psykometrisk tradition. Varierende og nuanceret tænkning bliver her set som et særligt

kendetegn ved kreativitet, og man bestræber sig på at måle kreativitet gennem laboratorieforsøg og eksperimenter med betingelser for graden af kreativitet hos forsøgspersonerne.

5. En kognitiv tradition, hvor man studerer de mentale repræsentationer og processer bag kreativitet. Forestillingen om, at kreativitet handler om "at tænke ud af boksen" stammer fra denne tradition. Kreativitet bliver således set som et spørgsmål om at tænke anderledes.
6. En social- og personlighedspsykologisk forståelse, hvor der er fokus på personlighedsvariable, motivation og miljømæssige aspekter af kreativitet. Her bliver selvstændighed, selvtillid, kompleksitetsfokus, æstetisk fokus, risikovillighed, spontanitet, frihed og selvaktualisering set som vigtige praksisser hos mennesker, der er kreative.

Nyere studier fremhæver, at flere af de ovennævnte faktorer må ses som forbundne (Csikszentmihalyi 1997). Ingen af de ovennævnte traditioner kommer ifølge Csikszentmihalyi tilstrækkeligt rundt om fænomenet kreativitet, og de har på forskellig vis været begrænset af de idealer om videnskabelighed og metodevalg, der har været fremherskende på det tidspunkt, hvor de er formuleret. Wehner, Csikszentmihalyi og Magyari-Beck rapporterede i 1991 om deres studier af 100 forskellige doktorafhandlinger om kreativitet, at studierne fremstår meget urelaterede, og at man inden for den merkantile verden eksempelvis ofte anvender ordet innovation, mens man i de psykologiske traditioner foretrækker begrebet kreativitet. Desuden tager man i de to traditioner ofte udgangspunkt i enten det organisatoriske eller det individuelle analyseniveau, hvor innovation forbeholdes organisationer, mens kreativitet analyseres som noget, individer gør.

De fleste nyere studier forsøger sig med synteser imellem pointer fra de respektive studier ud fra en erkendelse af, at kreativitet involverer både følelser og tænkning hos den enkelte person, og ikke mindst at kreativitet realiseres i bestemte fællesskaber og

sammenhænge, der medbestemmer, hvad man anerkender som kreativitet. I min egen forskning har jeg defineret kreativitet som realisering af ideer i en given social praksis, og innovation definerer jeg som den proces, hvor man søger et økonomisk udbytte af kreativitet (Tanggaard 2008). Det betyder også, at kreativitet ikke forstås som en isoleret individuel proces, men som noget, der er knyttet til handlinger i sociale praksisser og til den proces, hvor en social praksis rykker sig og fornys. Sociale praksisser er alt det, vi gør sammen, indbefattende alle de normer, vaner og rutiner, som regulerer dette. Skolen er en social praksis, familien er en social praksis, ligesom det at producere eksempelvis cykler, mælk, frugt og energi er en social praksis.

I en sådan socialteoretisk tradition er handlingers kreativitet et tilbagevendende, men dog en smule underbetonet tema. McNay (2007: 153) understreger, at selv de mest normative former for social adfærd forudsætter opfindsomme elementer. Man kan sige, at der er en vekselvirkning imellem innovation og sedimentering. Ifølge McNay er en forståelse for de kreative aspekter ved handling ikke nødvendigvis det samme som et knæfald for populismen. Handlinger er ikke udelukkende kreative, og en skole eller uddannelsesinstitution med interesse for at fremme elevernes og de studerendes kreativitet kan ikke alene fokusere på nyskabelsen. Selv den mest oplagte innovative praksis forudsætter en inkorporering af den sociale verden i form af vaner og rutiner. Handlinger, der passer til situationen, kan ikke udelukkende udledes af eksisterende normer, men vil ofte afhænge af, at aktørerne udtænker ukendte handlingsveje. Kreativitet er således nødvendig for at realisere normer og værdier i konkrete praksisser, men også selve eksistensen af værdier fordrer en kreativ proces, hvor disse normer udformes og overføres. Kreativiteten løsner sig på den måde fra det eksisterende og er en del af det at videreføre og forandre kollektive praksisser.

Det kreative står således ikke alene, men udgør en proces, hvorigennem det bliver muligt for os både at fortsætte en praksis og at give mulighed for, at noget nyt kan vise sig på baggrund af det gamle. Helt konkret betyder det, at vi ikke kan forstå kreativitet

ved kun at se på selve fornyelsen. Vi må også være optaget af, hvad der kom forud for dette. I denne optik er eksempelvis udenadslære eller færdighedstræning derfor ikke en antipode til kreativitet, men kan være en forudsætning for denne. Der er ingen tvivl om, at nogle elever og studerende kan opleve, at de i skolen ikke altid kan gøre, hvad de selv har lyst til, og der kan være lange perioder, hvor man nødvendigvis må opøve vaner med og evner til at læse, skrive og regne. En lærer kan være meget kreativ med sin undervisning for at sikre disse evner hos børn, men det enkelte barn oplever måske ikke sig selv som særlig nyskabende i den periode.

Hvilken rolle spiller evaluering for kreativitet?

Kreativitet er ifølge ovenstående vigtigt for både at fortsætte og forny de sociale praksisser, vi er en del af. Spørgsmålet er nu, om og i givet fald hvilken rolle evaluering kan spille for denne proces?

En første og umiddelbar indskydelse for læseren vil måske være: Vi kan da netop ikke evaluere kreativitet. Alle de kriterier, standarder og normer, vi måtte stille til grund for en sådan evaluering, vil bremse kreativiteten. Hvis man opfatter kreativitet som noget, der uventet dumper ned fra himlen, så er det givetvis rigtigt, at kreativitet ikke kan fremmes via evaluering. Processen er her dramatisk, ustyrlig og ude af enkeltpersoners kontrol. Hvis man omvendt, som i denne artikel, anskuer kreativitet som en proces, der er forbundet til fornyelse i sociale praksisser, så er svaret derimod, at vurderingen af, hvad der tæller som kreativt, ikke er en normløs størrelse – den er i høj grad forbundet til, hvad man finder vigtigt, og hvad som kan realiseres inden for bestemte sociale praksisser. Kreativitet er ikke afkoblet fra normer, værdier og regler, men nøje forbundet til, hvordan disse udvikles, bevares og forandres, og evaluering er en del af det at tillægge værdi.

Men hvordan skal evalueringen så gennemføres, så den er med til at fremme kreativitet? Er det muligt?

De fleste nyere studier peger på, at det, studerende på en uddannelsesinstitution lærer, i høj grad er forbundet til, hvordan de evalueres (Biggs 2003: 140).

Kvale (1980) har beskrevet, hvordan karaktergivning og test kan komme til at gennemsyre praktisk talt alle aktiviteter på en uddannelsesinstitution. Evalueringspraksisser er forbundet til motivation og til, hvad der faktisk læres. Det er således ikke ligegyldigt eller uskyldigt, hvordan vi opbygger evalueringssystemer. De er vitale for, hvad der kan lade sig gøre. De kan både hæmme og fremme læring, ligesom evaluering naturligvis også anvendes for at kunne kommunikere information til aktører på mange niveauer i uddannelsessystemet. Evaluering anvendes som kontrolfunktion og som data, der ligger til grund for beslutning om læreres undervisning og for elevers adgang til at gennemføre uddannelser, eksamener og for selektion til videre uddannelse og til arbejdsmarkedet. Enhver lærer eller for så vidt leder er således både en form for "coach", der kan arbejde med evaluering for at motivere og fremme læring eller det modsatte (sjældent intenderet!), og en "dommer", der afgør, hvilke karakterer, point eller formelt udkomme der er resultatet af en elevs, en studerendes eller en ansats arbejde (Atkin, Black & Coffey 2005). Typisk skelner man i evalueringslitteraturen i denne forbindelse imellem en formativ og en summativ funktion af evaluering. Det vil sige en udviklende, fortløbende og en opsummerende eller afsluttende evaluering. En sådan skelnen holder dog ikke helt i praksis. Miller (2004) viser eksempelvis i sin undersøgelse af elevers og læreres opfattelse af karaktergivning, at karaktergivningen naturligvis ikke kun har summative funktioner. Karaktergivning kan også motivere, opmuntre eller for så vidt nedbryde elevers og studerendes lyst til læring og på den måde antage formative funktioner.

Hvis vi igen vender blikket imod kreativitet, så kan vi slå fast, at evaluering af kreativitet således kan rumme både formative og summative elementer. Vi kan i princippet både forsøge at fremme kreativitet i en fortløbende proces, og vi kan opsummerende vurdere, om noget tæller som en kreativ handling eller ej. Der findes altså ikke en entydig form for evaluering af det kreative. Hvis vi ydermere fastholder, at det at lære noget udenad eller indlære specifikke færdigheder også kan være en forudsætning for kreativitet, så skal vi også stadig sikre os, at elever i skolen og studerende i uddannelsessystemet lærer dette. Vi kan således ikke

nøjes med at evaluere på selve den kreative proces, men må også være opmærksomme på, hvordan vi kan evaluere forudsætningerne for at være kreativ. Selvom det er populært at sige, at nutidens krav om kreative medarbejdere betyder et farvel til al udenadslære eller færdighedsindlæring i skolen, så holder denne påstand ikke, hvis vi begriber det kreative som et aspekt af handlinger i sociale praksisser og som en del af både at bevare og forandre disse sociale praksisser. Udenadslære er naturligvis uinteressant i sig selv, men pointen er her, at det nogle gange kan være en lettelse at kunne noget udenad, og at det kan frigive energi til det mere kreative. Lindhart (1999) skriver i sin bog om retorik, at erindringer er veltalenhedens skatkammer. Med det mener han, at det er langt nemmere at formidle og tale til andre, hvis man husker godt. Noget af det handler om at øve sig på det, man skal huske, og eventuelt også at kunne det udenad. Her er pointen ikke, at man må tvinge elever og studerende til at huske uvedkommende stof, men snarere, at vi ikke må glemme de mangeartede forudsætninger for kreativitet. Her kan udenadslære i visse tilfælde være en komponent lige så vel som opmuntringen til elever om at være risikovillige eller eksperimenterede. Det kan således være vigtigt at anskue det kreative som en fortløbende del af en bredere praksis. Men hvordan evaluerer vi mere specifikt kreativitetsfremmende?

Tanggaard & Elmholdt (2008) understreger, at et af de mest gennemgribende resultater af læringsforskningen til dato er, at feedback virker læringsfremmende. Vi lærer mest, når vi har adgang til at få vores aktiviteter, færdigheder og præstationer bedømt af andre – gerne fortløbende. Det er ikke nok at vente til eksamen. Feedback skal gerne være en del af den praksis, man forsøger at lære sig eller lære i. I ovennævnte artikel understreger forfatterne dette ved at tale om evaluering i praksis. Det er et begreb, der betegner og understreger vigtigheden af de daglige klap på skulderen og det opmuntrende nik. Kort sagt alle de korrektioner og præciseringer af vores handlinger, som er nødvendige, for at vi kan blive ved med at fungere og at lære noget nyt. Helt alment så kan man sige, at dette også er en pointe, når det kommer til kreativitetsfremmende evaluering. Hvis vi vil fremme kreativitet, så skal vi evaluere på dette løbende.

Den svenske kreativitetsforsker Lindström (2009) skriver i den forbindelse om fire meget interessante aspekter ved undervisning og evaluering, som han har fundet, skulle fremme kreativitet:

1. Elevernes arbejde strækker sig over længere tid og tager centrale temaer op inden for et kundskabsområde, eksempelvis kunst, håndværk, design. Pædagogisk forskning viser, at elever, der får lov at gå i dybden med få materialer og ideer, når længere med udtryksformer og kreativitet end de, som hele tiden skal skifte emne, materiale og opgave.
2. Undervisningen betoner både proces og produkt, så eleverne aktivt opmuntres til at eksperimentere, udforske, ændre og forsøge på nye ting. Kreativitet befordres af, at man kan se nye vinkler på et kendt materiale og se nye muligheder, og dette sker bedst i et miljø, hvor man belønner risikovillighed og samtidigt forsøger at dæmpe de mulige negative reaktioner på nye ideer.
3. Undervisningen forbinder fremstilling (produktion) med iagttagelse og refleksion eller, kunne man sige, teori med praksis.
4. Undervisningen giver mulighed for, at eleverne kan vurdere såvel eget som andres arbejde og kan få indsatsen bedømt af en lærer. Feedback vil præcisere de mål, som eleverne skal gå efter, og de opøves desuden i at vurdere andres arbejde.

Vigtigheden af fordybelse og arbejde i længere tid med det samme materiale og af sammenkoblingen af produktion og efterfølgende kritisk evaluering og iagttagelse af eget arbejde går igen som centrale konklusioner. Feedback sker i det ovenstående ud fra elevernes konkrete præstationer og produkter og i forhold til faginterne vurderinger. Faget eller fagene står i centrum, men på en kontekstspecifik måde, hvor evaluering og undervisning er tæt integrerede. Der er tale om en undervisning, hvor eleverne udvikler sig fagligt gennem fordybelse, men hvor fokus også er på at fremme risikovillighed blandt elever og studerende – og måske også blandt lærerne!



Gardner og Boix-Mansilla (1994) skriver samstemmende, at hvis elever og studerende møder de rette rollemodeller, den rette vejledning og modtager fortløbende feedback, så vil de fleste til stadighed kunne forberede deres præstationer og kompetencer indenfor et givet felt. De understreger også, at graden af og formen på evalueringen må tage forskellige former, afhængigt af hvilke discipliner og fagområder der er i fokus. Der kan være forskellige kriterier for, hvornår og hvordan og hvor meget. Man kan således sagtens forestille sig, at man som lærer i begyndelsen af en proces evaluerer på en støttende måde for at fremme eksempelvis risikovillighed, mens man senere i processen måske bliver nødt til at stramme op på kriterier for at kunne bidrage til regulering af læreprocessen på de områder, hvor kreativiteten måske vokser for vildt eller i de forkerte retninger. I andre tilfælde kan der være brug for andre fremgangsmåder. Måske har især de elever, som har det nemt med at lære udenad eller at reproducere et givet stofområde, brug for en anden slags fremgangsmåde. Her skal den kreativtstøttende tilgang måske være den mest gennemgribende. Kupferberg (2009) understreger i den forbindelse, at der i mange tilfælde kan være brug for noget andet end "de rigtige svars pædagogik". Her er kunsten at forsøge at lære de studerende at være i en kreativ proces, hvor der ikke nødvendigvis findes nogle svar og under alle omstændigheder ikke rigtige

svare. Det kan være svært, hvis man har lært sig at være god til at svare rigtigt på lærerens spørgsmål eller er oplært i en "quiz-pædagogik" hvor "de rigtige svar" belønnes.

Kreativtetsfremmende undervisning og læring udgør således mere en kunst end noget, der kan reduceres til en bestemt teknik (Eisner 2005). En lærer eller en elev vil sjældent kunne nøjes med blot en fremgangsmåde eller en slags undervisning. Hvis vi vender blikket mod læreren i en undervisningssituation, så vil det desuden kræve en god portion kvalificeret dømmekraft at kunne vurdere, hvad en bestemt gruppe af elever kan arbejde med, og det vil kræve den rette kombination af faglig og pædagogisk kunnen at få undervisningen til at gå op i en højere enhed med elevernes progression i en eventuel kreativ proces.



Konklusion

Denne artikel har været fokuseret på kreativitetsfremmende evaluering. Det blev understreget, at man i enhver evalueringsbestræbelse må fokusere på forudsætningerne for kreativitet. Hvis man vil have elever, studerende eller medarbejdere til at bruge deres fantasi, og hvis sigtet er at få dem at improvisere og eksperimentere for at kunne overskride det eksisterende, så må man nøje undersøge, hvor de er i deres lærings- og arbejdsprocesser, ligesom man må være parat til at understøtte det risikovillige. Nogle vil her have brug for først at få standarderne på plads, inden de begiver sig ad nye veje, andre skal måske ligefrem provokeres til at betræde nye stier. Her er pointen ydermere, at en fortløbende feedback er helt central for udvikling af kreativitet, og at det skal være ok at fejle for så at forsøge igen. Sammenkoblingen af produktion og efterfølgende kritisk evaluering og iagttagelse af arbejdet går igen som centrale konklusioner. Hovedpointen er, at hvis man ikke evaluerer på kreativitet, så vil kreativitet med al sandsynlighed også være fraværende. Samtidig er kreativitetsfremmende evaluering noget helt andet end quiz-evaluering. Når vi vil belønne kreativitet, så skal vi ikke (altid) lede efter de korrekte svar, men efter de svar og bud, som overskrider det eksisterende og de svar, lærerne på en skole eller lederne på en arbejdsplads måske selv kender. Det kræver metoder, som går ud over de fem svarmuligheder i et spørgeskema, fordi pointen er, at vi netop ikke kender disse på forhånd. Og det kræver, at man som lærer eller leder er parat til at kunne rumme bud, perspektiver og løsninger, der udfordrer det eksisterende. Omvendt så fordrer ovennævnte, at eleverne og de studerende har så tilpas meget kendskab til traditionen, at de ved, hvilke stier der allerede er betrådt. Der er ikke megen fidus i at finde på noget "nyt", som ikke er nyt, ligesom der ikke er meget reel kreativitet involveret i det at bygge et hus, hvor tagkonstruktionen er imponerende, men hvor fundamentet er usikkert. Selvfølgelig i en evaluering, der belønner det risikovillige, må man være opmærksom på omstændighederne og forudsætningerne omkring selve det kreative.

Referencer

- Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2005): "The Relationship between Formative and Summative Assessment - In the Classroom and Beyond". Lokaliseret på: http://books.nap.edu/html/classroom_assessment/ch4.html
- Biggs, J. (2003): *Teaching for Qualitative Learning at University*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity - flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Eisner, E. W. (1965, her 2005): "Children's creativity in arts. A study of types". I: *Reimagining Schools - The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Freud, S. (1908/1959). "The relation of the poet to day-dreaming". I: *Collected papers* (Vol. 4: 173-183). London: Hogarth.
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1994): "Teaching for understanding - within and across the disciplines". I: *Educational Leadership*. Vol. 14, Feb.: 14-18.
- Kupferberg, F. (2009): "Farvel til "de rigtige svars" pædagogik". I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.): *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Kvale, S. (1980): *Elevinterviews om karakterer*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Lindhardt, J. (1987, denne udgave 1999): *Retorik*. Rosinante.
- Lindström, L. (2009): "Kan kreativitet læres, kan det måles og kan man undervise i kreativitet?". I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.): *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- McNay, L. (2007): "Subjekt, psyke og handling". I: Søndergaard, D.M. (red.): *Feministiske tænkere*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Miller, T. (2004): *Karaktergivning i praksis - 13-skalaen i gymnasiet*. Ph.d.-afhandling. DIG. SDU.
- Sternberg, R.J. (red.) (1999): *Handbook of Creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tanggaard, L. (2008): *Kreativitet skal læres - når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Wehner, L., Csikszentmihalyi, M., & Magyari-Beck, I. (1991): "Current approaches used in studying creativity. An exploratory investigation". I: *Creativity Research Journal*. 4/83: 261-271.