

Væren i handling

Af Troels Bjerrum 2009

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	2
2.0 Problemformulering	2
3.0 Kreativitet og pædagogik	2
4.0 Intention, opmærksomhed og bevidsthed	4
4.1 Skabende processer	5
5.0 Kroppens fænomenologi	6
5.1 Eksplicitering	6
5.2 Bevægelse og intelligens	7
5.3 C.G. Jung og kognition	8
6.0 Kreativitet i en socialpædagogisk praksis	9
6.1 Æstetisk læring	9
6.2 Kreativitet i praksis	11
7.0 Konklusion	12
8.0 Litteratur	14

1.0 Indledning

Socialpædagogiske tiltag for sociale udsatte unge risikerer ofte at tage udgangspunkt i ydre magt og lovgivnings påbud, der med krav og regler, som den adfærdsvanskelige ikke er indforstået med, giver ansats til utilfredshed og modstand. Den adfærdsvanskelige unge har i sin opvækst været udsat for svigtende voksne både, hvad angår nær kontakt og hvad angår læring af sociale færdigheder. Et møde med en *systemorienteret* pædagogik kan derfor opleves som endnu et svigt, der leder til, at en reel forbindelse til den unge tabes. I pædagogisk omsorgsbehandling af unge adfærdsvanskelige er det således en behandling i sig selv *ikke* at udsætte den unge for svigt, hvilket viser sig at være betingelse, der sjældent opfyldes. Den fornemmeste pædagogiske opgave er, at få den unge adfærdsvanskelige selvstændiggjort til at opleve positiv selvfølelse og selvtillid. Den unges ydre krav og pres må forvandles til at blive til et indre pres, som det unge menneske også kan lære at gøre noget ved selv. I det perspektiv vil jeg anskueliggøre, hvorfor kreativitet giver mulighed for at forme intentionalt i et ungt menneske. Kreativitet rummer et potentiale, som på nærværende måde kan forandre et menneske til at opnå selvvirksomhed. Det er en eksistentiel måde, hvorpå den enkelte unge møder sig selv med andre og i en dynamisk værensform opøver centrale handlekompetencer. Der er tale om mesterlære i kreativitetens socialpædagogik og det er særdeles vigtigt, at socialpædagogen selv personligt håndterer kreative fag i en sådan grad, at den unge deraf lærer færdigheder. Ligeledes må socialpædagogen have bred indsigt i menneskelivet og dermed have indlevelsessevne. Grundlæggende for den unges evne til læring er, at denne bliver i stand til at koncentrere sig og have positiv opmærksomheds evne. Disse kompetencer ser jeg som værende både af kognitiv og af kropslig art. Kreativiteten har stor betydning, idet at den med motivation og inspiration til selvledende virksomhed beforder koncentrations- og opmærksomheds evne med sig. Noget, som er alt afgørende for, at unge adfærdsvanskelige kan finde ansvar og selvfølelse.

"...motivation, koncentration og modtagelighed....disse faktorer har afgørende betydning for, hvad og hvor meget man lærer i en given undervisningssituation¹

2.0 Problemformulering

I den følgende opgave belyses det, hvorledes kreativitet, i form af *kropslig musisk* kvalifikation kan gøre sig gældende i en socialpædagogisk profession.

3.0 Kreativitet og pædagogik

Den kreative proces er: den aktive vej, hvor fantasi udlever sig til autentisk udtryk. Fantasi opstår ud af bevægelse, personlig engagement og livs interesse, dette i påvirkelighed af kontekst og kultur. Den tidligere sovjetiske psykolog Leontjew sagde, at fantasi er begreb for den tankemulighed, der er til rådighed, når noget ikke kan lade sig gøre.² En nyskabelse vil opstå ud af et nuværende tankesæt, en nuværende grundantagelse og derudaf adskille sig væsentligt fra den tænkning, der er socialt acceptabelt. Kreativitet er derfor brud med tidligere tænkning, en radikal ny måde at tænke på, som forudsætter, at man gentænker alt. Kreativitet foregår altid under et indre pres, der bunder i personlig

¹ Vaizey, 1967, iflg. Kupferberg, Feiwel, **Kreative Tider**, HR.forlag, 2006, s. 187

² Ringsted, Suzanne - Froda, Jesper **Plant et værksted**, HR. Forlag, 2003 s.75

motivation og ukonventionel tænkning hos den enkelte.³ Kreativitet er ifølge Kupferberg lig med *nyhedsaspektet plus værdien af det nye*. Csikszentmihalyi siger, at det nyskabende individ, uanset genialitet aldrig er alene. Der er altid nogen til stede, som må vurdere det nyskabende tankeprodukt, og denne vurdering sker ikke kun ud fra et originalitetsaspekt men også ud fra en vurdering af selve værdien af det nye. Kupferberg refererer til, at samfundet eksisterer i forskellige kreativitetsregimer, hvor grundantagelserne, dikterer, hvilke tænkingsafvigelse, der kan accepteres.

*"...nyskabere. De påtager sig en eksistentiel risiko ved at fjerne sig fra den sociale kausalitet, der bygger på rutinepræget kompetenceopbygning,At være nyskabende er altid risikofyldt.Kreative individer løber en risiko, fordi deres tanker som regel opfattes som illegitime af omgivelserne ..."*⁴

Kupferberg inddeler de forskellige traditioners kreativitetsregimer i følgende kategorier:

	Formål	Norm	Kompetence	Ressource
Industri	Masseforbrug	Tilpasning	Specialisering	Konkurrencepres
Kunst	Udtrykke dybe oplevelser	Autenticitet	Følelsesmæssig indlevelse	Tradition
Videnskab	Reflektere dybe sammenhænge	Kritik	Analytisk distance	Tradition
Pædagogik	Reducere kompleksitet	Kommunikation	Illustrativ udfoldelse	Tradition

(Kupferberg, s.35)

Skemaet giver retning på, hvorledes grundlæggende antagelser indenfor de enkle fag professioner har tradition for at udvikle sig. Den pædagogiske profession er tematiseret som en profession, der som formål reducerer komplekse forhold, primært i kommunikativ form. Den primære kompetence indenfor professionen pædagogik er at lege med tankefigurer og skabe nytænkning. Dertil benyttes kunstneriske metoder, hovedsageligt som illustrative udfoldelser skriver Kupferberg.

*" I pædagogikkens verden er der tale om en form for tankeleg: Her simuleres det, at man bygger en bro, at man udstiller tegninger eller at man laver forretningsideer. En god pædagogisk lærer skal være mester i denne tankelegens eller simuleringens ædle kunst."*⁵

Pædagogisk evne til at reflektere og få nye tanker er essentiel i en omsorgsgivende profession. Al undren og omgåelse af forhindrede forud antagelser er en til stadighed personlig kompetence for bruger og pædagog i det

³ Kupferberg, Feiwel, **Kreative Tider**, HR.forlag, 2006, s.37

⁴ Kupferberg, Feiwel, **Kreative Tider**, HR.forlag, 2006, s.39

⁵ Kupferberg, Feiwel, **Kreative Tider**, HR.forlag, 2006, s.55

socialpædagogiske arbejde. Det er derfor nærliggende i nærmere forstand at undersøge baggrunden i forhold til personlig refleksion, da det er udgangspunktet for at forstå, hvordan nye tankefigurer kan udvikles.

4.0 Intention, opmærksomhed og bevidsthed

”De børn, der ikke via den koordinerede opmærksomhed mellem den voksne og barnet får lært sig deres egen viljestyrede opmærksomhed, får konstante sammenstød med omgivelserne..... Så oveni den manglende viljestyrede opmærksomhed får de negative sociale og personlige erfaringer. Det, de har brug for nemlig opmærksomhedstræning, får de sjældent mulighed for at øve...”⁶

Mogens Hansen peger på, at en bevidst indre forestilling har intentionel virkning på motorik, så handlinger kan ske ubevidst i overensstemmelse med indre forestilling. Det er muligt at have en bevidst forestilling koblet med en ubevidst intention, der fører til handling. En handling, som sætter sig igennem det psykosomatiske system uden en motorisk viljesakt, siger Mogens Hansen.

”Det, der skal med.....er selvfølgelig erkendelsen af, at mennesket som totalt psyke-soma system ikke realiserer sig selv særlig hyppigt gennem viljesakter, der går fra bevidstheden som kommandoer til kroppen; Den frie vilje har ikke altid let ved at sætte sig igennem over for kroppen.....I langt værre grad gælder det stofmisbrugere, der er afhængigeHer kan ingen fast beslutning, dvs. viljestyring af adfærden sætte sig op mod kroppens begær efter stof.....”⁷

Mennesket har fri vilje til at udvælge sig mål og retning med og derudaf igangsætte intentionel handling. Mogens Hansen peger på, at intentionel opmærksomhed i barndommen skabes af den voksnes egne forestillinger, ønsker og hensigter i form af en prioriterende ”pegeeffekt”. Det synes at være tilfældet, at barnet lærer, hvordan det kan bruge sin intentionalitet i lige så høj grad, som det lærer, hvilke forestillinger og ønsker godt er at have.

”Barnet fødes med en stor, aktiv opmærksomhed over for sine omgivelser.”⁸

Kupferberg benytter sig af begrebet **narcissistisk regression**. Dette, som refererer til at opstå, når mennesker forklarer sig i et forvansket selv billede, en konstruktion efter at en handling er sket, som en slags fornægtende pleje af sin egen personlige identitet. Selvbenægtende form medfører altså narcissistisk regressiv adfærd.

”Når vi bliver stillet over for vore handlingers faktiske irrationalitet, har vi en tendens til at tillægge tidligere handlinger en rationalitet, de ikke havde, hvilket i sig selv er irrationelt, eftersom det mindsker vore chancer for at blive herre over vores egen skæbne.”⁹

⁶ Hansen, Mogens, **Intelligens og tænkning**, ålække, 1997, s.168

⁷ Hansen, Mogens, **Intelligens og tænkning**, ålække, 1997, s.156

⁸ Hansen, Mogens, **Intelligens og tænkning**, ålække, 1997, s.156

⁹ Kupferberg, Feiwel, **Kreative Tider**, HR.forlag, 2006, s.90

Den narcissistiske regression er grundlagt på en personlig grundstemthed, der indeholder et "lukket" ofte negativt forklarings begær tilmed personligt at opretholde mening. Ifølge Mogens Hansen er intentionel opmærksomhed betinget af udviklingen af en personlig *stemthed* med en modtagelighed for indtryk. I dette forhold er sanselighed og musisk fornemmelse central. En bevidst væren sig i rummet giver kroppen resonans for stemninger, følelser, dette som metode til med dømmekraft at indgå i det sociale fællesskab. For at forstå, hvoraf personlig stemthed opstår, kan kreativitet og skabende processer være retningsgivende og personlig vejledende.

4.1 Skabende processer

At skabe vil i en kreativ betydning referere til et *selv*, der skaber. Det er derfor indre meningsfuldhed i forhold til det ydre udtryk, der *afgør*, om der er kreativitet. Den indre motivation fremmer en kreativ arbejdsmåde ved, at man udforsker og giver sig tid til at trænge dybere ned i stoffet. Man undgår måske velkendte stier og søger nye veje, for at få yderligere inspiration, og således tør man tage risici og betragte fejl som en del af læringsprocessen. Dette ofte på en måde, så fejl mere end eksisterende betragtes som nyt råstof, der fortløbende kan benyttes i en kreativ udvikling. For at dette lader sig gøre, må man hengive sig til intentionel og positiv tilkendegivelse, væren og kommunikation, i vekselvirkning mellem at inspirere og at lytte. I det kreative rum optimeres stemthed i kraft af positiv intentionel form. Hver deltager vil ærligt kunne tilkendegive og anerkende ytringer over for andre og over for sig selv i en interaktionistisk orden.¹⁰ Dette, i en grad af seriøs form, som den kulturmæssige åbenhed gør mulig. Enhver negativ tænkning og kropstryk af manglende vilje til tilstedeværelse hindrer kreativitet. Det virker heri som om, at negativ tænkning påvirker mennesker til at forlade sig selv i stedet for til, at være sig selv. Tid og psykisk frihed for modstand i form af ulødig kritik er nødvendig for, at ny indsigt kan vokse sig ud af en kreativ skrøbelighed. Derfor er det pålæggende, at mentaliteten i kreative processer beskyttes mod selvoptaget kritik, der ødelægger selv mest geniale ideér. Det pres, der finder sted i en nødvendighed, omdanner ofte menneskelige negative tanker til intentionel kreativitet. Derfor udspringer kreativitet af en nødvendighed, der ofte selvpåført fremmes ved ramme styring, i engageret og kaotisk søgning efter muligheder til at nå et mål med. Modsætningen til den kreative proces er ydre motivation, hvor drivkraften for den enkelte er belønning, fremmedkontrol og anerkendende præmiering, dette med ønske om hurtig, effektiv gennemførelse samt ofte med udgangspunkt i regler og rutiner.¹¹ En kreativ nytænkning kræver tid og åbent udviklende miljø til at opdage og udvikle alternativer på det grundlag, at ingen deltagere på forhånd ved, hvordan resultatet bliver. For at det skal være muligt, må man først bryde ud af gamle måder at tænke på, da gamle mentale strukturer (paradigmer) virker som en forhindring for nye tankemønstre. Kreativitet er derfor en selvskabt rejse, en indre som ydre forskningsrejse, der adskilt fra det konforme, bekræftende og definerede tillader den enkelte at være tilstede i uvished om processens forløb. I et kreativt rum fjernes tilknytninger og bånd i et stykke tid, dette i kraft af fri fantasi og fordybelse, i et slags praktisk "dagdrømmende" univers. Den tilladte frihed fra hverdagens ufrie bundenhed giver selvet mulighed for at skabe ansats til nye perceptionsmåder, som viser vejen ud af nødvendigheden, - frihed på samme måde som en flod, hvis vand selv finder vej til havet.

¹⁰ Ringsted, Suzanne - Froda, Jesper **Plant et værksted**, HR. Forlag, 2003, s40

¹¹ Ringsted, Suzanne - Froda, Jesper **Plant et værksted**, HR. Forlag, 2003

”Det skabende er noget, man modtager, men ikke fra guder, genier og muser, ikke fra øjeblikket og ikke fra det bevidste jeg, men fra selvet.”¹²

I forhold til kunstens autenticitets krav, vil kreativitet sat i en pædagogisk kontekst betyde, at enhver tilrettelæggelse og ethvert læringsforløb udspringer af den enkelte brugers personlige erfaringer og interesser. I dette forhold mener Kupferberg, at autenticitet er vigtigt element i pædagogikken men, at det er den pædagogiske kontekst, som sætter grænserne herfor. Således må autenticiteten håndteres ved hjælp af kommunikation. En kommunikation, der i den pædagogiske relation udover det talte sprog samtidig foregår i kropssprog, som modtagere også reagerer på. Det, der foregår i de sagte ord, svarer måske slet ikke til det, der foregår i de træge kroppes verden, pointerer Kupferberg. Han refererer til Goffmann, som peger på den diskrepans, der er tale om i enhver optræden mellem kroppen og ordene. Enhver optræden afgiver dobbelt information, som kan være internt modstridende. Både information, som den enkelte er i stand til at kontrollere og information, som tilskuerne kan iagttage, men som rollespilleren ikke selv har kontrol over. Kupferberg påpeger, at man ved at studere, hvordan kreative kunstnere overvinder manglende lyst, kan oparbejde redskaber i den pædagogiske profession. Kreativitet i en kropsfænomenologisk forstand er derfor interessant at berøre i forhold til socialpædagogisk praksis.

5.0 Kroppens fænomenologi

5.1 Eksplicitering

Iris Young peger i artiklen ”Throwing Like a Girl” på den vestlige kultur pålægger den unge kvinde, at hun får sin egen krop som genstandsområde. Det patriarkalske samfund ser kvindens krop som objekt, og hun tvinges selv til at være *beskuer* af sin egen krop udefra. Kvinden bliver både subjekt og objekt for sig selv, hvilket betyder, at hun ikke på samme måde som manden kan udleve sig selv kropsligt. Hun mangler tillid til sine kropslige færdigheder og kommer derfor til at bevæge sig ”tøset”. Det er et fænomen, som kan kaldes eksplicitering af kropslig erfaring. Kroppen viser ud over sig selv og hen på alle andre mulige betydningsbærende elementer. At opleve kroppen i en fysiognomisk hændelse sker, når kroppen ikke erfares i forhold til en erfaret omverdenen, men erfares i forhold til én selv. Udover at erfare kroppen som kulturel repræsentation, kan kroppen nemlig opleves sig selv værende. Sheets- Johnstone¹³ pointerer, at mennesket, udover kropslige handlinger med erfaring i kulturel association kan erfare handlinger ud fra en ren kropslig oplevelsesdimension. *Kropslig erfaring* tilhører to typologier: repræsentationel erfaring og kropsimmanent erfaring. I forhold til repræsentationel erfaring er det den vidende person, som står i privilegeret position. Den, som ved noget om eksempelvis fodbold, kan forklare selv den spillende mere om spillet end denne måske selv ved af. Den repræsentationelle erfaring er således en måde, der kræver en intellektuel viden om kultur, kontekst mv. Anderledes er det med den kropsimmanente erfaring. Den er bundet i kroppen, så det faktisk gør en forskel, at der konkret erfares. Den agerende behøver heri opmærksomhed på selve kroppens handling ved hele tiden at være til stede i kropsligheden. Det er ikke kun det verbale sprog, som skaber eksplicitering af kropslig erfaring men også kroppens eget sprog. Kropsligheden giver nemlig mennesket et vokabular, der lader det eksplicitere. Dette viser legen, der er en form for eksplicitering. Når dyr leger, repræsenterer de bevægelser, som de ville udføre i en rigtig kamp. Dyret fremstiller sig

¹² Kupferberg, Feiweil, **Kreative Tider**, HR.forlag, 2006, s.90

¹³ Rasmussen, Jacob A. **Eksplicitering af kropslig erfaring, kandidatspeciale**; Inst. For filosofi, Århus 2004, s.40

som andet og lader som om. Legesituationer får således en karakter af repræsentationalitet, som en slags ikke-falsk falskhed, der derved giver kroppen karakter af sproglig væren.¹⁴ For at legen kan fungere, kræver det, at aktørerne forstår det sprog, som legen er bundet op af, et kroppens sprog. Betydningens logik foregår derfor ikke blot i det verbale sprog men også i kroppens sprog, således at kropssprog refererer til noget andet end sig selv. Det er tegn, som både refererer til kulturel og naturlig oprindelse. Kropssprog når i modsætning til verbalsproget frem til et væsentligt personligt, førstepersonsperspektiv. Bevægelse er derfor både en fremstilling af en betydning i ekspliciterende perspektiv samt en inderliggørelse.

*"Når vi mimer, er det fordi vi allerede kropsligt er i noget ikke mimet."*¹⁵

Mimesis fungerer, fordi der er en underliggende kropslighed til grund, og det er dette altid tilstedeværende kropslige, der er *værende i verden*. Heidegger bestemmer sandhedens væsen som frihed. Frihed forstået som en laden være, ikke i negativ forstand som en afholden sig fra, men i stedet positivt forstået som en *laden det værende være, som det er*.¹⁶ I sprogets sætninger kan man resonere sandhed, dersom den retter sig efter et noget. Men dette noget viser sig allerede før sætningen fremføres, siger Heidegger. Sandhed er derfor en måde ifølge Heidegger, at lade det værende komme til syne på.

*"Téchne er nøjagtig den viden eller kunnen det er at fornemme det nærværende som noget sådant. Således beror téchne som fundament for både den kunstneriske og den håndværksmæssige skaben på begrebet Aletheia – uskjulthed."*¹⁷

5.2 Bevægelse og intelligens

*"Den eneste måde et hvilket som helst væsen kan opnå noget på, er ved at bevæge sig. Dette bør være udgangspunktet for vores forståelse af bevidsthed og intelligens."*¹⁸

Enchanted Looms af Rodney Cotterill tilbyder en teori om bevidsthed, som sammenholder muskel tonus og bevægelse som forudsætning for erindringsprocesser, bevidsthed og intelligens.

*"Vi bliver nødt til at vende tingene på hovedet og acceptere, at også for mennesker, er den relevante stimulus den, som er forbundet med bevægelsen af vores muskler, mens den relevante respons er den sensoriske feedback fra omgivelserne. Med andre ord foreslår jeg, at vore kognitive handlinger er relateret til muskelbevægelser, dog med det forbehold, at disse nogle gange kan være forestillede frem for åbenbare."*¹⁹

¹⁴ Rasmussen, Jacob A. **Eksplicitering af kropslig erfaring, kandidatspeciale**; Inst. For filosofi, Århus 2004, s.48

¹⁵ Rasmussen, Jacob A. **Eksplicitering af kropslig erfaring, kandidatspeciale**; Inst. For filosofi, Århus 2004, s51

¹⁶ Rasmussen, Jacob A. **Eksplicitering af kropslig erfaring, kandidatspeciale**; Inst. For filosofi, Århus 2004, s.66

¹⁷ Rasmussen, Jacob A. **Eksplicitering af kropslig erfaring, kandidatspeciale**; Inst. For filosofi, Århus 2004, s63

¹⁸ Cotterill, Rodney M. J. **Bevidsthed, intelligens og kreativitet**, Aktuel Naturvidenskab, 3, 2002 , s41

¹⁹ Cotterill, Rodney M. J. **Bevidsthed, intelligens og kreativitet**, Aktuel Naturvidenskab, 3, 2002, s.41

Cotterill pointerer, at vi helt naturligt antager, at det at høre nogen tale er en passiv aktivitet. Kun hvis vi bliver bedt om at gentage denne persons ord, bliver vi klar over, at vi i det skjulte har mimet, hvad der er blevet sagt, siger Cotterill. Hvis vi ikke har hørt efter og derfor ikke har igangsat de relevante muskelbevægelser involveret i tale, vil vi ikke være i stand til at gentage, hvad der er blevet sagt. Bevægelser skaber sensorisk feedback fra omgivelserne. Et dyr må være i stand til at skelne mellem sensorisk feedback, som det selv har fremprovokeret og sensorisk input, som det ikke selv har forårsaget. Det eksterne input er ikke under kontrol, og derfor må den selv-drevne sondering af omgivelserne konstant klassificeres og internt evalueres.

”Denne klassificering og evaluering tilvejebringer sammen med behovet for en opmærksomhedsmekanisme basis for bevidsthed. De er faktisk basis for vores rå sanseoplevelser.....disse rå sanser, som gør et væsen i stand til at lave de vitale distinktioner mellem forskellige klasser af sanseindtryk er simpelthen bevidsthed.”²⁰

Hvis et væsen ikke er i stand til at skelne mellem eksterne sanseinput og et selv fremkaldt sanseinput, er det ikke opmærksomt på det, der er årsagen til dets egne handlinger. Evnen til at lave korrekte distinktioner må læres, hvis det skal føje noget til det ubevidste repertoire, som væsenet er født med, og Cotterill påpeger, at bevidsthed gør et væsen i stand til at erhverve nye kontekstspecifikke reflekser gennem livet, som føjes til de nedarvede. *Stimulus- respons paradigmet*²¹ er det, der betragter bevidsthed som noget mellemliggende mellem modtagelsen af en sanse-stimulus og responsen.

”....det fører direkte til en forklaring om intelligens. Det er simpelthen evnen til at forbinde elementære muskelbevægelser, faktiske eller blot internt simulerede i vore tanker, til mere komplekse bevægelsesmønstre.”²²

Kroppens muskulatur og den kognitive forestillingsevne hænger derfor sammen i en integreret sanselighed, der benævnes bevidsthed. Det kan gavne personlig forestillingsevne at få en psykologisk begrebsdannelse, tilmed at kaste begribelighed på det menneskelige sind. I dette perspektiv skal der kort benyttes C.G. Jungs forståelses ramme.

5.3 C.G. Jung og kognition

Jung inddeler menneskets bevidsthed i: tænkning, følelse, intuition og sansning således, at tænkning samt følelses funktionerne er rationaler, og intuition samt sansnings funktionerne er irrationale.²³ Sansningen registrerer, at noget findes og hvad dette er. Tænkning analyserer, hvad det værende betyder, følelsen angiver, hvad det er værd og intuitionen fremkommer med muligheder, som findes i objektet eller den givne situation.

”I enhver situation oplever man det, der sker, ved hjælp af alle fire funktioner, sansning, tænkning, følelse og intuition, men de optræder med forskellig vægt og bevidsthedsgrad.”²⁴

²⁰ Cotterill, Rodney M. J. **Bevidsthed, intelligens og kreativitet**, Aktuel Naturvidenskab, 3, 2002 s.41

²¹ Cotterill, Rodney M. J. **Bevidsthed, intelligens og kreativitet**, Aktuel Naturvidenskab, 3, 2002

²² Cotterill, Rodney M. J. **Bevidsthed, intelligens og kreativitet**, Aktuel Naturvidenskab, 3, 2002 s.43

²⁴ *Psychologische Typen*, 1921/ Grønkjær, Preben, **C.G.Jung analytiske psykologi**, Gyldendal, 2002 s.19.

Jung beskæftiger sig med det ubevidste og nævner tre hovedområder, hvor det ubevidste viser sig: et indre psykisk plan; et kropsligt plan og et ydre projektionsplan. I en projektion bliver de ubevidste indhold lagt ud og over på andre mennesker, og man ser derved ikke sit medmenneske på en realistisk måde. Det ubevidste indhold kan projiceres over på institutioner eller andre af verdens objekter, som så opleves emotionelt forstyrrende. Projektionerne har den ulempe, at de hindrer en god og realistisk kontakt mellem medmennesker.

*”Projektioner fører i sidste instans til en autoerotisk eller autistisk tilstand, hvor man ikke kan nå den ydre verden.”*²⁵

Kompleksbegrebet anvendes om det følelseladende indhold, der er i det personlige ubevidste. Årsagen til, at et kompleks dannes, er ofte tidligere chokerende følelsesmæssig oplevelse, der ikke kan holdes til bevidstheden. Det mest karakteristiske ved et kompleks er dets følelses - tone og affekt. Komplekser lever i deres eget selvstændige liv i et ubevidst psykisk univers. De øver indflydelse på bevidsthedens virksomhed, der kan opleves således, at jeget ikke er herre i eget hus. Et menneskes skygge er, når det psykiske indhold ikke passer sammen med bevidsthedens identitetsfølelse. Mennesker projicerer deres skygge over på andre i ønsket om at skaffe den af vejen, idet den er så ubehagelig at se i øjnene. Derved mister mange mennesker kontakt og følelse med deres egen krop, for det er kroppen, **d e r o f t e s t r e p r æ s e n t e r e r s k y g g e n .** I den kreative proces må de dybder, der er i et æstetisk udtryk blive udtrykt i kraft af aktørens egen *personlige* indlevelse og erkendelse. Aktørens møde med sin skygge er derfor ofte nødvendig forudsætning i kreative processer for, at et æstetisk udtryk kan komme til at fremstå autentisk. Med dette afsæt i forståelse af personlighedens kompleksitet kan begrebet æstetiske læreprocesser sætte kreativiteten i perspektiv.

6.0 Kreativitet i en socialpædagogisk praksis

6.1 Æstetisk læring

Min interesse for kreativitet udspringer af et 10 års arbejde som underviser i AK-fag indenfor pædagoguddannelsen. Der er de kreative fag vægtet højt, og der tales om æstetiske læreprocesser som en del af en pædagogisk faglighed. I bogen ”Æstetik og læring”²⁶ trækkes der skel mellem: diskursiv læringsmåde, æstetisk læringsmåde og empirisk læringsmåde. Den empiriske læringsmåde er den kropslige og sanselige førsymbolske læring, der lagrer sig som tavs viden. Den æstetiske læringsmåde er karakteriseret ved, at den enkelte omsætter sine indtryk af verden i et udtryk. Et udtryk, der tager afsæt i den enkeltes kropslige lagrede følelses- og oplevelsesmæssig perception af verden. Og den diskursive læringsmåde er analytisk. Den bygger på den empiriske og den æstetiske læringsmåde uden at kunne adskille sig fra dem. Den diskursive udtryksform er ikke bundet til konkrete følelsesmæssige og kropslige erfaringer, men formidler viden om verden uden for en umiddelbar oplevelses horisont.

²⁵ Grønkjær, Preben, **C.G.Jung analytiske psykologi**, Gyldendal, 2002, s.43

²⁶ Austrung, Benny D.; Sørensen, Merete, **Æstetik og læring**, HR. forlag, 2006

”Den diskursive læringsmåde tilbyder nemlig et særdeles veludbygget kommunikationssystem bestående af rækker af veldefinerede termer og analytiske modeller, som den enkelte og kollektivet kan anvende til så objektivt som muligt at beskrive og analysere verdens beskaffenhed.”²⁷

Daniel Stern peger på, at barnets *mestring* af verbalsproglig kommunikation indebærer en splittelse af barnets oprindelige totaloplevelse af sig selv som en integreret del af verden. En splittelse, der giver misforhold mellem den verden, barnet oplever og den, barnet kan tale om. Daniel Stern peger på, at æstetisk virksomhed kan kompensere for denne splittelse.²⁸ Den æstetiske læring indebærer fremstilling af tavs viden, hvormed der gives mulighed for at reflektere. Der bevidstgøres førsymbolske og fragmenterede oplevelser i meningsfuld erkendelse dette i kraft af, at et udtrykt symbol tillader personlig distance i forhold til symbolets oprindelige baggrundsfølelse. Derved opstår mulighed for i personlig refleksivitet at lade være med at identificere sig med den private komplekse følelse.

Grundlaget for det æstetiske udtryk som læringsmåde er virksomhed. Det vil sige der, hvor mennesker *aktivt* udfører og former symbolik i udtryk som f.eks. tegning, rolleleg, sang, dans, musik eller teater. I en sådan aktivitet skabes der forbindelse mellem en indre forestilling og ydre udtryk. Denne meningsfuldhed i selv at opleve *sammenhæng* mellem forestilling, intention og udtryk kommunikerer ind i verden.²⁹ Synkronicitet mellem mening og udtryk overføres til publikum i inderliggende bevægelse, som en sanselig, motorisk samstemthed mellem indre forestilling og ydre udtryk, der gør æstetisk læring kommunikativ essentiel. Austring & Sørensen kalder den æstetiske læringsmåde transcendent. Begrebet betyder grænseoverskridelse af det, der kan opfattes umiddelbart med sanser og bevidsthed. En kreativ proces i en sådan forståelse kan ses, som et fænomen, der sker ved at: Aktøren perciperer sig selv, aktøren perciperer den anden, aktøren perciperer det, den anden perciperer (kropsimmanens) og aktøren perciperer det, der er imellem sig selv og den anden. Sammenlagt perciperer aktøren det hele, som helhed og bevæger sig selv i forhold dertil, i en total perception af mange dimensionale forhold. Den totale perception kan opstå i personlig tilstedeværelse med kropsimmanent opmærksomhed, hvor der opleves synkronicitet til det rumlige omgivende. Med nærvær, forbindelse og fornemmelse som en harmonisk enhed af krop, sjæl og kognition, kan man tilnærme sig mellemmenneskelig forståelse af, hvordan det vil være at være en anden end sig selv. Aktørerne kan i kraft af samvær og tydelighed i symbolsprog genfremkalde oprindelige komplekse følelser og montere dem i ny accepteret bevidst sammenhæng.³⁰

Leg og æstetiske udtryk er symboler for noget erfaringsmæssigt oplevet. Symbolet (legen) er indsat som et udtryk for en mening. Derfor får symbolet mening, når der er intentionel forbindelse mellem den grundlæggende forestilling, det vil sige, *det tidligere oplevede og erfaret* samt det nutidige udtryk, eksempelvis *legen*. Det æstetiske udtryk er en abstraktion, en associativ erstatning af en egentlig mening på samme måde, som sproget er en meningsfremstilling af en *anden* praksis. Sproget *anviser* en virkelighed, der giver mening kognitivt inde i mennesker på grundlag af livslang læring i abstraktion. Det vil sige, at forestille sig noget, man ved ikke er, det medfører et divergent rum mellem tanke og

²⁷ Austring, Benný D.; Sørensen, Merete, **Æstetik og læring**, HR. forlag, 2006, s. 103

²⁸ Austring, Benný D.; Sørensen, Merete, **Æstetik og læring**, HR. forlag, 2006

²⁹ Austring, Benný D.; Sørensen, Merete, **Æstetik og læring**, HR. forlag, 2006

³⁰ Austring, Benný D.; Sørensen, Merete, **Æstetik og læring**, HR. forlag, 2006

handling, et slags indre bevidsthedsrum. Fantasi synes derfor at ligge til grund for abstraktion og leg ligge til grund for sprogets udvikling. Det er i denne skabende form, at kognitiv læring foregår i kreative æstetiske processer.

6.2 Kreativitet i praksis

"På Livet Løs"³¹ er udgivelse af et forskningsprojekt, der omhandler den kreative skole, Akademiet for utæmmet kreativitet - AFUK. Det er en produktions og daghøjskole, der i mere end 20 år har arbejdet med socialt belastede unge. De kreative tilbud, som AFUK tilbyder de unge er alternative livsveje. På skolen kommer udsatte unge, som målrettet ønsker at gøre noget ved livet. Det er et læringsmiljø, der ønsker at udvikle unge til at finde egne muligheder. Det handler derfor i AFUK's virksomhedsplan om at ruste den enkelte til at tage hånd om sit personlige liv, til at turde lege og bryde vanetænkning samt få de unge til at vende tingene på hovedet og se nye muligheder og løsningsmodeller. For at opnå dette, er det essentielt, at elevernes koncentration og opmærksomhed bliver en praksis, der gør den unge til søgende altså intentionel. I undervisningen bliver ja-sigen og gøren til et redskab for de agerende, for forekommer der ikke denne ja-velvillighed, så modarbejder eleverne hinanden.³² I denne form opnår hver enkelte med sin deltagelse at være positiv medskaber i at finde handle måder, der giver mening. Mening, fordi der er forbindelse fra personlig medvirkende intention til udøvende handling. En ja-kultur betyder, at man dybest set siger ja til hinandens medvirken og væren. Det er ikke ensbetydende med, at alt godtages. Men idéer må afprøves med handling før, den forkaster sig selv, for uden handling ingen dømmekraft. Således er læringsrummet et værksted, hvor der eksperimenteres med æstetisk udtryk i nøje overensstemmelse med idéudvikling. Ja - kulturen er et udtryk for evne til at tillade sig selv og andre at være til stede og prøve nye veje.

*"Det er her, der kan eksperimenteres, afprøves og øves. Igen og igen, uden censur. De rykker sig i retninger de nu ved, de gerne vil.. Der er ikke noget, der er forkert, men det kan måske blive bedre."*³³

*".....bevægelsen eller nødvendighed og lyst er helt central for at få fornemmelse af AFUK's puls om søgende unge."*³⁴

Eleven selv er skabende hele tiden, og udgangspunktet for dette er de opgaver, lærerne sætter i givne betingelser. I sådanne betingede rammer hersker kreativiteten i frihed til at finde muligheder og nye udtryk. Alle elever har aktivt valgt at være på AFUK og ud af det, er det naturligt at alt, hvad der foretages på AFUK, har mening i søgende og intentionel praksis. Med skolens aktive rammer som baggrund, handler det om at forstå sig selv som ressource og gå derhen, hvor man ser og synes livet er. Det kræver koncentration og opmærksomhed i det sociale samspil, som er indvævet i alle aktiviteter. Og det to dimensionale krav, der er i at ville gøre sit bedste i både social samspil og teknisk udøvelse, gør de unges muligheder for narcissistisk regression vanskelig. Fokus på kreativiteten gør, at udtrykket bliver det ledende tema, med hvilket de unge sættes i etisk frihed i forhold til andre. Processen er ikke mere vigtig end produktet og således er produktet af afgørende betydning for den fælles vished om, at for at opnå noget, må vejen gås. Mindreværd bearbejdes med kropslig fysisk udfoldelse og kreativ tænkning, der berører den unges livstemaer. Det er essentielt, at den unge byder ind med det, denne kan, for at undgå at størkne i manglende selvtillid. Med dette som

³¹ Langager, Søren; Højmark, Annemarie; Henriksen, Spæt, **På Livet Løs**, DPU, 2007

³² Langager, Søren; Højmark, Annemarie; Henriksen, Spæt, **På Livet Løs**, DPU, 2007

³³ Langager, Søren; Højmark, Annemarie; Henriksen, Spæt, **På Livet Løs**, DPU, 2007, s.31

³⁴ Langager, Søren; Højmark, Annemarie; Henriksen, Spæt, **På Livet Løs**, DPU, 2007, s.29

udgangspunkt ledes den unge til at udvikle nye veje skridt for skridt. Den vej, som i den kreative proces viser sig i autenticitet, ledes der videre af. Tror eleven ikke på sig selv heri, så tror læreren endnu mere på eleven, dette med evnen til at høre og se muligheder. Små *sikre* signaler i en elevs nervøse udtryk viser den autentiske vej, som det, der føres videre med i en nærværende æstetisk arbejdsproces. Tålmodighed og gentagende praksis medfører kropsimmanent oplevelse som klangbund til en forandrende adfærd. Ved gentagende øvelse lærer eleven at opretholde et udtryk i autenticitet.

7.0 Konklusion

Pædagogik handler om tankeleg og kommunikation. Kommunikation kan foregå på mange sprog. Det kropslige sprog er medspillende i alle livets forhold, og de omgivelser, man træder ind i stemmer et hvert menneskes sindelag. Tanker og følelser påvirkes af ydre stimuli, og kroppen indstiller sig i indre stemthed. Kroppen viser menneskers stemthed udadtil, hvor musklers og leds spændingstilstand har afgørende betydning. Tanker, følelser og sansning er bestemmende for spændingstilstande i kroppen, der, i samvær med andre mennesker påvirkes gensidigt. Mennesket genfortæller sig selv i det offentlige rum i form af intuitivt nonverbalt sprog, en synliggørelse af tavs viden. Cotterill pointerer, at vi naturligt mimer det, vi hører, og igangsætter muskelgrupper for at forstå en modtagende kommunikation. Bevægelser skaber sensorisk feedback fra omgivelserne. Derfor kan man antage, at mennesker fysisk med stemthed påvirker hinandens grundantagelser i det daglige miljø. Grundantagelser, som med ubevidst nonverbalt sprog påvirker tanker og sind til at træde i bestemt karakter. En pointe er derfor at undersøge, hvordan mennesket har mulighed for selv at vælge livsbane.

Mogens Hansen peger på, at adfærden hos stofmisbrugere, der er afhængige, ikke nemt kan ændres. Kroppens ubevidste muskelspændinger og begær synes at fastholde et menneskes kognition i et kompleks, der fæstner afhængighed. Omsorgssvigt danner komplekser, som optager koncentration til viljestyret opmærksomhed. Ifølge Mogens Hansen har den viljestyrede opmærksomhed betydning for, om et menneske kan indgå i sociale sammenhænge. En bevidst indre forestilling koblet med ubevidst intention kan medføre handling uden motorisk viljesakt, og bevidst indre forestilling har ubevidst intentionel virkning på motorik, siger Mogens Hansen. Opmærksomhed er betinget af udviklingen af en personlig *stemthed*, og jeg konkluderer, at indre forestilling (visualisering) med bevidst stemthed i forbindelse med kropslig bevægelse medfører forøgelse af opmærksomhedsfunktionen og mulighed for forandring af et menneskets livsbane. Menneskets kulturelle associationer ekspliciterer kroppens erfaringer til at se sig selv udefra. Sheets-Johnstone pointerer, at mennesker kan erfare sig selv i en ren kropslig oplevelsesdimension. Det er en grundstemning, hvor man i Heidegger'sk forstand kan lade det værende være, som det er, - lade sig selv være, som man værende er. Jeg forstår erkendelse af *værende* tilstedeværelse som grundlag for, at et menneske dybest set *finder* indre ro og intentionalitet til at forme sig selv. Daniel Stern peger på barnets splittelse mellem sprog og krop samt at æstetisk virksomhed kan kompensere for denne. Jeg vil sige, at æstetisk virksomhed kan *forandre* et menneskes bevidsthed og udvikle koncentrationsevne. Cotterill foreslår, at vi med bevægelsessystemet kan ændre forestilling og grundantagelser i mennesket. Kreativitet er en bevægende metode i socialpædagogisk virksomhed, der lader mennesker være sig selv, og kan lede til udvikling af indre intentionel opmærksomhed i unge udsatte. Den kreative selvdisciplin, opøvelse af indre opmærksomhed, fysisk bevægelse samt social kommunikation medfører positiv udadrettethed, der for den unge udsatte giver styrke til væren i handling.

8.0 Litteratur

- Austring, Benny D.; Sørensen, Merete, **Æstetik og læring**, HR. forlag, 2006
- Cotterill, Rodney M. J. **Bevidsthed, intelligens og kreativitet**, *Aktuel Naturvidenskab*, 3, 2002 (artikel)
- Fink-Jensen, Kirsten, **Stemthed- en basis for æstetisk læring**, Danmarks lærerhøjskole, 1998
- Fink-Jensen, Kirsten, **Stemthed og levet krop**, (artikel)
- Grønkjær, Preben, **C.G.Jung analytiske psykologi**, Gyldendal, 2002
- Hansen, Mogens, **Intelligens og tænkning**, åløkke, 1997
- Hentig, Hartmut von, **Kreativitet**, HR. forlag, 1999
- Kringelbach, Morten, **Fortryllede Metaforer**, 1998 (artikel)
- Kupferberg, Feiwei, **Kreative Tider**, HR.forlag, 2006
- Langager, Søren; Højmark, Annemarie; Henriksen, Spæt, **På Livet Løs**, DPU, 2007
- Langager, Søren, **Specialpædagogik og det æstetiske perspektiv**, Danmarks lærerhøjskole, 1995
- Rasmussen, Jacob A. **Eksplitering af kropslig erfaring, kandidatspeciale**; Inst. For filosofi, Århus 2004
- Rokkjær, Åge, **Pædagogik, et personligt anliggende**, Semi-forlaget, 1997³⁵
- Ringsted, Suzanne - Froda, Jesper **Plant et værksted**, HR. Forlag, 2003
-