

**Specialeafhandling, Læring**

**og forandringsprocesser**

**af Sara Frølund og**

**Maria J . Appel Bangshøj**

**Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser**

**10. semester / Juni 2015**

**Aalborg Universitet**

**Kreativitet for alle**

**Kreativitetsfremmende læringsmiljøer for drenge**

**med faglige og sociale udfordringer**

**Titel:** *Kreativitet for alle – Kreativitetsfremmende læringsmiljøer for drenge med faglige og sociale udfordringer*.

**Tema:** Kreativitet

**Projektperiode:** 10. semester 2015 **Resume:**

Dette speciale drejer sig om at skabe kreativitetsfremmende miljøer for drenge med faglige og sociale udfordringer. Specialeafhandlingen forsøger derved at udfordre gængse kreativitetsforståelser og argumentere for at kreativitet er for alle.

Med udgangspunkt i analyse og diskussion af observationer fra en aktivitetsklub for drenge med fagligt og socialt udfordringer (Drengeklubben), undersøger denne specialeafhandling målgruppens muligheden for at udvikle kreative forudsætninger. Særligt fokuseres der på at fremme muligheden for at lære kreativitet gennem tilstedeværelsen af særlige støttende elementer. Disse elementer udarbejdes vha. observationer og sammenholdelse af teorier og relevante artikler. Elementerne indgår afslutningsvis i et design, som skal øge sandsynligheden for at målgruppen udvikler kreative forudsætninger.

Undersøgelserne viste, at målgruppen, mod forventning, kan lærer at blive kreative og at det kreative potentiale forstærkes ved opnåelsen af flow og brugen af dens flowskabende elementer. Endvidere vurderede vi, på baggrund af den diskuteret teori og i forhold til empirien, at der er en del elementer, som Drengeklubben kan benyttes sig af, for at optimere målgruppens mulighed for at mestre kreativitet. Elementerne indgår i læringsdesignet, og benævnes struktur(flow), mål, bevægelse, balance mellem færdigheder og udfordring, særlige kreativitetsfremmende elementer, tid og støtte. Elementerne indgår i en cirkulær proces, hvor deltagernes øger muligheden for at udvikle kreative forudsætninger.

Ved at kombinerer så mange elementer som muligt, over tid og gennem udvikling, øges sandsynligheden for at skabe et kreativitetsfremmende miljø for målgruppen.

**Deltagere:**

Maria J. Appel Bangshøj

Studie nr. 20121460

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Sara Frølund

Studie nr. 20093680

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Vejleder:** Julie Borup Jensen

**Tegn med mellemrum:** 335.725

**Sideantal:** 182

**Bilagsantal:** 9

**Artikel sideantal**: 5

**Afsluttet den:** 01-06-2015

**Abstract**

This thesis investigates creative enhancing learning environment for boys with social and professional difficulties. The thesis also investigates creativity as a phenomenon and how it is perceived in the field of teaching and learning. The discourses argue that creativity calls for high professionalism and social skills, which lack amongst the participants in the target group. Because of these assumptions, there exist a risk of excluding the target group from enjoying the creative experience.

We consider creativity as a valuable possibility for the common good and not reserved for the talented few. Creativity is an important condition as it contains the same factors that are found in the process of learning. When you learn, you use the same elements as you use in the creative process. The individual uses accommodation as an important element in the learning process. The same applies in creative processes, where the individual uses accommodation to perceive new ideas and to view new possibilities.

Therefore, this thesis will carry out a theoretical and empirical study to try to improve the creative learning environment, in order to include everyone. The topic is unfolded by using the understanding of creativity and research by Danish professor Lene Tanggaard and understanding of flow by Mihaly Csikszentmihalyi. The field of study is a youth club for boys with social and learning difficulties. In the field we investigate the boy’s abilities to work in the creative environment, and furthermore analyse and discus the target group’s possibility to develop creative skills. We focus on developing special features, which might enhance the opportunity to develop their creative skills by using supportive elements. We use observational studies and compare them to theories and relevant articles, which qualifies the elements and includes them in a design for future use in the youth club.

The investigations showed that the target group exceeded the expectations from the discourses and developed creative skills. By using flow and using flow-generating factors, we found that the creative potential was enhanced. Furthermore we assessed, on the basis of the theoretical and empirical study, that certain essential elements can enhance the possibly for a creative venture. These elements were: *structure* (flow), using *individual goal measurements*, using *movement in the learning process*, creating a *balance between ability and challenge*, *special creative enhancing elements* as using apprenticeships and working “on the edge” of skill, experience and knowledge, *time* to shape the process and finally *support* when using problem-solving activities.

The elements are included in the design and should be used in a circular process. By combining these elements over time the probability of creating a enhanced creative learning environment increases. Our findings therefore points to the fact that creativity is for everyone.

The relevance of the investigation is to produce valid knowledge on the issue and to contribute to the theoretical understanding of creativity in elementary schools and in society. The result shows that everyone has the ability to be creative, although different roads leads to the goal. It is a challenge for the target group, because they are influenced by low expectations of coping with professional element and lack of self-esteem. They lack confidence in their abilities to solve tasks and this trust must be restored before they can experience an effortless and immersed working process. On the other hand the immersion can help the focus group forget their lack of experience and concentrate on the task at hand. The results shows, that by introducing movement into the learning environment, the boys feels more secure, which can resolve in immersion and concentration, that the creative venture requires.

Indholdsfortegnelse

INTRODUKTION 8

1. Indledning 8

2. Problemfelt 9

3. Afgrænsning og problemformulering 15

Problemformulering: 16

Undersøgelsesspørgsmål: 16

METODOLOGI 17

4. Metodeovervejelser 17

4.1.1 Læservejledning/opgaveopbygning 17

4.2 Begrebsafklaring 19

4.3 Specialets videnskabsteoretiske syn 21

4.3.1 Fremgangsmåden - forståelse af specialets indsamlet empiri 21

4.3.2 Hermeneutik – At nå frem til ny viden, og forholde sig kritisk til egen viden 21

4.3.3 Analysemetode 23

4.4 Den kvalitative metode - valg af metode 26

4.5 Aktionsforskning – Specialets fremgangsmåde 27

4.5.1 Fremgangsmåde i specialet - hermeneutik og aktionsforskning 29

4.6 Baggrundsundersøgelse – 8. semester – fremgangsmåde 31

4.6.1 Formålet med 8. semesterprojektet 31

4.6.2 Metodiskfremgangsmåde 32

4.6.3 Læringsdesign 33

4.7 Overordnet validitet, reliabilitet og genkendelighed i observationsstudiet 33

4.8 Generelle etiske overvejelser 34

Baggrundsundersøgelse for specialet 35

5. Kontekstbeskrivelse af 8. semester projektet 35

5.1 Målgruppen 36

5.2 Læringsteori og fund 39

5.2.1 Mestring og motivation 40

5.2.2 Fund - Mestring og motivation 42

5.2.3 Bevægelse og læring 42

5.2.4 Fund - Bevægelse og læring 44

5.2.5 Struktur og trivsel 45

5.2.6 Fund – Struktur og trivsel 46

5.3 Fra baggrundsundersøgelse til specialet 47

Teori 50

6. Læringsteori 50

6.1 Kreativitetsforståelse 50

6.2 Anbefalinger til den kreative proces – kreativitetsmodellen 53

6.3 Kreativitet og læring 56

6.3.1 Dewey – rollemodeller 58

6.3.2 Kreativitet og kognition 59

6.3.3 Læring og fantasi 60

6.4 Kan kreativitet læres? 61

6.4.1 Kreativitets barrier og faldgruber 62

6.4.2 Kreativitet og erfaringer 63

6.4.3 Kreativitet og Mestring 65

6.4.4 Kreativitet og faglighed 66

6.5 Flow 68

6.5.1 Flow og dens modsætninger 68

6.5.2 Flow og aktivitet 71

6.5.3 Flow og mål 74

6.5.4 Problemer med at fastholde opmærksomheden 74

6.5.5 Tilnærmelsesvis i flow 75

6.5.6 Kreativitet og flow 77

6.6 Zonen for nærmeste udvikling 79

6.6.1 ZNU og Flow 80

6.6.2 ZNU i praksis 81

Analyse og diskussion 83

7. Hvordan kan flow bidrage til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt 84

7.1 Sammenfatning 100

7.2 Elementer der kan hjælpe målgruppen til at mestre de kreative lærerprocesser 102

7.2.1 Analyse af C’s kreative forudsætninger 103

7.2.2 Sammenfatning – C’s kreative forudsætninger 117

7.2.3 Analyse af D’s kreative forudsætninger 118

7.2.4 Sammenfatning - D’s kreative forudsætninger 125

Design 126

Metodekritik 139

Konklusion 142

Perspektivering 144

LITTERATUR 148

BILAGFORTEGNELSE 153

Bilag 1: Baggrundsundersøgelsen – observation af flow 154

Bilag 2: Observationer af D – flow (kreativitet) 157

Bilag 3: Observationer af C – implementering af kreative rammer 159

Bilag 4: Projektbeskrivelse af Drengeklubben 165

Bilag 5: Tiltag - Baggrundsundersøgelsen 167

Bilag 6 Samtykkeerklæring 169

Bilag 7 Observation af social aktivitet 170

Bilag 8 Observation af faglig aktivitet 172

Bilag 9 Læringsdesign - baggrundsundersøgelse 173

Artikel - Kreativitet for alle 177

# INTRODUKTION

## 1. Indledning

En af de herskende tendenser i det danske samfund i skrivende stund, er det øgede fokus på kreativitet og innovation og kreative kompetencer efterspørges med stigende intensitet. Den tidligere regeringen iværksatte, i november 2009, en handlingsplan om at styrke børn og unges kreative og innovative kompetencer i folkeskolen frem mod 2014 (Borup 2011).

Kreativitet bliver i dette tilfælde forbundet med vækst og velstand i samfundet og sat i relation til menneskelig trivsel. Kreativitet beskrives herved som en nødvendighed, og derved udfoldes en af de herskende samfundstendenser - at vi som samfund er nødt til at satse på kreativitet for at skabe en positiv udvikling. Dette perspektiv er beskrevet i artiklen ”Kreativitet som vidensform og resurse” af *Lars Qvortrup*, professor ved Aalborg Universitet. Artiklen beskriver fænomenet kreativitet som en økonomisk resurse i det moderne videnssamfund, og et nødvendigt incitament for at kunne opretholde en stærk position og konkurrenceevne på det globale marked.

Kreativitet kan ligeledes betragtes som målet for en pædagogiskindsats, hvor det, at uddanne kreative mennesker, ikke kun handler om at skabe økonomisk vækst, men det handler også om at fremelske bestemte personlige kvaliteter. Disse personlige kvaliteter omfatter åbenhed, selvstændighed, evnen til fordybelse og ansvarlighed. Det kunne at tænke selvstændigt og tage initiativer, engagere sig dybt og føle et personligt ansvar, er værdifulde personlige karaktertræk, der kommer den enkelte til gode igennem livet. (Ørsted 2006) Men samtidig kræver det, at man skal kunne leve med en vis uforudsigelighed, og kunne bevæge sig ud i det ukendte, som oftest er forbundet med utryghed, stress og angst. Det er derfor ikke alle, der mestrer kreativitetskoderne lige godt, da nogle kan have baggrunde, der kan knytte sig til særlige klasser og etniciteter, hvor uortodokse tænke- og handlemåder ikke bliver belønnet og derved ikke fremelsket, måske lige frem det modsatte. (Tanggaard & Brinkmann 2009)

## 

## 2. Problemfelt

Hvad er kreativitet? Hvad vil det sige at være kreativ? Er der en kode, der skal knækkes og hvilken form for kreativitet vil individet kultivere? Hvis kreativiteten bliver styret af diskursen, går det så dermed ind og modstrider den kreative natur? Det kreative sættes ofte i bås med det nye, og det nye kan man ikke have et svar på, så ville det jo ikke være nyt? *Lene Tangaard*, professor ved Aalborg Universitet beskriver kreativitet som en baglænslæsning af, hvordan noget kom ind i verden, vi kan jo først se kreativitet, når det er sket (Tanggaard & Stadil 2012). Hvis der laves en opskrift på kreativitet, risikeres det, at visse individer falder uden for denne kasse og opfattes som værende ”ikke kreative”, men kan det overhovedet komme på tale? Hvordan ser denne kasse ud, og skal der således tænkes ud af kassen?

Den der har magten til at definere begrebet *kreativitet* i samfundet, har derved en meget stor indflydelse på samfundets udvikling. Der er derfor altid behov for en åben og pluralistisk diskussion om bergebet og dets betydning. (Tanggaard & Brinkmann 2009)

Det kan derved ikke lægges fast, hvad kreativitet er, men mere hvad fænomenet formår; kreativitet forbindes med skabelse af nye produkter, viden, eller nye ideer. Tanggaard (2009) pointerer, at det kreative produkt skal forankres i viden og erfaringer noget, og produktet skal efterfølgende have accept af brugerne (social accept). Det nye kan blive for komplekst - hvis brugeren ikke forstår produktet eller ikke kan bruge produktet, vil kreativiteten ikke opfattes bæredygtig. (Ibid.)

Kreativitet handler således om, at brugeren skal være en del af den praksis der skal forandres eller, at overskride noget eksisterende, for deraf at skabe noget forbedrende. kreativitet er derved oftest forbundet med kendskab til det felt (kontekst) der skal forandres og derved kan *høj faglighed* og *social kunnen* anskues som vigtige kompetencer i den kreative proces. (Tanggaard 2009)

Det kan derved problematiseres om børn med faglige og sociale udfordringer i skolen, har forudsætningerne for at arbejde kreativt. Men omvendt kan kreative forudsætninger muligvis være med til at fremme de faglige og sociale kompetencer. Tanggaard taler i denne kontekst om Moholy-Nagys antagelse, om at udviklingen af den enkelte elevs kreativitet kan, gennem nysgerrighed og personlig drivkraft, fremelske lysten til at lære om faktuelle forhold og derved tilegne sig et videnskabeligt og analytisk tankesæt. (ibid.)

Ifølge Tanggaard (2008) har alle en mulighed for at være kreativ og blive kreativ, da det er en del af den menneskelige eksistens at udvikles sig. Alle fødes med et kreativt potentiale, men mister muligvis evnen i løbet af opvæksten, på grund af samfundsmæssige eller kulturelle forhold. Tanggaard mener dog, at den kan dog genopdages blandt andet ved at indgå i et kreativt miljø og/eller blive ”smittet” at ”aflure tricks” fra andre kreative personer, i en form for mesterlærer. (Tanggaard 2008)

**”Taber drengene”**

En anden tendens der florerer i samfundet er, at drenge klarer sig dårligere end piger i folkeskolerne. Påstanden lyder, at drenge halter bagefter, når det gælder karaktere og oplever læsevanskeligheder, samtidig med at flere og flere bliver henvist til specialundervisning (Egelund 2013).

I et debatindlæg til Politiken d. 29. November, skriver Bertil Nordahl (2010), at ifølge OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) får 90 pct. af de danske piger en ungdomsuddannelse, mens kun 75 pct. af drengene gør. Der er derved tale om en afvigelse på 15 procentpoint. Det pointeres yderligere, at Danmark ender på en 25. plads blandt 28 lande. Ydermere orienterer han, at siden midten af 1980’erne er antallet af børn og unge, der bliver henvist til specialundervisning steget med 70 pct., hvor størstedelen er drenge (Nordahl, 29. Nov. 2010) Nordahl beskriver det som problematisk for samfundsudviklingen, at drengene oplever vanskeligheder ved at gå i skole og efterfølgende får ringere mulighed for at fuldføre en uddannelse. Det er ikke kun et problem for den enkelte, men også for samfundet, da det i dag er centreret omkring optimering og konkurrence – medierne bugner af statistikker, som vægter på alle barometre, hvordan Danmark klarer sig i forhold til andre lande. På dette område er det netop afgørende, at børn klarer sig godt i skolerne, så de på den måde kan bidrage til arbejdsmarkedet senere i livet (Hammershøj 2012).

Ifølge den pædagogiske debattør Niels Egelund, har drengene trukket håndbremsen, når det kommer til at mestre skolernes krav. Egelund vurderer, at det er motivationen, der skaber de store problemer, og samtidig at drengene også udviser større udsving i variation og arbejdsindsats**.** Dette vurderes på baggrund af en rapport, bestilt af *Skolens Rejsehold* i 2010, som undersøgte de danske elevers motivation, faglige læringsudbytte og sociale kompetencer. (Egelund 2013)

Egelund skriver, at denne tendens skabes ud fra et fokus på skolens indhold, struktur, arbejdsmåder, som giver større problemer for drenge end piger, samt at de kontekstuelle betingelser og forventninger til social kompetence i skolen, passer bedre til pigerne end til drengene.

Egelund (2013) forbinder drenges sociale mønstre og motiver med begreber som position, hierarki, status og autonomi, hvor piger derimod motiveres af samarbejde, tilknytning, støtte til og fra andre, tilpasning og konformitet. Dette beskrives som problematisk, da rapporten også viser, at læreren vurdere konformitet og samarbejde, som en god social kompetence i skolen. Derved kan det diskuteres om skolen tilgodeser pigernes behov mere end drengenes, og derved ekskluderer drengene fra undervisningen. (ibid.)

*Lone Heckmann*, faglig leder på *DrengeAkademiet*, bekriver drengenes trivsel i skolen som værende vigtig, da dette har betydning for fremtiden. Drengene kan blive skadet og skræmte i mødet med skolens læringsmiljø, og de kan derved vælge læringen fra. Oplevelsen af det faglige og sociale nederlag ved at gå i skole, kan resultere i, at de ender på kanten, hvor de senere bliver tabt for uddannelsessystemet. (Heckmann 2013)

**Fordomme og kritiske syn på drengeproblematikken**

Spørgsmålet om drenges problemer i skolen og uddannelserne kan belyses fra mange forskellige perspektiver, hvor det ovenstående blot er et af mange modstridende diskussionspunkter. Når det drejer sig om drengeproblematikken, eksisterer der meget overfladisk og løs viden, samtidig med at der er mange fordomme i spil. Eksempelvis kan Niels Egelund nævnes, som er en kendt provokatør i den pædagogiske samfundsdebat. Egelund (2013) diskuter, hvad det vil sige at være ”dreng”, og derved om der findes specifikke motivationsfaktorer, der tilgodeser ”drenge”? Hvis man vælger at tage alle over en kamp, tabes en del så på gulvet? Egelund (2013) beskriver dette fokus på kønsforskning i forhold til problemet omkring drenge i skolen. Verden forandrer sig, og det gør specificeringen af køn ligeledes; indtil for få år siden betegnede man risikovillighed og snarrådighed, som særlige centrale personligheds- og adfærdstræk hos mænd og socialomsorg hos kvinder. Denne forestilling passede specielt godt ind i industri- og velfærdssamfundets epoke, men er denne kompatibel med videnssamfundets? En gennemsnitlig betragtning, ifølge Egelund (2013), viser dog, at der er tydelige regler for, hvordan piger og drenge opfører sig i kønsfællesskaber, og at dette er med til at styrke tesen om kønsidentiteten. (Egelund 2013)

Endvidere kan der også kastes et kritisk syn på drenge og pigers forskellige veje efter folkeskolen. Professor ved RUG Christian Helms Jørgensen sætter spørgsmålstegn ved mange af de hurtige konklusioner, som belæg i en fortælling om drenge som tabere. Helms (2013) mener, at fortællingen om drengene som tabere i uddannelserne oftest understøttes af en snæver eller fordrejende brug af statistikker og tal fra undersøgelser. Helms (2013) påpeger, at begge køn generelt har øget deltagelse i uddannelserne, hvor stadig flere mænd gennemfører længere uddannelser og afslutter på et højere niveau end pigerne. Stigningen for mænd er blot mindre end stigningen for kvinder, og de to køns veje er på nogle områder ret forskellige (Helms et. al 2013).

Helms påpeger, at når færre mænd end kvinde tager videregående uddannelser, skyldes det bl.a., at mænd oftere søger ind på de tekniske erhvervsuddannelser. De retter sig mod fag som automekaniker og elektriker, som mest er på det private arbejdsmarked, og som domineres af mænd. Blandt drenge går 43 % videre i en erhvervsuddannelse, mens det kun gælder for 25 % af pigerne, som hyppigere vælger, især, det almene gymnasium. Derved belyses dette som et af de kritiske punkter, der ikke er en del af statistikkerne. (ibid.)

Det danske uddannelsessystem er indrettet således, at eleverne er tvunget til at vælge uddannelsesspor efter folkeskolen. De unge, som vælger den erhvervsmæssige retning, bliver automatisk afskåret fra en videregående uddannelse. Strukturen i det danske uddannelsessystem biddrager dermed til en sortering, der fører flere mænd end kvinder væk fra de videregående uddannelser. (ibid.)

Feltet er bredt, og igen findes der er mange forskellige forståelser på drengeproblematikken, måske spørgsmålet er, om der overhovedet er et ”drengeproblem”? Drengeproblematik eller ej, så er der i hvert fald opstået flere forskellige forbyggende tiltag til de ”udsatte drenge”, som skal biddrage til et fagligt og pædagogisk løft i folkeskolen. Ifølge Lone Heckmann *Man skal sætte tidligt ind*, for at forebygge drengenes faglige og sociale forudsætninger. (Heckmann 2013)

**DrengeAkademiet**

I sommeren 2012 igangsatte LøkkeFonden pilotprojektet DrengeAkademiet, der er en tre ugers sommer camp for drenge i udskolingsalderen, som mistrives og generelt klarer sig dårligt gennem hele deres skoletid. Drengene fik en ny mulighed for at indhente deres faglige efterslæb gennem en kombination af faglig og personlig læring. Pilotprojektet skabte personlige og faglige forbedringer hos deltagerne, og på baggrund af dette besluttede LøkkeFonden i 2013 at udvide projektet til 100 drenge fra hele landet. (Ørsted 2014)

I en forskningsrapport fra Aarhus Universitet af Lektor ph.d. undersøger *Frans Ørsted Andersen,* hvilken betydning og effekt DrengeAkademiet2013 har haft på deltagernes læring, trivsel, personlige udvikling og motivation. Ved DrengeAkademiet læggers der særlig vægt på at succes bygger på personlig karakter og udvikling af samme. Der er udvalgt syv pædagogiske karaktertræk som kan læres, udvikles livet igennem og har væsentlig betydning for evnen til at gennemføre en uddannelse; Selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, nysgerrighed, taknemlighed og optimisme. (Ørsted 2014)

**Drengeklubben**

*Drengeklubben* er endnu et tiltag opstået i kølvandet på drengeproblematikken. Udviklingsprojektet, tager ligeledes fat i drengeproblematikken, ved at forsøge at få flere drenge til at klare sig godt i folkeskolen. Drengeklubbens målgruppe er drenge fra 2 og 3. klasse med faglige og sociale udfordringer i skolen. Drengene er af forskellig etnisk herkomst. Drengeklubben er tilknytte en folkeskole, og målgruppen er udvalgt ud fra pædagogernes professionelle vurdering og ud fra Drengeklubbens projektbeskrivelse. (jf. bilag 4)

Drengeklubben er en frivilligledet aktivitetsklub, som er tilknyttet en kendt hjælpeorganisation (organisationen er anonymiseret). Projektformålet er, at drengene, sammen med de frivillige, først og fremmest skal have det rigtig skægt og lave en masse forskellig sport og lege. Samtidig indeholder de forskellige aktiviteter i klubben elementer af læring, så drengene oplever, at læring kan være sjovt og dermed genfinde lysten til at gå i skole, og læringen leges ind gennem fysiske aktiviteter. Klubben er et sted, hvor drengene kan komme én gang om ugen i 90 minutter. Målet er, at drengene får viden og faglige midler/redskaber med fra klubben og, at det på den baggrund bliver lidt lettere og sjovere for dem at gå i skole. (jf. bilag 4)

**Baggrundsundersøgelse**

På 8. semester udviklede vi et læringsdesign til Drengeklubben, hvor formålet med designet var, at udvikle og fremme motivation for de faglige og sociale momenter i undervisningen. Vi benyttede os af læringsfremmende faktorer som *bevægelse,* *motivation* og *flow* til at skabe forandring hos målgruppen. Læringsdesignet til Drengeklubben havde for sigte at skabe positive mestringsforventninger i forhold til det faglige arbejde, og samtidig at udvikle bedre forudsætninger for socialt samspil. Designet tog udgangspunkt i flowskabende faktorer, da empiren indikerede, at drengene gennem flow fik mulighed for at øge deres mestringsforventninger og få succesopleveler. Vi oplevede dog, at det var svært at hjælpe drengene i en flowtilstand, fordi de oplevede distraherende forhold; som dårlig koncentration og utryghed ved de faglige og sociale aktiviteter i klubben.

Flowelementerne i de fysiske aktiviteter højnede dog sandsynligheden for at få drengene til at ”glemme” deres dårlige erfaringer, og i stedet være i ”nuet” ved at udvise glæde, engagement og arbejde koncentreret med aktiviteterne. En dybere forklaring af baggrundsundersøgelsen vil blive beskrevet i kapilet *Baggrundsundersøgelsen* (jf. Baggrundsundersøgelse for specialet – 8. semester).

**Sammensatte diskurser**

Diskursen i samfundet sætter de kreative kompetencer højt på dagsordenen. Kreativitet ses som et middel til mere vækst, velstand og menneskelig trivsel. Kreativitet bliver knyttet til en stærk individualisme med selvbestemmelse, fremtidsorientering, økonomisk vækst og kontrol over omgivelserne (Tanggaard 2009). Samtidig har vi en målgruppe af drenge, som snubler i folkeskolen

og tabes i læringsprocessen. Drengene har svære vilkår, de har problemer med at følge med i undervisningen og bliver oftest henvist til specialundervisning (Egelund 2013).

Ud fra ovenstående perspektiver kan det opleves svært at skabe kreative forudsætninger ved denne målgruppe. På den ene side er kreative tankestil blevet forbundet med en forventning om høj faglighed og social samspil, som målgruppen har svært ved at imødekomme.

På den anden side, hvis det netop er disse forudsætninger, der skal fremmes ved målgruppen, er det så netop ikke betydningsfuldt at tilbyde dem adgang til miljøet? De kreative læringsmiljøer kan eksempelvis tilbyde afvigende rammer fra ”normale” skoledag. Sammensat med skabelse af gode og nyttige karaktertræk, som er gavnlige for målgruppens faglige og sociale udvikling.

DrengeAkademiet betoner at evner som selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, nysgerrighed, taknemlighed og optimisme, er vigtige elementer i drengenes identitets udvikling (Heckmann 2013). At arbejde i det kreative miljø, kræver de sammen forudsætninger;

*Christian Jantzen* skriver i bogen *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer* (2009) om opdragelse til kreativitet hvor han knytter kreativitet til en stærk individualisme med selvbestemmelse, fremtidsorientering, økonomisk vækst og kontrol over omgivelserne. I bogen beskrives særligt fem betingelser for kreativ adfærd: *Tilstrækkelig viden*, *en orienteret tankestil mod at identificere problemer og løse dem, selvtillid, ukontroversiel tankegang og adfærd, vilje til at tage chancer, og viljen til at overkomme modstand, indre motivation* og *støttende omgivelse.* (Jantzen 2009:173)

Der ligger et stor dannelsesmæssigt og fagligt potentiale gemt i de kreative lærerprocesser, som netop målgruppen vil få gavn af i deres udvikling. Kreativitet betragtes som et godt incitament til at skabe en god personlig udvikling som menneske og samfund. Kreativitet skal være med til at nedbryde den enkeltes frygt for at slå til, og en genfundet selvtillid kan være med til at øge den enkeltes lyst til at slå igennem og tage chancer.

**Nød lærer nøgen kvinde at spinde**

Kreativitet er betydningsfuldt for samfundet og kan bidrage positivt til målgruppens faglige og personlige udvikling. Ifølge Tanggaard handler kreativitet om at arbejde på *kanten af noget* og finde løsninger, fordi kreativitet netop opstår i de problemløsende rammer, hvilket vil sige, at kreativitet derved opstår af nødvendighed. Hvordan løses problemerne? Hvordan gøres de kreativitetsfremmende læringsmiljøer mere fremkommelige for alle? Ifølge Tanggaard kan alle individer lærer at blive kreative eller gen-lærer at blive kreative. (Tanggaard 2013)

Ifølge Tanggaard (2015) handler det derfor ikke om, at uddannelserne skal forberede de studerende på at mestre en verden, der er færdig og statisk, men en uforanderlig verden. Verden gror konstant, og det er især i denne udvikling, hvor vi skal bruge evnerne til at tænke og være kreative. Det er derved vigtigt, at børnene lærer at deltage i denne foranderlige verden, det vil sige en verden uden manuskript, hvor der hele tiden må justeres på de ideer og begreber, der arbejdes med i et felt. Den viden, der skabes må derfor ikke ligne en trokopi af verden, men snarer afspejle et redskab, der skal kunne gribe kompetent og meningsfuldt ind i den verden, der leves i. Læring og uddannelse handler derfor helt grundlæggende om at skabe noget nyt – at være kreativ. (Tanggaard 2015)

## 3. Afgrænsning og problemformulering

Ifølge de belyste teoretiske perspektiver i problemfeltet tegnes der et billede af, at drenge med faglige og sociale udfordringer har svært ved at mestre de kreative lærerprocesser. Drenge har nogle andre forudsætninger, såsom det sociale samspil og den faglige læring, der præger deres personlige udvikling. Socialt samspil og faglig læring betragtes som vigtige værktøjer i en kreative proces, og derved kan der sættes spørgsmålstegn ved, om børn med faglige og sociale udfordringer overhovedet kan deltage i de kreativitetsfremmende læringsmiljøer.

Imidlertid har vi gennem observationer i en Drengeklub for drenge med faglige og sociale udfordringer erfaret, at drengene i klubben har mulighed for at komme i flow. Vi betragter flow som et vigtigt incitament i opdyrkelsen af de kreative kompetencer, hvilket vil blive uddybet senere. Vi har yderligere set tegn på kreativitet i dette pågældende miljø, og vil derfor forsøge at forstå fænomenet mere indgående. Vi vil gerne undersøge hvilke faktorer, der skal være tilstede for at udvikle et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen. Vi har en formodning om, at flow kan forbindes med kreativitet, det er derfor relevant at undersøge, at hvis det er muligt at hjælpe drengene i en flowtilstand, er det så også muligt at få dem til at arbejde kreativt.

Formålet med dette speciale er derfor, at udfordre de herskende diskurser omkring drengeproblematik og kreativitetsforståelse. Derigennem vil vi udfordrer perspektivet om, at drenge med andre faglige og sociale forudsætninger, end dem der favoriseret i den store skolekultur, kan mestre de kreative koder. I anliggende af dette, finder vi det derfor spændende, at undersøge om drengene i Drengeklubben, har mulighed for at udvikle de kreative forudsætninger, der skal til for at medvirke i et kreativitetsfremmende læringsmiljø.

### Problemformulering:

*Hvordan skabes et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen i Drengeklubben ?*

### Undersøgelsesspørgsmål:

1. *Hvordan kan flow bidrage til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt?*
2. *Hvilke elementer kan hjælpe målgruppen til at mestre kreativitet?*

Afslutningsvis – vil de overstående elementer indgå i læringsdesign, som kan hjælpe os til at besvare problemformuleringen: Hvordan skabes et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen?

# 

# METODOLOGI

## 4. Metodeovervejelser

Specialets problemstilling bygger på problemfeltet og tidligere undersøgelsesresultater og empiri fra 8. semesters projektet. Derfor er metodekapitlet opdelt i ”to dele”.

Først præsenteres en beskrivelse af specialets opbygning,efterfølgende følger *begrebsafklaring* af undersøgelsens forståelse og tolkning af kreativitet og flow. Yderligere består første del af; specialets metodiske overvejelser, videnskabsteoretiske tilgang og kvalitativ metodiskfremgangsmåde, med begrundelser. Specialet bygger på en hermeneutisk tilgang til indsamling og bearbejdning af empiri. Rammerne for specialets fremgangsmåde bygger på aktionsforskningens grundprincipper med en forståelse af, at forskning er handlingsrettet, og handlingen er rettet mod forandring og forbedringen af den eksisterende praksis eller situation.

Afslutningsvis præsenteres et resumé af 8. semesters empiriske tilgang, med fokus på fremgangsmåde i forhold til proces, samt videnskabelig begrundelse af valgt af metode og fremgangsmåde. Resuméet er betydningsfuldt i forhold til forståelsen af undersøgelsens resultater, og skal betragtes som et springbræt til specialets problemstilling. Resuméet af de metodiske overvejelser er således vigtige i forhold til forståelse af de antagelser, der tages i specialet.

### 4.1.1 Læservejledning/opgaveopbygning

Indledningen og problemfeltet opstiller det brede perspektiv af specialets problemstilling, som leder frem til specialets hovedfokus i vores problemformulering med tilhørende undersøgelsesspørgsmål.

Derefter bliver der, som nævnt, sat fokus på opgavens todelt metodeafsnit, hvori der indgår begrebsafklaring, empiri og fremgangsmåde og beskrivelse heraf, samt opgavens videnskabsteoretiske tilgang. Efter denne kortlægning af projektets bagvedliggende faktorer, vil specialets hoveddel blive præsenteret.

Specialets hoveddel er tilsvarende metodekapitlet opdelt i ”to dele”. Overvejelserne omkring denne fremgangsmåde ligger i, at det tidligere arbejde med Drengeklubben ligger til grund for specialets problemstilling. På den måde betragter vi ikke de tidligere resultater som endegyldige, men som et springbræt til yderligere undersøgelse. I det følgende beskrives hvordan de to dele skal betragtes i specialet. Først præsenteres baggrundsundersøgelsen for specialet og derefter præsenteres specialets teoretiske hoveddel med tilhørende analyse og diskussion.

**Baggrundsundersøgelsen for specialet – 8. semester projektet**

Begrundelsen for valget af inddragelsen af tidligere undersøgelse er, at undersøgelsen efterfølgende har skabt en underen, og at projektet indeholder vigtige iagttagelser og fund, som er afgørende i forhold til specialeundersøgelsen. Iagttagelserne og fundene, kan være medvirkede til en besvarelse af specialets problemformulering, og har derfor indvirke på specialets analyse og diskussion. I kapitlet 5 *Baggrundsundersøgelsen for specialet* præsenteres målgruppen og komponenterne mestring og motivation, læring og bevægelse, samt struktur og trivsel med fokus på fund fra 8. semesterprojektet.

Viden/forståelsen fra undersøgelsen på 8. semester vil derved indgå som en del af specialets helhedsforståelse og derved skabes en hermeneutiskproces, hvor der bygges videre på den viden vi har i forvejen (det ufærdige). Baggrundsundersøgelsens komponenter har derved indflydelse på besvarelsen af specialets problemformulering, og er således medvirkende til at skabe et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen.

**Specialets hoveddel - det teoretiske perspektiv og tilhørende analyse og diskussion**

Specialets hoveddel består af en præsentation af teori og efterfølgende analyse. Den teoretiske belysning, i forhold til specialets problemformulering, består af kreativitetsteori overvejende af Lene Tanggaard med tilhørende teoretiske perspektiver, samt Mihaly Csikszentmihalyis *flowteori* og Lev Vygotskys begreb om *Zonen for den nærmeste* *udvikling* (ZNU). De teoretiske perspektiver indgår slutligt i en analyse og diskussion i forhold til specialets problemstilling og tilhørende undersøgelsesspørgsmål. Afslutningsvis vil resultaterne af analysen og diskussionen blive præsenteret i et læringsdesign, som et tiltag til forandring i Drengeklubben.

Viden og forståelsen fra analysen og diskussionen præsenteres som delelementer, og vil med designet blive kvalificeret til en forståelse af helheden. Problemstillingen bliver således besvaret gennem analyse og diskussion af undersøgelsesspørgsmålene (dele) mod en besvarelse af problemstilling – hvordan skabes et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen(helheden).

## 

## 4.2 Begrebsafklaring

**Kreativitet**

I specialet anskueliggøres fænomenet kreativitet ud fra Lene Tanggaards psykologiske perspektiv. Tanggaard definerer selv kreativitet som: *en betegnelse for de former for skabelse, nye produkter eller nye ideer, der tillægges kulturel gyldighed i sociale praksisser* (Tanggaard et al. 2009:55). Kreativitet forstås som en betegnelse for nyskabelse, men også som omsættelse af nye ideer, og det sker ikke uden accept af det tilhørende domæne. Tanggaard enkeltgøre det ved at sige, at *kreativitet = nyhed + værdi.* (Tanggaard 2009)

Kreativitet handler om, at arbejde på kanten af noget – kanten af det kendte og det ukendte. Tanggaard skriver, at *Kreativitet handler mere om at begynde på kanten af boksen end at starte forfra i den blå luft.* (Tanggaard & Stadil 2012:17) Kreativiteten kan hurtigt bliver for flyvende, men ved at arbejde på kanten, er der større sandsynlighed for at det kreative bliver anerkendt af det sociale felt. Der er derfor ligeledes en vis struktur forbundet med de kreative processer, hvor strukturen skabes ved netop at arbejde på kanten af det kendte, og skabe noget nyt på baggrund af dette. Kreativitet er også forbundet med faglig fordybelse. Tanggaard beskriver, at *det er en fordel at vide noget om det man gerne vil være kreativ med* (Tanggaard 2010:15). Det kreative tager afsæt i det eksisterende for at gribe fat i det nye. Kreativitet betragtes ligeledes som en proces, der sættes i gang ved hjælp af et problem, der skal løses. På den måde er kreativitet også forbundet med en eksperimenterede praksis, og en vis modstand fra det der arbejdes med.

Tanggaard (2013) beskriver kreativitet som en baglæns læsning af, hvordan noget kom ind i verden. Kreativitet kan først anskues, når det er skabt, og der kan dermed ikke laves en opskrift på kreativitet, da det på den måde vil gå i mod fænomenets natur. Kreativitet forstås som et fænomen, der kan opstå på baggrund af visse anbefalinger/redskaber. Hvor tilstedeværelsen af disse særlige elementer kan gøde den kreative proces. Ifølge Tanggaard (2008) har alle en mulighed for at være kreativ og blive kreativ. Det er en del af den menneskelige eksistens at udvikles sig. Alle fødes alle med kreativt potentiale, men mister måske evnen i løbet af opvæksten på grund af samfundsmæssige eller kulturelle forhold. Den kan dog genopdages ved blandt andet at indgå i et kreativt miljø og med inspiration fra andre kreative personer.

Kreativitet anskues derved som et fænomen, der omhandler at omforme, eller re-designe en opgave eller en ide man selv er med til at skabe. Originalitet, passion, personligt engagement og motivation er forbundet med den kreative proces, beskriver Tanggaard(2009). Motivation og personligt engagement er nogle af de vigtige elementer til fordybelse. Vi forbinder kreativitet med flow og understøtter derfor Csikszentmihalyis perspektiv om, at man ikke kan være kreativ uden at være i flow.

**Flow**

Værdierne bag flow konceptet læner sig op ad de samme værdier, som er herskende i de kreative metoder. Alle fødes med kreativt potentiale, som blandt andet bliver forstærket i tilstanden af flow. Endvidere handler flow om en hårdfin balancen mellem, på den ene side, personenes forudsætninger og kompetencer, og på den anden side, niveauet af den aktuelle udfordring (Ørsted 2006).

Flow anskues i specialet som en mulighed til at skabe kreative læringsmiljøer. Flow betragtes dermed som en af de komponenter, der kan hjælpe til at skabe struktur i den kreative proces.

Der er en del forstyrrende faktorer forbundet med den kreative lærerproces, som kun intensiveres jo flere faglige og sociale udfordringer den lærende har. Flow handler derfor om at fjerne forstyrrende faktorer og giver mulighed for at komme i en fordybet tilstand, hvor man glemmer alt om tid og sted.

Flow handler om at skabe kontrol over sin bevidsthed og derved koncentrere sig og holde opmærksomheden på den aktivitet/mål, man er i færd med. Opnåelsen af målet bringer orden i bevidstheden, denne opnåelse sker, når individet fokusere alt sin opmærksomhed om den aktuelle opgave, og i øjeblikket glemmer alt om tid og sted.

## 

## 4.3 Specialets videnskabsteoretiske syn

I dette afsnit præsenteres hoveddelen af specialets videnskabsteoretiske syn med henblik på beskrivelse af projektets empiriske fremgangsmåde med henblik på hermeneutikken. Specialet har for sigte, at skabe viden på baggrund af et hermeneutisk videnskabssyn. Den hermeneutiske tilgang vil blive beskrevet med udgangspunkt i *Gadamers* filosofiske principper.

### 

### 4.3.1 Fremgangsmåden - forståelse af specialets indsamlet empiri

Til dette speciale satte vi den kvalitative observationsmetodik i spil, for at forstå den kontekst vi arbejdede med. De observationer (jf. bilag 1, 2 og 3) som ligger til baggrund for specialet er ustrukturerede og semistrukturerede observationer og ustrukturerede deltagende observationer. Semiustrukturerede observationer hentyder til – at der observereres på næsten alt i felten – hvilket betyder, at der kun er lidt struktur at gå ud fra (Brinkmann 2010).

I Specialets analyse og diskussion tager vi udgangspunkt i tre observationer. En fra baggrundsundersøgelsen som er med til at belyse drengenes udvikling og to nye (jf. bilag 1). De to nye observationer (jf. bilag 2 og 3) er udvalgt på baggrund af deres modstridende elementer. I den ene observation går det efter forventningen og i en anden gør det ikke.

### 

### 4.3.2 Hermeneutik – At nå frem til ny viden, og forholde sig kritisk til egen viden

Hermeneutik betyder, at fortolke og forstå et fænomen, og i undersøgelsen forsøger vi, at forstå og undersøge muligheden for at opbygge kreativitetsfremmende læringsmiljøer med henblik på en særlig målgruppe (jf. problemformulering). Til dette formål mener Gadamer, at hvis man vil nærme sig en dækkende forståelse af et fænomen, må forståelsen udfordres. Det er dermed vigtigt, at vi i undersøgelsen forsøger at holde os åben i beskrivelse og forståelse af observationerne (Højbjerg 2013).

I undersøgelsen er vi, som undersøgere, interesseret i hvordan flow og kreative læringsmiljøer påvirker målgruppen i Drengeklubben, for at kunne dette, måtte vi se hvordan fænomenet opleves af målgruppen. For at udfordre undersøgelsen forforståelse, er det derfor vigtigt ikke at tage noget for givet i felten. Det vil sige, at vi som undersøgere, skal forsøge at se bort fra de indtryk, stereotypier og ideer, vi har med i bagagen, når der observereres et fænomen. Vi som undersøgere, har teoretisk viden og erfaringer omkring emnet, og en forhåndsviden omkring målgruppen, som beror på tidligere interaktion i felten. Denne baggrundsviden vil indgå i forståelsen, i forsøget på at få en mere kvalificeret forståelse af målgruppens forudsætninger. Vi, som undersøgere forsøger dog at være opmærksomme på, at denne baggrundsviden kan hæmme opfattelsen af, hvordan målgruppen opfatter fænomenet, med henblik på forudindtaget meninger. Som undersøgere af fænomenet forsøges det at holde en åben tilgang til de nye observationer (jf. bilag 2 og 3).

Ifølge Gadamer er det ikke muligt, som undersøger, at gå fuldstændigt forudsætningsløst til et socialt fænomen, da selve forståelsen af et fænomen, i dette tilfælde den undersøgende problematik, udgør *forforståelse og fordomme* (Højbjerg 2013).

Fordommene er den bagage, vi har med fra vores kulturelle arv, tradition og historie. I fordommen ligger der en forståelse og en forventning om, hvad sagen kommer til at handle om (Højbjerg 2013). Gadamer mener ikke, at det er muligt at frigøre sig helt fra fordommen, men han pointerer, at en undersøger skal være åben for, hvad den betyder i mødet med det nye og forblive åben. Derfor er det også vigtigt at klargøre, hvad undersøgerens forforståelse bygger på, da denne vil bidrage til en mere valid og kvalificeret forstået af det fænomen, der undersøges. Her kan det eksemplificeres, at viden fra den tidligere undersøgelser må bidrage til en forståelse, men ikke skabe en forforståelse omkring målgruppens forudsætninger.

Observationerne (jf. bilag 2 og 3) er, fra første færd, beskrevet så nøgterne som muligt, hvor vi har forsøgt at udlade, at komme med vurderinger på baggrund af, hvad vi ser. Som undersøger har vi derved forsøgt at beskrive observationerne så sanselige som muligt med henblik på, hvad vi ser og ikke forklare eller fortolke. Teksten skal gøres håndterbar og forblive i dagligdagssprog, for ikke at forsøge at presse fænomenet ind i en teoretisk ramme fra starten. Vi, som undersøger, vil i første omgang forsøge at lade fænomenerne tale for sig selv uden at benytte hypotetisk tænkning. Vurderingerne vil først blive sat i spil, i analysen og diskussionen af empirien, i forhold til de teoretiske perspektiver og baggrundsundersøgelsen, fordi vi mener, at forhåndsviden (baggrundsundersøgelsen) inddrager vigtige fund, som kan give et bedre kvalificeret billede af problemstillingen.

I Specialet tages der, som tidligere nævnt, udgangspunkt i tre observationer. Beskrivelsen, af observationerne har til formål at give et øjebliksbillede af målgruppens reaktioner af et kreativitetsfremmende læringsmiljø, med henblik på at komme i flow. Undersøgeren skal forholde sig åben og være villig til at ændre perspektiv, indtil der er dannet et mønster, der beskriver fænomenet. Denne tilgang til observationerne vil have indflydelse på analysen, så den ikke bærer præg af fravær af forudsætninger, men også rummer en kritisk analyse af egne forudsætninger, idet vi hele tiden har vores forforståelse i mente.

I observationerne har vi fokus på to drenge, som hver for sig belyser forskellige synspunkter, der har indvirkning på besvarelsen af problemstillingen. Den ene observation (jf. bilag 1) bygger på tidligere undersøgelser, mens de to andre observationer (jf. bilag 2 og 3) er nye, som blev nedskrevet i forhold til det specialets undersøgende problem.

I empirien er der fokus på to drenge i stedet for alle drengene i Drengeklubben, hvilket vi mener har indflydelse på undersøgelsens fokus, fordi dette gør, at vi kan holde fokus i undersøgelsens analyse og diskussion, og deraf gøre undersøgelsen mere valid.

### 4.3.3 Analysemetode

Den viden der kommer ud af den hermeneutiske analyse vil senere lægge til grund for en analyse og diskussion mellem teori og empiri, for at finde frem til hvordan, der skabes et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen i Drengeklubben. Målgruppens reaktion på de kreative læringsmiljøer kan benyttes som en slags evaluering og tages med i overvejelserne omkring opbygning af en kreativ platform for målgruppen. På den måde bliver undersøgelsens viden opkvalificeret i en *hermeneutiskproces*, hvor der veksles mellem empiriskdata og den pågældende teori på området, for at kvalificere forståelse af problematikken.

Gadamer påpeger, at forforståelse og fordommene udgør en *forståelseshorisont*,og det er denne, der er medbestemmende for, hvordan vi opfatter, forstår og orienterer os i verden. Denne horisont er, som fordommene, konstrueret af personlige erfaringer, sprog, kulturelle kontekster, som den enkelte er indlejret i. For at rykke sig personligt skal forståelseshorisonten udfordres, dette gør den i mødet med den anden eller det nye (Højbjerg 2013).

Vi, som undersøger udfordrer vores forståelseshorisont ved at udfordre gamle formodninger og lave nye observationer med målgruppen, for at nå til en bedre dækkende og valid forståelse af fænomenet, der skal undersøges. Vi har en del forhåndsviden fra tidligere projekt, men ved hjælp af denne åbne tilgang til de nye observationer, vil vi forsøge, at sætte vores egen forståelse i spil og udvide vores horisont, ved at være åben for det, som viser sig. I mødet med målgruppens opfattelse af fænomenet sker det, Gadamer kalder en *horisontsammensmeltning* (Højbjerg 2013). Det er en betegnelse for en gensidig processuel meningsdannelse. Horisontsammensmeltningen behøver ikke bære præg af enighed og konsensus men, at man er i stand til at begribe det, der kommunikeres om. Forståelsesproblemer anses faktisk for at være en positiv udfordring, som vil kræve overvejelser om, hvorfor forståelsen ikke opnås. Det er her kilden til den nye viden også kan skabes, fordi analysen af empiren kan sige noget om fænomenet, der undersøges, som ikke stemmer overens med generelle opfattelser på området, eller det som, vi som undersøgere havde en forventning om.

Som undersøgere arbejdes, som tidligere angivet, med tre observationer, hvor to af observationerne (jf. bilag 2 og 3) viser to sider af fænomenet kreativitet. I begge observationer arbejder drengene produktivt i det kreativitetsfremmende miljø, i den ene observation (jf. bilag 3) tegner et billede af en situation, hvor den kreative proces ikke udleves. Den anden observation (jf. bilag 2) tegner et billede af en situation, hvor den kreative proces efterkommes. På den måde består vores empiri af observationer, som belyser forskellige sider af den kreative proces, hvilket skaber en underen. Som, undersøger mener vi, at denne viden kan have indvirkning på forforståelsen af det tidligere igangsatte læringsdesign, og selve problematikken – om drengene med manglende faglige og sociale forudsætninger kan arbejde kreativt. Observationerne kan derved være med til at skabe ”forståelsesproblemer”, og indikationen af problemet er derved en kilde til ny viden. Refleksionen over problemet sætter gang i en vekslende arbejdsgang mellem empiri og teori, som er med til at skabe en bedre forståelse af observationen, og derved målgruppens reaktion og forudsætning i det kreative arbejdsmiljø. På den måde sættes der gang i en hermeneutiskspiral eller cirkel, som kvalificerer undersøgelsen viden igennem projektprocessen

Efter observationerne af målgruppen og deres reaktion på det kreativitetsfremmende miljø, har vi, som undersøgere forsøgt, at forstå fænomenet eller problematikken mere omfattende, og sætte dem i spil med teoretiske perspektiver. Derefter startes der igen en ny meningsudveksling, og undersøgelsens forforståelse udfordres dermed på ny, med teorien omkring emnet.

I processen opstår således igen en horisontsammensmeltning mellem teorien og undersøgelsens nyerhvervede forståelse, og der opnås efterfølgende en mere kvalificeret viden omkring emnet. Med denne vekslen mellem teori og empiri, bliver det muligt at skabe en kvalificeret besvarelse af problemformuleringen.

Gadamer betegner den hermeneutiske cirkel som betingelsen for den menneskelige erkendelsesproces. Denne proces veksler mellem eksistens og erfaring via refleksion. Bevægelsen går ikke blot fra fortolkeren til det der undersøges, men er karakteriseret ved at virke tilbage på fortolkeren og derved forståelsen. Det skaber en cirkulærproces, som er meget karakteristisk for hermeneutikken. Det er derfor man oftest beskriver den hermetiske cirkel som en spiral; den har hverken en begyndelse eller slutning, men er uendelig og en uafsluttet proces. (Højbjerg 2013)

Som undersøgere får vi derved ny viden, ved at arbejde med løsningsforslag til problematikkerne ud fra analysen og diskussion af undersøgelsens empiri. Det skal pointeres, at det ikke er muligt at komme med en endelig løsning, da den hermeneutiske proces er en uafsluttet proces, men gennem arbejdet med fænomenet, kan forståelsen af fænomens herkomst, årsag og virkning indtræffe.

Hvorfor går det galt? Hvad kan der gøres bedre til næste gang? Hvilke forbehold skal der tages? Disse elementer er samtidig komponenter i aktionsforskning, som også ligger til grund for specialets metode og tilgang til problemløsning.

Afslutningsvis er det ikke nok bare at kunne forstå et fænomen, det skal også være anvendeliget, selve forståelsesprocessen er nemlig ikke fuldbyrdet, før denne er bragt til anvendelse (Højbjerg 2013). Det er derfor vigtigt, at inddrage konteksten til undersøgelsens meningsdannelse og forståelse. Det er også her, en horisontsammensmeltning skal forekomme (Højbjerg 2013). Det er derfor vigtigt, at vi i undersøgelsen sætter de nye kvalificerede forståelser i spil med den praksis, der anskues. Derfor er undersøgelsens mål, at bringe teorien til at samarbejde med den indsamlet empiri, for at opnå en mere situeret og nærværende forståelse af problematikken i specialet.

I specialets undersøgelse vil vi derved afsluttende anvende undersøgelsens viden til at opkvalificere læringsdesignet fra 8. semester, og udbygge det med de nye tiltag, som skal være med til at skabe kreativitetsfremmende læringsmiljøer for målgruppen. Det er undersøgelsens forståelse, at der ikke er et maksimum eller et minimum af kreativ udfoldelse, men at kreativiteten skabes gennem en længerevarende proces, som kan gødes ved tilstedeværelsen af særlige faktorer og værktøjer. Dette vil derved også afspejles i undersøgelsens afsluttende læringsdesign.

## 4.4 Den kvalitative metode - valg af metode

Specialet benytter observationsstudiet til besvarelsen af undersøgelsens problemstillig, hvilket er en kvalitativ metodisktilgang, hvor undersøgelsen benytter observationerne til at forstå den kontekst/felt, som vi undersøger. I forhold til undersøgelsens metodevalg, der primært består af ustrukturerede deltagende observationer, er der nogle faktorer, man særligt skal være opmærksom på. Metoden indebærer, at observationerne er lavet blandt mennesker i deres egne naturlige omgivelser, hvor undersøgerens rolle er kendt af feltet, og hvor man begår sig i feltet og spørger ind til undersøgelsens problemfelt. Derfor er det vigtigt, som undersøger at være opmærksom på de problematikker, der kan opstå ved undersøgelsens tilstedeværelse i felten, da dette kan medføre ændringer i feltets sociale organisation. Det vil sige, at når vi som undersøger optræder i et felt, vil feltet blive berørt og felten vil ikke længere være ”naturligt”. Eksempelvis kan vi, som undersøger, påvirke, iscenesætte eller ændre den virkelighed, som beskrives gennem undersøgelsen. Som undersøger fortolkes der netop på observationerne af drengene i deres sociale relationer, og i de relationer tales og handles der ikke altid klart og tydeligt. En handling kan derfor fortolkes på mange forskellige måder, med forståelse er risikoen for misforståelse altid tilstede. Derfor fortolker vi som undersøger frem til en dækkende og sammenhængende menig om og forståelse af et udsagn eller en handling. (Brinkmann 2010)

En naturlig del af at foretage observationer er betragtninger af observationernes objektivitet, og hvorvidt feltet påvirkes af at blive observeret (Brinkmann 2010). Denne effekt af felten vurdereres dog ikke til at være tvivlsom, fordi vi som undersøgere agerer på normalvis i Drengeklubben. Som undersøger mener vi derfor ikke, at der er ikke nogen decideret forandring i tilstedeværelsen i Drengeklubben. Denne antagelse bygger vi på, at drengene er tilvant Saras tilstedeværelse i klubben, og de er vant til nye frivillige. På den måde ser vi vores interaktion med drengene som en fordel for vores undersøgelse, fordi vi som undersøgere på den måde er bevidst aktiv på alle områder, og vi bruger derved vores indlevelse som undersøger i felten, og derved har lettere ved at spotte feltets reaktioner undervejs i aktiviteterne. På den måde opnår vi so undersøgere indsigt i feltets forståelseshorisont ved at forholde os undersøgende til reaktionerne (Fuglsang et.al 2013).

Det i denne proces den hermeneutiske proces for alvor slår igennem, ved horisontsammensmeltningen i mødet med målgruppen. Observationerne kan åbne genstandsfeltet på en særlig måde, med en ny indsigt, som måske er skjult for forskeren pga. ens forståelseshorisont. Der er fokus på den hermeneutiske analyse af aktørnes handlen med udgangspunkt i herskende teori. Det kan dog betragtes som en præmis at skabe og at gå objektiv til empirien, da der ”altid” er en ”skjult” forståelseshorisont. Det er derfor vigtigt, at den viden der opnås igennem og med observationen er skabt på baggrund af et åbent forhold til ”det man ser”, da dette er måden at sikre, at der opnås en valid viden om den sociale virkelighed, der prøves at forstå. (Fuglsang et.al 2013)

## 4.5 Aktionsforskning – Specialets fremgangsmåde

Aktionsforskningen er en fremgangsmåde, som er kendetegnet ved, at den ikke kun ønsker at observere og iagttage, men også stræber efter aktivt at bidrage til socialforandring (Hviid Jacobsen et.al 2007).

*Aktionsforskning… er en fremgangsmåde, som forsøger at sikre, at en svag gruppe drager nytte af forskerens kundskaber og resultater. Aktionsforskningen … udspringer altså ikke af administrative betragtninger eller magtgruppers måde at definere problemer på* (Hviid Jacobsen 2007:204)

Aktionsforskning benyttes i miljøer, hvor der er behov for forandring, en direkte intervention i studerede miljøer (Hviid Jacobsen 2007), i dette tilfælde Drengeklubben.

I aktionsforskning er det handlingsaspektet, der er centralt. Forskning skal være handlingsrettet, og handlingen skal være rettet mod forandring og helst en forbedring af den eksisterende praksis eller situation. Med andre ord skal viden kunne finde praktisk anvendelse. (Hviid Jacobsen 2007)

Aktionsforskning er således ikke interesseret i ”viden for videns egen skyld”, men derimod i ”arbejdende viden” eller anvendt forskning, der har praktiske konsekvenser for såvel udøvere som deltager. Viden skal særligt kunne anvendes af nogen, og disse skal på en eller anden måde være medvirkende i processen. (Ibid.)

Aktionsforskning er derfor noget der skal udføres, hvorfor formålet er at gøre forskningsdeltagerne i stand til at kunne mestre situationer eller forbedre deres forudsætninger, som tidligere fremstod som forhindringer for dem. Ved aktionsforskning er det vigtigt at gøre opmærksom på, at der både er tale om aktion og forskning, heraf betegnelsen aktionsforskning. Forskningsdelen omhandler skabelsen af viden. Aktion drejer sig om den bevidste modifikation af aspekter af virkeligheden. I aktionsforskning kan disse to delelementer ikke adskilles, det er netop i deres kombination, at aktionsforskning overskrider blandt andet grænserne mellem teori og praksis, mellem objektiv iagttagelse og aktiv indgriben, mellem deskriptiv og normativ videnskabsfilosofi. (Hviid Jacobsen 2007)

Aktionsforskningens ontologi hviler på det ”ufærdige”, men det giver kun mening at tale om noget ufærdigt, såfremt det helt eller delvist har potentiale til at færdiggøres (realistisk ontologi), en antagelse om, at verden eller noget ikke er optimal og derfor kan forbedres, at der findes alternativer til det nuværende. Vægten af det ufærdige bevirker, at der skal interveneres med henblik på at udvikle nye og forbedrede måder at organisere sig på, nye procedurer og innovative praksisser, ændringer i eksisterende midler eller målsætninger, måder at anvende nuværende viden på, fremprovokere innovative og kreative perspektiver på.

Aktionsforskning fokuserer netop på de alternativer, som endnu ikke er realiseret, og som fordrer en aktiv indsats på vegne af forskeren og de udforskede

Ikke kun på det ontologiske plan er verden ifølge aktionsforskning ufærdig eller mulig at forbedre. Det gælder også på det epistemologiske plan, hvor den viden, vi for nuværende besidder, altid kan udvides, udvikles og fremmes. Epistemologi omhandler spørgsmål, der relaterer til, hvordan viden skabes, hvordan viden retfærdiggøres, forholdet mellem teori og praksis, forholdet mellem ideologi eller værdier og videnskab, og slutteligt implikationerne af forskning. (Hviid Jacobsen 2007)

**Aktionsforskningens fremgangsmåde**

Når vi arbejder med aktionsforskning som en fremgangsmetode, har vi har valgt at benytte nedstående fremgangsmetode til at finde ud af hvordan vi skal gribe undersøgelsen an på.

* Hvad er problemet (hvad ser vi)?
* Hvad gør det til et problem (hvad tænker vi)?
* Hvordan kan vi løse problemet (brug ‘social fantasi’)?
* Hvad skal vi gøre for at løse problemet (handle)?
* Hvordan gik det?
* Hvad blev vi klogere på?
* Hvad blev deltagerne klogere på? Her kan evaluering være relevant
* Kan andre lære af det?

### 4.5.1 Fremgangsmåde i specialet - hermeneutik og aktionsforskning

Rammerne for specialets undersøgelse bygger på aktionsforskningens grundprincipper, hvor vi benytter os af en åben tilgang til empirien, for at komme så tæt på fænomenet som muligt og opleve det, som målgruppen oplever det. Det er denne indsigt, der skal give, os som undersøger, en vigtig viden om målgruppens behov, styrker og svagheder i den kreative proces, i et forsøg på at skabe et kreativitetsfremmende miljø.

Empirien vil blive behandlet med udvalgte teoretiske perspektiver, som højner sandsynligheden for en kvalificeret forståelse af fænomenet. Dette kan betegnes som en hermeneutiskproces, hvor vi forsøger at forstå en del ud af helheden, og en vekslende proces mellem empiri og teori. Den hermeneutiske tilgang lægger derved baggrund for vores brug af aktionsforskning.

Aktionsforskning er kendetegnet ved at man ikke kun ønsker at observere og iagttage, men også stræber efter at aktivt bidrage til social forandring. Vi vil derfor forsøge at skabe en forandring for målgruppen, og give dem mulighed for at udvikle et kreativt tankesæt gennem et kreativitetsfremmende miljø, med fokus på flowskabende faktorer.

Problemet består i observationerne fra drengeklubben, og diskursen i samfundet omkring drenges ringe muligheder i uddannelsessystemet, samt målgruppens forudsætninger for at udvikle kreativitet. (jf. indledning).

Til at identificere problemet benytter vi os af en åben tilgang til empirien. Empirien tegnede et billede af, at drengene, mod forventning, har mulighed for at komme i flow, og derved gødes de kreative forudsætninger. Som undersøger af specialet problemstilling mener vi, at flow er et afgørende elemente i den kreative proces, og derved mener vi, at muligheden åbner sig for at skabe en kreativ platform, hvor drengene får mulighed for at arbejde kreativt og derved, på sigt, mestrer det kreative tankesæt.

Intervention observationsstudiet ligger i forhold til, at vi som undersøgere vil hjælpe målgruppen til at bruge drengeklubben som et muligt rum (redskab) til at blive kreative. Gennem undersøgelsesspørgsmålene i problemstillingen vil vi undersøge hvordan målgruppens aggeren i det kreative rum, kan være med til at videregive det kreative tankesæt. Først vil vi analyserer og diskuterer målgruppens mulighed for at opleve flow. Det at kunne komme i flow betragtes, som et vigtigt komponent i den kreative proces og derved er det essentielt, at undersøge hvordan målgruppen oplever fænomenet. Denne viden kan bidrage til undersøgelsens forståelse af målgruppens forudsætninger for flow, og kreativitet. Efterfølgende undersøges, hvordan målgruppen påvirkes af de kreative elementer i aktiviteterne. Aktiviteterne er bygget op på baggrund af Tanggaards kreativitetsforståelse, og vil blive diskuteret og analyseret i forhold undersøgelsens empiri. Viden fra undersøgelsesspørgsmålene vil indgå i undersøgelsens forståelse af målgruppens forudsætninger for at mestre de kreative processer, og kan derved give et billede af, hvordan der skabes et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen. Interventionen fokuserer derved på at gøre målgruppen i stand til at kunne mestre situationer eller forbedre deres kreative forudsætninger, som tidligere fremstod som forhindringer for dem.

Vi vil efterse undersøgelsesspørgsmålene gennem aktiviteter med målgruppen, ved benyttelse af teori på området fra anerkendte forskere, samt have et kritisk syn til undersøgelsens forforståelse og iagttagelser, og have et reflekterende syn herpå. På den måde vil undersøgelsen skabe et kvalificeret bud på et kreativitetsfremmende miljø for målgruppen, som vil viderearbejdes til et læringsdesign.

Specialets aktionsforskning rummer derved en hermeneutiskorienteret tilgang; hvor empiri, teori og erfaring bliver implementeret i en vekslende proces, som sigter mod at fremme kvaliteten af den viden, undersøgelsen skaber.

Afslutningsvis er det vigtigt, at den viden undersøgelsen indsamler skal lægge grund for praktisk anvendelse, derved benyttes den indsamlede viden til at opstille et design, som hviler på den indsamlende viden fra observationer, sammensat med relevante teoretiske begrundelser. Formålet er at gøre målgruppen i stand til at kunne mestre situationer eller forbedre deres forudsætninger, som tidligere fremstod som forhindringer for dem.

Endvidere fordrer det hermeneutiske videnskabssyn og aktionsforskningens grundprincipper, at hele denne indsamling af viden bygger på en ufærdigproces, som hele tiden kan forbedres med mere viden og erfaring fra felten. På den måde kan undersøgelsen ikke skabe et færdigt billede af, eller give et færdig svar på, hvordan man fremelsker kreative forudsætninger hos målgruppen, men nå til en bedre forståelse af den samme problematik. Aktionsforskning er ikke interesseret i ”viden for videns egen skyld”, men derimod i den ”arbejdende viden” eller anvendt forskning, der har praktiske konsekvenser for såvel udøvere som brugere. Aktionsforskning er derfor ikke blot produktfokuseret, men også i særlig grad procesorienteret.

## 4.6 Baggrundsundersøgelse – 8. semester – fremgangsmåde

I dette afsnit præsentereres den tidligere undersøgelse, som ligger til grund for specialet fokus og problemstilling. Undersøgelsen metodevalg bliver præsenteret i form af et resumé, for at belyse hvilken metode og fremgangsmåde, der lå bag undersøgelsen. Undersøgelsen bygger på vores 8. semesters projekt, som blev udarbejdet i foråret 2014. På den måde bruges undersøgelsen som et springbræt til specialets problemstilling, fordi de resultater vi kom frem til i den tidligere undersøgelse, arbejder vi videre på i specialet. Dette ved at indfører nye komponenter, som kreativitet.

Brugen af undersøgelsens tidligere arbejde er derved en del af specialets fremgangsmåde, som kan betegnes som en form for totrinsraket. Dette betyder, at den tidligere undersøgelse bliver en del af specialets aktionsforskning. På den måde bruges aktionsforskningen til at gå tilbage og bruge den tidligere undersøgelse til at arbejde (forandre) med noget nyt, da aktionsforskning netop handler om, at skabe viden og bruge denne viden til at forandre noget. Som undersøger bruger vi dermed den tidligere undersøgelse som en del til at forstå helheden og derved skabe en forandring på baggrund af de tidligere viden/resultater. Dette gør vi ved brugen af undersøgelsens empiri, teori og resultater af implementeringen heraf. Derved er den tidligere undersøgelse et billede på det ufærdige, en proces hvor indsamlingen af viden og erfaring i felten hele tiden kan forbedres. Den tidligere undersøgelse skal derfor forstås som et ufærdigt billede, men stadig et billede, der skal hjælpe til forståelse af specialets problemstilling, hvor tilgangen er en arbejdende proces, hvor vi bygger videre på undersøgelsens viden.

Det er med dette videnskabsteoretiske syn, at vi finder det relevant at præsentere en kort beskrivelse, af den tidligere undersøgelses videnskabsteoretiske syn, fremgangsmåden og empiriske metodetilgang. Forklaringen heraf er vigtige i forhold til forståelsen af de resultater der senere belyses i specialets kapitel 5 Baggrundsundersøgelsen for specialet.

### 4.6.1 Formålet med 8. semesterprojektet

Undersøgelsens formålet omfattede en undersøgelse af hvordan der skabes et læringsdesign i Drengeklubben med fokus på motivation. Endvidere om hvorvidt bevægelse havde en indvirkning i forhold til at skabe et motiverende læringsmiljø.

Til at undersøge disse problemstillinger, tog vi udgangspunkt i et fænomen, Drengeklubben, hvor vi konstruerede et læringsdesign, som stemte overens med den kontekst klubben indgik i. Det vil sige, at vi havde en konstruktivistisk tilgang til det læringsdesign, der blev udarbejdet til Drengeklubben. Hvilket betyder, at med udgangspunkt i undersøgelsens observationerne fra Drengeklubben, udvalgte vi fænomener, som vil blev behandlet med relevant teori, og i denne sammenhæng konstruerede vi et læringsdesign (jf. Baggrundsundersøgelse for specialet – læringsdesignet figur. 2). På den måde konstruerede vi mening i sammenhold med virkeligheden.

### 4.6.2 Metodiskfremgangsmåde

Hermeneutikken retter sig, som sagt, mod fortolkning af sociale handlinger og i hvilken praksis. I denne sammenhæng – var Drengeklubben den *tekst*, vi undersøgte, og det *tekstmateriale* vi brugte til at forstå konteksten var undersøgelsens observationer (Brinkmann et.al 2010: 84-86). Denne videnskabelige tilgang havde tilknytning til undersøgelsens metodisktilgang, hvor vi benyttede de kvalitative observationsmetoder; ustrukturerede/semistrukturerede deltagende observationer og ustrukturerede/semistrukturerede observationer.

Formålet med observationerne af målgruppen i Drengeklubben, var at opnå indsigt i deltagernes sociale interaktion, kultur, samværsformer og drengenes evne til indlevelse i de pålagte fysiske aktiviteter. Disse indsigter skulle give undersøgelsens en forståelse af, hvad der fungerede og ikke fungerede i konteksten – denne forståelse skulle give viden om, hvad der skulle til for at forbedre læringsrammerne for drengene. Opnåelse af denne viden, sammen med udvalgt teori, var nemlig afgørende for udformningen af læredesignet, fordi iagttagelserne var med til at give os et helhedsorienterede billede af konteksten og målgruppen.

Det helhedsorienterede billede gav undersøgelsen nogle perspektiver, videre udarbejdelse, og med indblik i disse perspektiver udarbejdede vi et læringsdesign.

I udarbejdelsen af læringsdesignet brugte vi en vekslende tilgang imellem empiriske observationer fra Drengeklubben og relevant teori. (Thisted 2012)

### 4.6.3 Læringsdesign

Læringsdesignet (jf. bilag 9) havde til grunde at skabe en forandring, og konstruktivismen rummer et forandringsperspektiv, idet at intet er evigt eller uforanderligt, og verden ændrer sig efter hvordan du ser på den (Thisted 2012).

Drengene i klubben befinder sig i et udviklingsperspektiv, hvor de igennem konstruktion af deres egen virkelighed, i form af opøvelse af mestringsforventninger og forøgelse af motivation, muligvis kan skabe en bedre realitet i skolen. Vi anvendte begreber i vores læringsdesign, ud fra relevant teori, som opøvelse af mestringsforventninger via positiv feedback og andre strukturelle betingelser, hvilket skulle indgå i drengenes konstruktion af egen virkelighed.

Læring var derved en erkendelsesproces, der forløb som en konstruktionsproces, hvor drengene i klubben, igennem begreberne, opbyggede en stadig mere kompleks forståelse af deres omverden (Bjerre et. al. 2007).

Læringsdesignet gik ud på at opøve drengens sociale - og faglige færdigheder, gennem blandt andet succesoplevelser, som skulle bidrage til en bedre motivation for at gå i skole.

**4.6.4 Empiri**

Dele af empirien, som lå til grunde for den tidligere undersøgelse, bruges i undersøgelsen som en del af helhedsforståelsen af specialet. Måde hvorpå empirien vil blive brugt på, kan beskrive målgruppen (drengene i klubben), da det er det tidligere arbejde med observationerne, der ligger til grunde for vores forståelse af målgruppen (jf. Baggrundsundersøgelse for specialet – afsnit: målgruppen). Ydermere præsenterer vi forskellige eksempler fra Drengeklubben til at beskrive den kontekst, vi arbejder ud fra (Specialets hoveddel bliver udarbejdet ud fra ny empiri, som beskrevet i den første del af metode afsnittet).

## 4.7 Overordnet validitet, reliabilitet og genkendelighed i observationsstudiet

I forhold til specialets pædagogiske intervention, som ofte er ret kompleks (Brinkmann 2010:490), har vi benyttet os af forskellige observationer, som empirisktilgang til besvarelsen af specialets problemstilling. Det er derfor nærliggende at tage stilling til, i hvilket omfang observationerne samt fortolkningerne af disse er i stand til at afspejle de fænomener og variabler, som vi undersøger, og har interesse for og belyse i specialets undersøgelsesmæssige problemstilling. Måden hvorpå undersøgelsen tager stilling til dette, er ved at se på undersøgelsens indsamlede empiri i forhold til validitet og reliabilitet. I forhold til kvalitative studier anvendes ofte betegnelserne gyldighed og transparens, hvor transparens hentyder til reliabiliteten og gyldighed til validiteten (Brinkmann 2010:490). I forbindelse med senere brug af begreberne, vil vi benytte os af validitet og transparens. Grunden til brugen af transparens frem for reliabilitet findes i forståelsen af, at reliabilitet refererer til kvantitative studier. Hvor *transparens* refererer til grundantagelser og fremgangsmåder, som bør være så gennemsigtige som muligt, så læseren kan vurdere lødigheden og fornuften i undersøgelsens resultater hvilket i højere grad knytter sig til kvalitative studier. (Brinkmann 2010:490)

Validitet siger noget om, hvor sikkert man måler det, der skal måles (Thisted 2010:141). Derfor er det vigtigt, at de empiriske fund knyttes til undersøgelsens teoretiske perspektiver, så vi kan sandsynligøre at undersøgelsen omhandler det som undersøgelsen har til hensigt at undersøge.

I forhold til specialets genkendelighed, så bygger undersøgelsen af problemstillingen på kvalitative observationer og deltagende observationer. Det vil sige, at vi undersøger problemstillingen ved brug af feltarbejde, fordi vi vil skaffe os viden om noget, der foregår mellem mennesker og deres kontekst. På den måde bruger vi erfaringsnære beskrivelser af felten til undersøgelsen af specialets problemstilling, hvilket betyder, at vi sigter på at indløse en særlig vidensinteresse (Brinkmann 2010:55,85). Observationsstudiet kan derfor, i et vis omgang, begrænse undersøgelsens generaliserbarhed i det vi observerer mennesker i én kontekst, og hvordan vi forstår (eller ikke forstår) forskellige situationer afhænger forskerens (undersøgelsens) videns tilgang til problemstillingen.

## 4.8 Generelle etiske overvejelser

Specialets sigte er, at hjælpe drengene og få dem til at blomstre gennem det fællesskab (Drengeklubben), de indgår i. Dette vil vi gøre ved at forbedre Drengeklubben og give drengene nogle redskaber derigennem. Selvom vi som undersøgere kun ser målgruppen som vindere, ved at forsøge at forbedre klubben, har vi valgt at fortroliggøre specialet. Hvilket betyder, at drengene og Drengeklubben er blevet anonymiseret. Ligeledes er den organisation, der står bag projektet blevet anonymiseret. Organisationen vil derfor i specialet blot blive nævnt som ”organisationen”.

# Baggrundsundersøgelse for specialet

## 5. Kontekstbeskrivelse af 8. semester projektet

Denne første del af specialet har til hensigt at beskrive vores 8. semesters projekt, og betragte det som en baggrundsundersøgelse. Baggrundsundersøgelse formidler fund, der bidrager med viden til specialets resultater og konklusion. Designet fra baggrundsundersøgelsen har haft en indvirkning på målgruppen, som gør det muligt at udvikle målgruppens forudsætninger yderligere.

Formålet i baggrundsundersøgelsen var, at skabe et motiverende og mestringsfremmende læringsmiljø for målgruppen. Formålet med undersøgelsen i specialet beror igen på at øge målgruppens forudsætninger med et nyt fokus: at skabe et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen. Muligheden for at gennemføre denne hensigt højnes, med udgangspunkt i de forandringsskabende lærerprocesser, der blev igangsat i baggrundsundersøgelsen.

Baggrundsundersøgelsens berettigelse i specialet hviler aktionsforskningen forudsætningerne om, at noget ikke er optimalt men kan forbedres. Designet fra baggrundsundersøgelsen startede en lærerproces ved målgruppen, som sandsynligvis har haft indvirkning på deres forudsætninger på nuværende tidspunkt. Derved har baggrundsundersøgelsen en effekt på målgruppens mulighed for at fremelske kreative forudsætninger. Som undersøger anskues undersøgelsen bag designet som ufærdig, hvor igennem specialet kan dette element blive opkvalificeret. Aktionsforskningen sætter fokus på at udvikle nye og forbedrede måder at ændre i de eksisterende forudsætninger, hvilket ligeledes er specialeundersøgelsens fokus, at skabe en forandring i drengens forudsætninger. Aktionsforskningen sætter endvidere fokus på, at der igennem ”nuværende viden”, kan skabes en forandring. Dette knytter sig til den hermeneutiske videnskabsforståelse, hvor denne handling beskrives som en cirkulærproces (hermeneutiske cirkel), hvor viden (forståelsen) hele tiden er forandring i forhold til helheden. Baggrundsundersøgelsen indgår derved som en vigtig del af helheden, hvor der igennem fund fra baggrundsundersøgelsen skabes en bedre forståelse af målgruppens forudsætninger og forandringspotentiale.

I det følgende afsnit vil konteksten og målgruppen først blive præsenteret. Efterfølgende vil komponenterne *mestring og motivation* samt, *læring og bevægelse* og *trivsel og struktur* blive præsenteret med fokus på fund fra 8. semesterprojektet, det teoretisk grundlag for samme og en afsluttende sammenfatning af resultaternes betydning for specialets problemformulering.

**Drengeklubben**

I 8. semesterprojektet tog vi udgangspunkt i den tidligere beskrevet Drengeklub, som også er omdrejningspunktet for den nuværende undersøgelse, og derudfra udarbejdede vi et læringsdesign, der skulle stemmeoverens med den kontekst, klubben indgår i. Vi benyttede observationerne af drengene fra Drengeklubben til at udvælge fænomener, som vi behandlede med relevant teori og derigennem skabte et læringsdesign for Drengeklubben.

Drengeklubben er et forholdsvis nyt udviklingsprojekt, som tager fat om ét af de vigtigste uddannelsesmæssige udfordringer lige nu, nemlig at få flere børn – primært drenge – til at klare sig godt i folkeskolen. Alt for mange børn klarer sig dårligt i skolen, fordi de har svært ved at sidde stille og koncentrere sig i et klasseværelse med mange elever og få lærere. Drengeklubben er en aktivitetsklub, hvor børnene først og fremmest skal have det rigtig skægt og lave en masse forskellig sport og lege. Samtidig indeholder de forskellige aktiviteter elementer af læring, så børnene oplever, at læring kan være sjovt og dermed genfinde lysten til at gå i skole.  Læringen leges ind gennem fysiske aktiviteter (jf. bilag 4).

Drengeklubben foregår på en folkeskole skole i Danmark, i et samarbejde med en tilhørende fritidsordning og en frivillig hjælpeorganisation. Klubben foregår én gang om ugen i 90 minutter. Deltagerne i Drengeklubben består af 7-10 drenge (det er forskelligt hvor mange drenge, der er fra gang til gang). Udover drengene, er der mellem 2/3 (igen forskelligt fra gang til gang) frivillige fra hjælpeorganisationen tilstede i en lille gymnastiksal. Drengene deltager frivilligt i klubben.

## 5.1 Målgruppen

Målgruppen er drenge fra 2 og 3. klasse. Drengeklubben er tilknytte en folkeskole og har derigennem et samarbejde med skolens fritidsordning. Deltagere er drenge med forskellig etnisk herkomst, og drengene er udvalgt ud fra pædagogernes professionelle vurdering og ud fra *Drengeklubbens* projektbeskrivelse.

Vi (aktivitetsansvarlige) har ikke yderligere viden om drengene, andet end den vi har fra projektet beskrivelsen (jf. bilag 4), og de tilhørende pædagogers professionelle vurdering og de øjebliksbilleder, vi kan danne ud fra projektets deltagende observationer i den pågældende kontekst. Undersøgelsens tilgang til læringsaktiviteterne med målgruppen, angribes derfor ud fra den erfaring, vi har fået fra gentagne interaktion med drengene i Drengeklubben. Som undersøger forsøgte vi at gå så forudsætningsløst og åbent ind i relationerne, og ud fra observationerne udvikle en forståelse af målgruppens behov og situation. Efterfølgende blev viden fra observationerne og det teoretiske perspektiv blive sat i spil. Denne tilgang afspejler en hermeneutisk tilgang til indsamling af viden, som kan give os en mere kvalificeret forståelse af målgruppens forudsætninger, og derved kunne vi bedre tilgodese den enkeltes behov.

**Målgruppens forudsætninger**

Semesterprojektets empiri og projektbeskrivelsen for Drengeklubben synliggjorde, at målgruppen havde særlige forudsætninger, som gav dem adgang til udviklingsprojektet. Vi vidste, at disse drenge var udvalgt ud fra den formodning om, at drengene havde nogle udfordringer i skolekulturen, som måske kunne løses i en anden kultur (Drengeklubben). Endvidere blev disse forudsætninger synliggjort i adfærden, og hvorpå drengene løste diverse opgaver med faglige læring, kombineret med de fysiske aktiviteter i klubben. Yderligere betragtede vi drengenes sociale samspil og engagement som værende problematisk i aktiviteterne. Dette belyses med eksempler fra feltnoter, som består af direkte observationer fra en af aktiviteterne. (jf. Bilag 7 og bilag 8)

Observationen (jf. Bilag 7) stammer fra 8. semesters empiri (foråret 2014) fra en session i Drengeklubben. Observationentegner et billede af deltagernes forudsætninger i en social kontekst. Vil vi betragte målgruppen som ukoncentreret i aktiviteterne, og de har svært ved at tage imod en enkelt besked, har en modsatrettet adfærd overfor de frivillige og går imod klubbens rammer. Som aktive i Drengeklubben har vi en forståelse af, at drengene gerne vil være en del af fællesskabet, men har et behov for at udvise ligegyldighed i øjeblikket, prøve grænser af og derved skabe en slags modkultur.

Det er vores forståelse, at drengene udviser problematisk adfærd ved det sociale samspil. Denne fortolkning eksemplificeres ved, at drengene ikke taler pænt til hinanden og forsøger at ødelægge aktiviteterne for hinanden. Iagttagelserne, kombineret med projektbeskrivelsen, kan indikere at målgruppen forudsætninger ikke er kompatible med behovet i den store skolekultur, som klubben til dels forsøger at afspejle. Den næste observation indikere hvordan målgruppen takler aktiviteter med faglig læring.

Den næste observationen bygger på en faglig aktivitet. Målgruppen skal spille dødbold. En aktivitet, hvor hvis drengene bliver ramt af bolden, ”dør” drengen. Når drengen er død skal han sætte sig på gulvet, og kan først være med i spillet igen, når den drengen der ”skød” ham selv er blevet ”skudt” også ”dør”. De frivillige forklarer aktiviteten, men har ændret reglerne til, at hvis drengene ”dør”, så kan de komme med i spillet igen ved at løse et regnestykke, som de frivillige giver dem. Regnestykkerne består af plus og minus stykker. I den følgende observation har vi valgt at anonymisere drengen, og kaldt ham C.

Observationen (jf. Bilag 8) giver en forståelse af, at C oplever vanskeligheder i aktiviteten, som bærer præg af faglig læring, hvilket tegner et billede af C’s forudsætninger for at løse opgaverne ikke er optimale. Observationen indikerer, at C udtrykker sig opgivende og utryg, i mødet med den faglig udfordring, hvilket var en gentagene og generel adfærd, vi som undersøger observerede hos målgruppen. Observationen giver yderligere en forståelse af, at C ikke har tiltro til egne evner til at løse den pågældende opgave. C forsøger ikke at løse opgaven, men i stedet forsøger at komme udenom ved at løbe væk fra ansvaret. C klarer dog alligevel udfordringen efter gentagne positiv opmuntring og anerkendelse fra den frivillige. C’s adfærd kan være en indikation på, at C har lave mestringsforventninger, og derved ikke har tro på eller tillid til, at de kan klare opgaven på forhånd. Observationen indikerer ligeså, at C kan klare opgaven, hvis han får hjælp og støtte fra en frivillig (voksen). Den frivillige kan støtte C, og dette kan give ham tryghed – derved tør han godt tage udfordringen op.

Målgruppens udfordringer blev på 8. semester undersøgt og analyseret ud fra teoretiske perspektiver, og derefter benyttet til at skabe et læringsdesign, der kunne hjælpe drengene til at overkomme nogle af disse udfordringer. Problemstillingen lød derfor på følgende måde:

*Hvordan skaber man et læringsdesign med fokus på motivation med henblik på Actionklubben?*

* Hvordan kan man fremme motivation hos drengene i klubben, med henblik på overførelse til skolerummet?
* Hvordan hænger bevægelse sammen med læring, og hvordan kan dette være med til at skabe et motiverende læringsmiljø.

**Paradokser**

De fleste af øvelserne bygger på ”samarbejde”, og idet Egelund betoner, at ”samarbejde” har en demotiverende effekt på drenge (jf. Problemfeltet), er det i et teoretiske perspektiv ikke en motiverende aktivitet. Som undersøgere i denne kontekst mener vi dog, at samarbejde er den vigtig del af Drengeklubbens virke, og forsøger i stedet at gøre øvelsen omkring elementet mere brugervenligt. I den undersøgende kontekst er samarbejde en nødvendig forudsætning for at kunne lave aktiviteter og øvelser i klubben, idet mange af aktiviteterne indeholder holdsport/aktiviteter. Vi forsøger derved at gøre elementet mere tilgængeligt for målgruppen ved, at kombinerer samarbejde med andre motiverende faktorer som bevægelse og konkurrence.

Vi mener ligeledes, at man (som frivillig i Drengeklubben) skal passe på med at efterkomme drengenes ønsker, så de forbinder alt læring med lyst. Csikszentmihalyi beskriver en lystbetonede måde at lærer på, kan ødelægge motivationen, når processen bliver hård og individet møder modstand. (Csikszentmihalyi 1990) Det teoretiske perspektiv betoner, at de kreative lærerprocesser er forbundet med modstand. (Tanggaard 2010) Drengen skal lærer ikke bare giver op fordi de ikke har ”lyst” eller ikke længere er motivet. Alle komponenterne i en læringsaktivitet kan ikke altid indeholde motiverende faktorer, hvilket vi også mener, at drengene skal lærer - ellers vil læringsprocessen kun bero på lystbetonet arbejde.

## 5.2 Læringsteori og fund

I dette afsnit vil de teoretiske perspektiver på mestring og motivation samt, læring og bevægelse og trivsel og struktur blive præsenteret med fokus på fund fra 8. semesterprojektet, det teoretisk grundlag for samme og en afsluttende delkonklusion af resultaternes betydning for specialets problemformulering.

**8. semesters projektformål**

8. semester projektets formål var, at undersøge hvordan der skabes et læringsdesign i Drengeklubben, med fokus motivation og mestring, hvor elementerne læring og bevægelse og trivsel og struktur var vigtige teoretiske komponenter.

### 

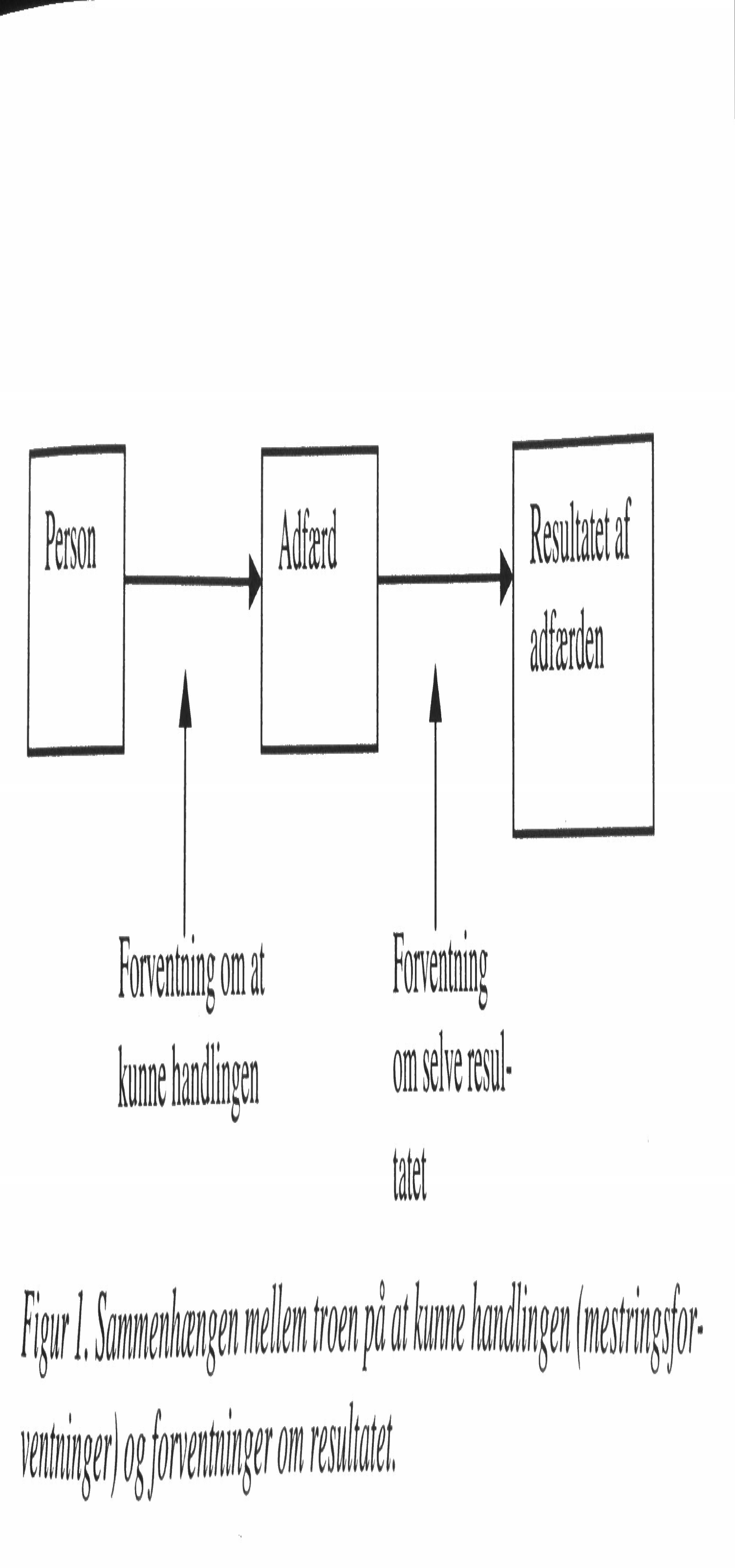
### 5.2.1 Mestring og motivation

Motivation er, som tidligere nævnt, afgørende for drengenes deltagelse og mestring af de øvelser og aktiviteter klubben planlægger. Set i lyset af undersøgelsens forståelses af empirien vurderede vi, at det var betydningsfuldt at skabe bedre mugligheder for mestring af de sociale og faglige aktiviteter. Baggrunden for disse tiltag skabes med henblik på Banduras begreb self efficacy(mestringsforventninger), der pointerer, at forventninger om mestring har betydning for adfærd, tankemønster og motivation. I det efterfølgende afsnit vil fund og resultater fra baggrundsundersøgelsen blive præsenteret i lyset af begrebet Self efficacy anvendelse i konteksten.

**Det teoretiske perspektiv - Mestring og motivation**

Banduras teoetiske begreb om mestringsforventninger er et element, som er et resultat af motivation, begrebet rummer en forståelse af en persons subjektive følelse af at kunne mestre noget, at kunne løse eller mestre en specifik opgave (aktivitet). Mestring handler således om at kunne mestre noget, hvilket er afhængig af individets tro på egne evner og om der er en gevinst i at anstrenge sig. Ifølge Bandura biddrager mestringsforventninger således til menneskets adfærd i form af social tilpasning, mestring udfordrende situation privat og i skolen. Forventningerne til mestring kan variere alt efter hvor målbevidst og udholdende individet er i sin tro på at kunne det, og hvor meget individets tiltro på egne evner er knyttet til det specifikke område, som fx at mestre fysiske udfordringer eller faglige øvelser i et specifikt fag i skolen. På den måde er individets mestringsforventninger ligeledes afgørende i valget af aktiviteter og for engagementet for aktiviteterne. Bandura pointerer derved, at mestringsforventninger har stor indvirkning på individets kognitive tankemønstre og derved også en indflydelse på individets motivationen. (Imsen 2007)

Der er således en nær sammenhæng mellem resultatet af en aktivitet og individets mestringsforventninger. Man skal derved ændre individets mestringsforventninger for at højne sandsynligheden for et bedre resultatmæssigt udfald. Nedstående figur illustrerer Banduras begreb mestringsforventninger.



Figur 1: *Figuren viser sammenhængen mellem troen på at kunne handlingen (mestringsforventninger) og forventninger om resultatet* (Imsen 2007:13)

Figuren illustrer, hvordan individet kan forandre adfærden sådan, at individet i højere grad kan præstere efter egne ønsker og forventninger. Eksempelvis kan der ændres på sværhedsgraden af læringsøvelserne og dermed højne muligheden for at styrke drengenes tillid til egne evner.

Bandura pointerer, at hvis resultatet ikke bliver som forventet over længere tid, så kan individet opleve, at han/hun ikke kan mestre den salgs opgave. Bandura mener, at hvis individet skal ændre adfærden, er det afgørende at få succesoplevelser - hvor individet får en oplevelse af, at mestringsforventningerne og resultatet stemmer overnes. Det er derfor afgørende at opgaverne ikke blive for svære, da dette kan indikere at individet mister troen på egne evner.

Yderligere er det afgørende, at individet ikke sætter for store mål for sig selv, da nederlag har modsat effekt. Målene skal helst ikke lægge for langt fremme i tiden. Målene skal være nære, så individet kan opleve succes på kort tid. Efterfølgende kan man klarer mere og mere udfordrende opgaver i takt med ens mestringsforventninger øges. (Imsen 2007)

Ifølge Banduras teoretiske perspektiv om mestringsforventninger er individets evne til at behandle informationer, og danne sig forestillinger afgørende, da disse evner kan bruges i forsøget på at øge de positive mestringsforventninger, via *positiv feedback,* *modellæring* og *imitation*. Elementerne positiv feedback, modellæring og imitation højner sandsynligheden for at individet lærer af andre, og deraf skaber balance og støtte i lærerprocessen. mennesker lærer bedst ved at lave øvelsen selv, og derved opleve selve mestringen på egen krop, men gennem imitation og modellæring kan individets mestringsforventninger ligeledes styrkes, fordi arbejdet sammen med andre, eller at se hvordan andre gør, kan indeholde et vigtige erfaringer i lærerprocessen. Bandura pointerer derved, at individet ikke kun kan lærer af egne erfaringer, men også af at se, hvad andre gør og imitere (modellæring og imitation). (Imsen 2007)

### 5.2.2 Fund - Mestring og motivation

Observationerne fra baggrundsundersøgelsens indikerede, at drengenes motivation var afgørende for deres deltagelse og mestring af de øvelser og aktiviteter, klubben planlagde. Drengeklubben kombinerer forskellige faktorer som bevægelse i læringsprocessen, sport, og konkurrenceprægede aktiviteter, for at skabe et mere motiverende og derved mestringsfremmende miljø.

Problemerne opstod oftest, når øvelserne var forbundet med et læringsmoment, hvor drengene afvigende eller reagerede med uro. Dette ændrede sig dog, når aktivteten indeholdte bevægelse.

Derved så vi, at bevægelse i læringsaktiviteten øgede sandsynligheden for drengenes deltagelse og derved øges muligheden for, at drengene kan kunne mestre aktiviteten.

Positiv feedback var med til at anerkende og motivere drengene, og gav dem større mulighed for at bevare koncentrationen på opgaven og ikke være opgivende. Målgruppen mestrede opgaverne bedst, da de arbejdede sammen, eller når de så, at en af deres kammerater mestrede opgaven først (imitation og modellæring).

I et videnskabeligt perspektiv kan dette betyde, at sandsynligheden for at målgruppens mulighed for at højne mestringsforventninger, øges betydeligt ved at benytte de motiverende redskaber som sport, konkurrence og medbestemmelse. Endvidere anvendte vi, Banduras begreber, imitation, modellæring og positiv feedback, som gode komponenter i processen omkring mestringsforventninger. Empirien indikerede, at disse elementer kan fungere som støttefaktorer og kan fremme målgruppens tro på egne evner, og derved øge mestringsforventningerne.

Observationerne tegnede ligeledes et billede af, at begreberne imitation, modellæring og positiv feedback var med til at skabe en mulighed for balance og fordybelse hos målgruppen. Drengene opnåede, gennem en større tro på egne evner, som er implicit i mestringsforventninger, en ro i aktiviteten, som gav dem muligheden for fordybelse og lyst til at indgå i læringsaktiviteterne.

### 

### 5.2.3 Bevægelse og læring

Bevægelse i læringsprocessen kunne, som tidligere nævnt, anskues som en mulighed for at fremme og udvikle motivation for de faglige og sociale momenter, med henblik på at kunne overføre dette til den store kultur (folkeskolen). Drengene fik muligheden for at opleve glæden ved at lære gennem fysisk aktivitet og i bedste tilfælde, videreføre den glæde til skolekulturen.

I det følgende afsnit vil *bevægelse og læring* blive udfoldet ud fra et teoretisk perspektiv. I det efterfølgende afsnit vil fund og resultater fra baggrundsundersøgelsen blive præsenteret, i lyset af de teoretiske begrebers anvendelse i konteksten.

**Det teoretiske perspektiv – Bevægelse og læring**

I en rapport fra *Kunststyrelsen* og *kulturministeriets udvalg for idrætsforskning* om læring og fysisk aktivitet, foretaget af undervisningsministeriet, belyses tesen omkring bedre læring gennem bevægelse: Forskere fra Danmark og Sverige deltog i oktober 2011 i en konsensuskonference, hvor forholdet mellem fysisk aktivitet og læring blev diskuteret. På baggrund af de fremlagte forskningsresultater på konferencen, konkluderede forskerne ud fra forskningsresultater, at der er en dokumenteret sammenhæng mellem læring og fysisk aktivitet. (Kunststyrelsen 2011)

Der blev konkluderet på understående punkter:

*At fysisk aktivitet forbedrer kognition. Det er sandsynliggjort i forhold til problemløsning, logisk tænkning, rumopfattelse, sproglige færdigheder, arbejdshukommelse, selvopfattelse og opmærksomhed. At fysisk aktivitet kan være et redskab til en positiv udvikling af mentale, emotionelle og sociale processer. At fysisk aktivitet øger dannelsen af stoffer der kan fremme hjernens strukturelle og funktionelle ændring gennem læring og erfaring. At læring fremmes bedst, hvis den fysiske aktivitet er udfordrende, varieret og indebærer succesoplevelse. At fysisk aktivitet øger hjernens modstandsevne mod kognitiv svækkelse som følge af alder og sygdom. At fysisk aktivitet integreret i undervisning ud over idrætsundervisning har vist sig at fremme læring.* (Kunststyrelsen 2011:5)

Citatet fremstiller forskningsresultater samt fordele ved fysisk aktivitet i læringsprocessen. Det fremhæves særligt, at den fysiske aktivitet skal skabe variation, indeholde succesoplevelser og være udfordrende. Ydremere at fysisk virksomhed har en positiv effekt på hjernen gennem sanselig erfaring.

Ovenfor markeres en sammenhæng mellem læring og bevægelse. I dette afsnit vil vi yderligere understøtte påstanden med teoretiske belæg. I bogen ”Mennesket i Hjernen”(2012) bekræfter Kjeld Fredens betydningen af fysisk aktivitet for læring. Fredens sondrer dog i den aktive handling og aerob træning, at aerob træning kan fremme indlæringsevnen. Fredens pointerer, at motion ikke bare styrker organismen og kredsløb men også hjernens kognitive funktioner. (Fredens 2012)

Læring og bevægelse hænger sammen, og for at forstå hvordan er det væsentligt, at påvise hvordan hjernen og kroppen agerer sammen. Inden dette, er det vigtigt, at understrege hvilket syn undersøgelsen har på menneskets adfærd; det er individet og ikke hjernen, der tænker, individet har en krop, der er forbundet til den situation, som kroppen befinder sig i. (Ibid.)

*Embodiment* kaldes denne tolkning, som betyder *at hjernen er legemlig gjort og kroppen er situeret,* hvilketsymboliserer, at de mentale processer får en konkret form, og at kropslige handlinger spiller en afgørende rolle i intellektets mentale udvikling (handling og adfærd). Viden skal derved forstås som noget, der ikke kun eksisterer i hjernen, men at kognition i stedet skal forstås som en handling. Dette betyder, at den indre viden kommer af kropslige handlinger, og ikke kun findes og styres af hjernen. Kroppens samspil med omverden står derved i fokus for den kognitive udvikling. (Ibid.)

### 5.2.4 Fund - Bevægelse og læring

Ud fra en teoretisk forståelse af bevægelse og læring, indikerede empirien, at bevægelse kan betragtes som en læringsfremmende faktor. Empirien indikerede ligeledes, at drengene let blev distraheret og havde dårlige forventninger til aktiviteterne, hvilket gik ud over lærerprocessen. Observationerne indikerede yderligere, at drengene havde et stort behov for tryghed, og havde svært ved at bevæge sig ud af deres komfort zone, eksempelvis at være bange for at gøre sig til grin overfor de andre drenge. Men da bevægelsen indgår i øvelsen, øgede sandsynligheden for, at drengene kunne arbejde mere fokuserede og bevægelsesmomentet kunne derved være med til at skabe en tilstand af koncentration og glæde (fordybelse). Som undersøgere vurderede vi dermed at muligheden for, at drengene arbejdede sig ind flowzonen, blev betydeligt øget ved brugen af bevægelsesmomentet i aktiviteterne.

Det er tidligere beskrevet, at flow anses i undersøgelsen som et en ønskelig tilstand for målgruppen, da drengene på den måde, øger deres mestringsforventninger, opnår glæde og koncentration samt får muligheden for at opnå fordybelse. Flowzonen har indvirkning på drengens negative adfærd og tankemønstre, ved at koncentreret vil drengene muligvis ikke lade sig påvirke af angst og dårlige mestringsforventninger. I observationerne hvor drengene arbejdede koncentreret oplevede vi, at drengene havde kontrol over læringssituationen og kunne mestre udfordringerne, uden at vise tegn på koncentrationsbesvær, være i forsvarsposition og udvise negativ og opgivende adfærd. I lyset af denne forståelse, vurderede vi, at det var muligt at rykke drengenes faglige niveau, uden det skabte utryghed og opgivende adfærd.

Observationerne tydede ligeledes på, at drengene nød fordel af at lærer med og gennem kroppen, hvor drengene skulle bruge kroppen til at løse opgaver. Vi så, at når drengene var i bevægelserne reflekterede de over mulige løsninger og fandt glæde ved at gøre det. Observationerne viste, at dette skete per automatik og viste en umiddelbar sammenkobling mellem hjerne og krop, hvilket i dette tilfælde var med til at motivere drengene og skabe læring. Derved kan kropslige oplevelser være med til at styrke indlæringen hos målgruppen, empirien indikerede nemlig, at når læring bliver sat sammen med kropslig erfaring huskes den bedre. Vi gentog lignende øvelser og drengene gik til øvelserne uden problemer og med nye ideer.

I et forskningsperspektiv kan dette betyde, at sandsynligheden for at målgruppen kan komme i en tilstand af koncentration og opslugthed (flow) øges ved at benytte sig af bevægelsesmomentet. Endvidere at kropslige oplevelser kan være med til at styrke indlæringen hos målgruppen, og når læring blev sat sammen med kropslig erfaring huskes den bedre. Målgruppen udtrykker glæde og nydelse i aktiviteter med fysiske elementer, og derved kan bevægelse opfattes som et motiverende element for målgruppen. Derved kan tilstedeværelsen af bevægelse i et læringsmiljø øge sandsynligheden for, at målgruppen kan højne sine mestringsforventninger, ved at se mere positivt på evne og udfald af aktiviteten.

### 5.2.5 Struktur og trivsel

Tilstedeværelsen af en tydelig struktur og rammer havde en positiv indvirkning på aktiviteten i Drengeklubben. I det følgende afsnit vil *struktur og trivsel* der blive udfoldet i forhold til Drengeklubben, ligeledes vil fund og resultater fra baggrundsundersøgelsen blive præsenteret, i lyset af de teoretiske begrebers anvendelse i konteksten.

**Det teoretiske perspektiv - Struktur og trivsel**

I første fase af baggrundsundersøgelsen blev der udarbejdet nye tiltag til et strukturerede aktivitetsprogram, som skulle indgå i læringsdesignet. Disse tiltag blev skabt på baggrund af undersøgelsens observationer, foretaget af Sara og Maria i projektets startfase. Start observationerne indikerede et fravær af struktur, hvilket havde en stor indflydelse på drengens trivsel. På baggrund af observationerne (jf. Bilag 5) udarbejdes der nogle retningslinjer, som skulle øge klubbens og øvelsernes kvalitet.

Endvidere var ønsket at skabe et mestringsfremmende læringsmiljø, og derved forsøge at få målgruppen i en flowtilstand, derved indgik Csikszentmihalyis flowskabende faktorer som fundamentet og som styrende retningslinjer i læringsdesignet.

Csikszentmihalyis teoretiske perspektiv om flow, indeholder fem pointer, der kan fremme flow-processerne i pædagogiske sammenhænge, punkterne kan ses som undervisningsrettede retningslinjer:

* *Opstilling af klare, konkrete og realistiske mål*
* *Feedback – løbende, tydelige og relevant tilbagemelding om hvordan man klare sig*
* *En passende balance mellem færdigheder og viden på den ene side og udfordringer på den anden*
* *Fjernelse af distraherende faktorer*
* *Håndterbare, forståelige og præcise regler for arbejdet/aktiviteterne.*

(Kristensen 2006:77)

Ifølge Csikszentmihalyis er flow koblet sammen med et højt aktivitetsniveau, som udfordrer, og hvor vi oplever at få kontrol over noget, der har været vanskeligt at kontrollere. Flow kan derfor opfattes som en personlig oplevelse, baseret på ens egen opfattelse af sværhedsgrad og udfordring snarere end omgivelsernes. (Kristensen 2006)

### 5.2.6 Fund – Struktur og trivsel

Empirien indikerede, at drengene havde brug for en tydelig struktur; først oplevede vi, at drengene ikke fik noget ud af aktiviteterne, da de oftest resulterede i konflikter. Som undersøgere observerede vi ligeledes, at drengene oftest var forvirret og ikke vidste, hvad den pågældende øvelse gik ud på, hvilket oftest var et resultat af, at drengene ikke kunne koncentrer sig om at lytte til de frivillige, når de fortalte om øvelsen. Den manglende struktur i øvelserne var ligeledes mangelfuld hos de frivillige – observationerne viste, at der var mangel på faste rammer og mål for aktiviteterne. Fraværet af struktur, mål, klare regler og rammer skabte forvirring og uro, hvilket havde en afgørende indvirkning på indlæringsprocessen.

Der blev foretaget observationer efter indførelsen af strukturen i form af tiltag, som indikerede, at strukturen havde hjulpet på drengenes adfærd. Der tegnede sig et billede af, at strukturen havde skabt mere ro i drengenes adfærd. I lyset af observationerne vurderede som undersøgere af konteksten, at strukturen og de faste rammer var vigtige for målgruppen, i forhold til at lære og trives i Drengeklubben.

Som undersøgere mente vi, at ved at benytte de flowskabende faktorer kunne vi lægge en vis struktur og rammer ned over aktiviteterne, som kunne bidrage til drengens koncentration og glæde ved aktiviteterne. Et af de fem flowskabende elementer er klare mål og rammer, indførelsens af disse elementer højnede sandsynligheden for at kunne skabe et rum, hvor rammerne havde en positiv indvirkning på aktiviteterne, som fungerede mestringsfremmende for drengene. De tydelige

rammer bestod af delmål og mål for aktiviteterne, målene blev italesat gennem en dialog med drengene, hvor vi forsøgte at få drengene til at forklare hvad den pågældende aktivitet gik ud på og hvad samarbejde betød for aktiviteten. Dialogen havde dermed til formål at tydeliggøre målet med øvelsen og at drengene derved kunne se en progressionen i før og efter aktiviteten.

I et forskningsmæssigt perspektiv indikerede dette, at målgruppen havde brug for en streng struktur, regler, mål og rammer for at opleve mestring i aktiviteterne. Hvis målgruppen arbejdede i dette strukturerede miljø, kan der opstå et læringsrum, hvor den enkelte dreng sandsynligvis kan udfolde sig og lærer mere. Som undersøgere vurderede vi, at dialogen (italesætte læringsperspektivet) mellem de frivillige og drengene, havde aktiviteten et formål, hvilket kan virke mestringsfremmende. Vi som undersøgere vurderede derved, at strukturen havde en afgørende indvirkning på drengenes tryghed og glæde ved bevægelsesaktiviteterne, og hvis strukturen ikke er tilstede i Drengeklubben vil drengenes utryghed og uro ved aktiviteterne være afgørende for den faglighed de frivillige forsøger at implementere i aktiviteterne.

## 

## 5.3 Fra baggrundsundersøgelse til specialet

Baggrundsundersøgelsen tegnede et billede af, at flow kan være med til at skabe et læringsfremmende miljø for målgruppen. Undersøgelsen viste dog også, at flowtilstanden er svær at fremmane hos målgruppen, empirien indikerede dog ligeledes, at dette er muligt hvis drengene opøvede positive mestringsforventninger. Ligeledes viste undersøgelsen, at ved at kombinerer læringsaktiviteten med bevægelse og struktur, øgede drengenes deres mestringsforventninger.

Det var blandt andet ud fra disse overstående fund fra baggrundsundersøgelsen, at vi overvejede om drengene havde mulighed for at mestre de kreative lærerprocesser. Csikszentmihalyis mener, at man kan ikke være kreativ uden at være i flow (Csikszentmihalyis 1990) - og hvis drengene kunne komme i en tilstand af flow, så øger sandsynligheden for at skabe et kreativitetsfremmende læringsmiljø. Vi forventede dog, ud fra erfaringer med målgruppen, at det ville blive en vanskelig opgave. Læringsdesignet gav midlertidig gode resultater og derfor havde vi som undersøgere en forventning om, at gennem en længerevarende proces, kunne drengene øge deres mestringsforventninger og motivation i de læringsbefordrende aktiviteter, og med tiden øge muligheden for at præsentere det kreative element i Drengeklubben. I anliggende af dette og den tidligere beskrivelse af baggrundsundersøgelsen, er flow ligeledes et betydeligt fokus i specialet hovedteori og analyse, og vil derfor blive beskrevet mere omfattende i – specialets teorikapitel.

**Refleksion**

I specialet vil vi som undersøgere forsøge at skabe et kreativitetsfremmende miljø for målgruppen.

Csikszentmihalyi mener, at kreativitet altid opstår i flow, da flow omhandler fordybelse, læring, indre motivation, struktur og klare mål. Det modsatte af flow er uoverskuelighed, afbrydelser, ydre styrring og stress, som er hæmmende for den kreative proces. (Csikszentmihalyis 1990)

Observationerne fra starten af 8. semesters projektperiode indikerede, at undersøgelsen kunne blive en udfordring, da målgruppens forudsætninger ikke er kompatible med de teoretiske forudsætninger for at komme i flow og dermed skabe en kreativ virksomhed i Drengeklubben.

Fundene fra 8. semester tegnede nemlig et billede af, at målgruppen har svært ved det sociale samspil, har brug for meget støtte i læringsaktiviteterne, udvikler en modkultur, udviser en ligegyldighed overfor aktiviteterne, prøver grænser af og forsøger at ødelægge aktiviteterne for hinanden. Med disse forudsætninger, i mente, kan det være svært at forstille, at målgruppen kan arbejde fordybet i det kreative rum. Kreativitet bliver nemlig knyttet til en høj og intensiveret læringsproces, stærk individualisme, selvbestemmelse, positiv fremtidsorientering og kontrol over sig selv og sine omgivelser (Tanggaard 2009). Så for at mestre kreativitet kræver det; tilstrækkelig viden, en orienteret tankestil mod at identificere problemer og løse dem, selvtillid, ukontroversiel tankegang og adfærd, vilje til at tage chancer, og viljen til at overkomme modstand. (Jantzen 2009)

Observationerne (jf. bilag 1) fra slutningen af 8. semesters projektperiode, ved indførelse af læringsdesignet, oplevede vi, at det lykkedes drengene at være koncentreret i aktiviteten. Som undersøgere var dette en positiv oplevelse for både for drengene og de frivillige. Drengene gav en forståelse af, at drengene udviste glæde, og var koncentreret omkring aktiviteten, ligeledes udviste de godt samarbejde, hvilket kan være en indikation på, at drengene nærmerede sig flowzonen, som var et resultat af en følelse af motivation og positive mestringsforventninger. Det var dette fund, som skabte en positiv forventning om, at det var muligt at skabe nogle kreative forudsætninger for drengene i Drengeklubben, for hvis drengene kan befinde eller nærme sig flowzonen, jamen kan drengene så ikke også arbejde kreativt?

I frohold til ovenstående vil det følgende speciale hovedafsnit præsentere flere teoretiske perspektiver omkring kreativitet og Csikszentmihalyis flowbegreb, til at belyse specialets problemstilling, og derved hjælpe til at besvare problemformuleringen – hvordan der skabes et kreativitetsfremmende læringsmiljø til målgruppen.

Efterfølgende vil de teoretiske perspektiver blive sat i spil med problemformulerings undersøgelsesspørgsmålene og ligeledes vil specialet nye empiri blive sat i spil. Empirien og undersøgelsens teoretiske grundlag vil senere indgå i en analyse og diskussion i forhold til specialets problemstilling og undersøgelsesspørgsmål.

## 

# Teori

# 6. Læringsteori

I dette teoriafsnit præsenteres fænomenet kreativitet, flow samt begrebet zonen for nærmeste udvikling. Kreativitet bliver udfoldet ved at benytte forskelige kreativitetsforståelser beskrevet af Tanggaard, med forskellige perspektiver udfoldet af blandt andet af Guilford og Csikszentmihalyi. Derefter beskrives den kreative lærerproces med inddragelse af Piagets opbygning af mentale skemaer og Deweys begreb om ”learning by doing” med tilhørende perspektiver udfoldet af Kupferberg. Afsnittet om kreativitet afsluttes ved at sætte fokus på barrier og faldgruber i den kreative proces beskrevet af Jantzens syn på Maholy- Nagys metode om opdragelse til kreativitet, Bandura teori om mestring, Bourdieus begreb Habitus og Tanggaards selvstændighedsorientering begreb.

Flow beskrives med udgangspunkt i Csikszentmihalyis teoretiske perspektiv af flow. I afsnittet sammenfattes kreativitet og flow, som to faktorer i forhold til facilitering af et kreativitetsfremmende miljø, beskrevet af Tanggaard, og Brinkmans begreb Læringsglemsel.

Afslutningsvis vil Lev Vygotskys begreb zonen for nærme udvikling (ZNU) blive beskrevet med relation til kreativitet og flow, fordi dette begreb anskues som en nærværende komponent i muligheden for, at støtte og fremme de kreative og flowfremmende lærerprocesser.

## 6.1 Kreativitetsforståelse

Kreativitet kommer fra det latinske ord *creátio*, af *cre’are*  - *at skabe*. I Gyldendals fremmedordbog (2015) står der: *en løs betegnelse for mennesets evne til at skabe noget nyt og overraskende*. (Gyldendal 2015) Beskrivelsen af den kreative proces rummer dog et pardoks i sig selv, og det er vigtigt, at man ikke lægger sig fast på en bestemt fremstilling af fænomenet, da det på den måde vil gå imod fænomenets natur. Kreativitet kan derved ikke beskrives ud fra en opskrift, med *Sådan bliver du kreativ*, det er kun muligt at benytte visse anbefalinger og derigennem skabe en tilstedeværelse af særlige elementer, der kan gøde processen, men et endeligt facit findes ikke. Kreativitet handler snare om at opsøge betingelserne for at være kreativ, Picasso fik sine mest geniale ideer, imens han gik i bad, og Einstein når han barberede sig, derved kan begrebet ligeledes opfattes som mystisk og måske en smule spirituelt. (Tanggaard 2008:17) Når der tales om kreativitet, er det derfor anliggende at gøre sig klar over, hvordan begrebet skal anskueliggøres, da fænomen i sig selv kan betragtes fra mange forskellige vinkler. Kreativitet synes derved at være en spekulativ størrelse, hvor det muligvis ikke er muligt at forklare til punkt og prikke, hvordan den enkelte bliver kreativ, men det er muligt at forklare hvad der kommer ud af den kreative proces, det vil sige at processen kan anerkendes retrospektivt. (Tanggaard 2008)

Csikszentmihalyis mener, at kreativitet involverer produktionen af ideer. Processen i at opdage noget nyt i, hvor det at være involveret i at skabe noget nyt, viser sig samtidig at være én af de mest glædelige aktiviteter, nogen mennesker kan være involveret i. Csikszentmihalyi definerer derfor kreativitet som:

*Kreativitet er en handling, en ide eller et produkt som ændre et eksisterende domæne eller som tranformere det nuværende domæne til et nyt domæne (vores oversættelse).* (Csikszentmihalyi 1996:28)

Domæne og individ er derfor karakteriserende for de kreative processer, hvor Csikszentmihalyi betegner kreativitet som ændringer i symbolske domæner inden for en kultur. (Csikszentmihalyi 1996)

Tanggaard har gennem forskning beskæftiget sig med kreativitet i mange år, hvor hun tidligere har refereret til Keith Sawyer for at uddybe kreativitetsbegrebet. Tanggaard beskriver, ud fra Sawyers perspektiver, kreativitet som et kreativt domæne, en lille kulturel sfære, hvor det derved ikke er muligt at skabe noget kreativt uden relation til et domæne, selvom mennesker ofte ikke er beviste om domænets betydning. Domænet kan betragtes som en slags kreativitetssprog, hvor det er umuligt at kommunikere uden at dele et sprog, ligesom det er umuligt at kommunikere uden at kende domænets fælles konventioner. (Tanggaard et al. 2009)

Tanggaard definerer kreativitet som:

(…) *en betegnelse for de former for skabelse, nye produkter eller nye ideer, der tillægges kulturel gyldighed i sociale praksisser*. (Tanggaard et al. 2009:55)

Tanggaards kreativitetsteoretiske perspektiv handler derfor ikke kun om at få ideer, men også om at gennemføre dem og vise ideerne værdi, derfor mener Tanggaard, at der skal være en social omsættelse af de gode ideer. Det handler om at kunne overskride den givne praksis – eksempelvis opfinde redskaber, der kan gøre menneskets levevis bedre inden for en speciel kontekst og på den måde betegnes kreativitet som en sociale proces, fordi den har sociale betingelser. Ideen og aktiviteten skal erkendes som kreativ inden for et social fællesskab, ellers kan den ikke bruges til noget, kreativitet skabes således af kulturelle traditioner og fællesskaber.

Tanggaard beskriver kreativitet som en proces, der sættes i gang ved hjælp af et problem, som skal løses, således er der også en vis motivation og personlig engagement forbundet med den kreative proces. Ifølge Tanggaard er alle derved kreative, mennesker skal bare erkende, at de er det. (Tanggaard 2009)

**På kanten**

Ovenstående teoretiske kreativitetsforståelser tegner et billede af, at både Csikszentmihalyis definition fra 1996 og Tanggaards definition fra 2009 belyser den sociale gyldighed og en social proces for, at et menneske kan definere sig selv eller sin ide som kreativ. Tanggaard enkeltgøre dette ved at definere kreativitet som:

*kreativitet = nyhed + værdi*. (Tanggaard 2009: )

Endvidere belyses begge teoretiske definitioner om, at kreativiteten skal bygge på noget, et kendskab til en kontekst eller et domæne, hvilket forstås som, at hvis der skal skabes noget kreativt, skal det anerkendes af andre. Skabelsen af noget kreativt skal gerne rumme noget nyt, men ikke så radikalt, at det ikke er muligt at se nødvendigheden eller nytten af ideen. Tanggaard beskriver derfor kreativitet som noget, der trives på kanten – på kanten af det kendte og det ukendte.

*Kreativitet handler mere om at begynde på kanten af boksen end at starte forfra i den blå luft.* (Tanggaard & Stadil 2012:17)

Ifølge Tanggaard handler kreativitet derfor om at omforme eller re-designe et projekt (opgave) eller en ide. (Tanggaard & Stadil 2012)

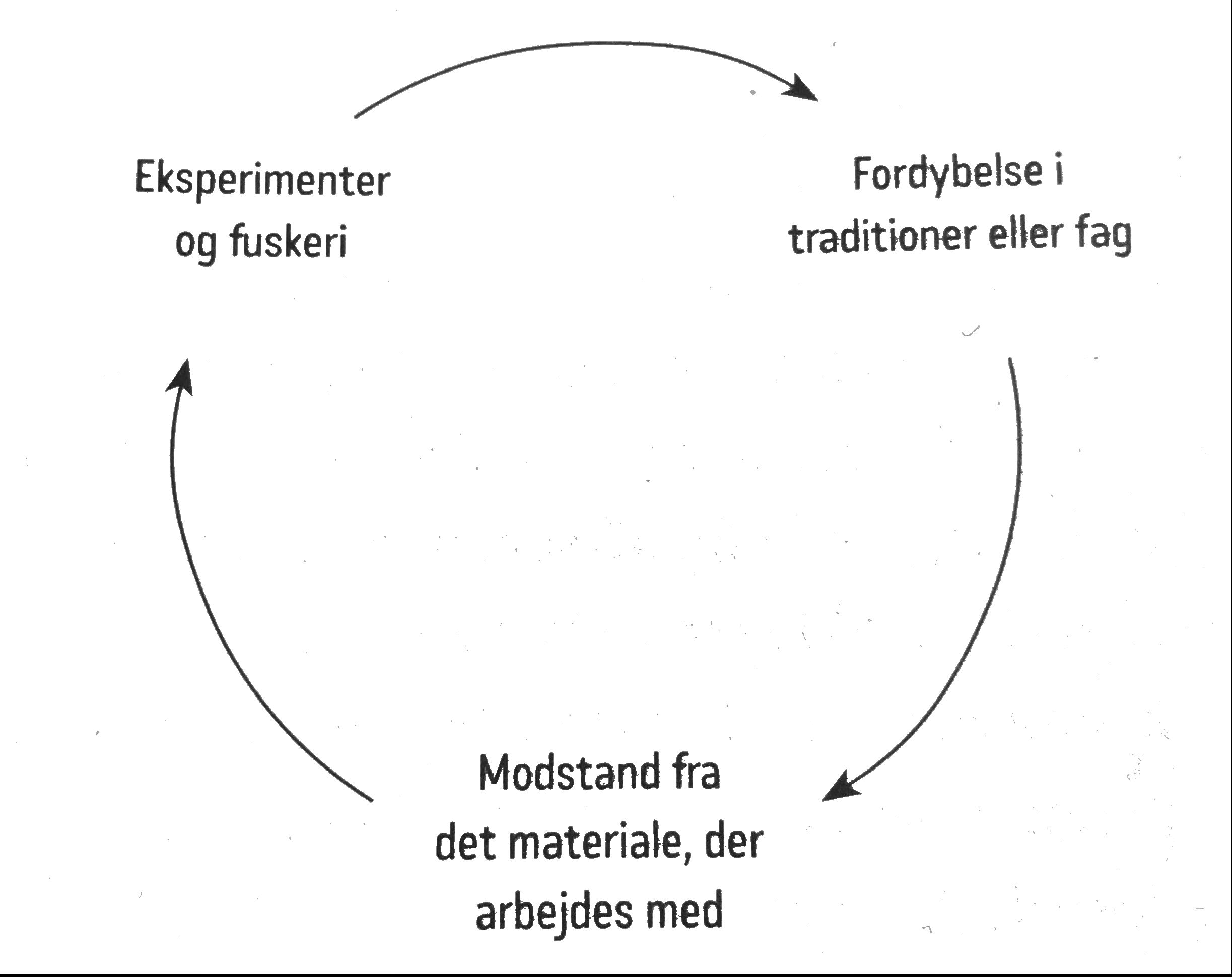
## 

## 6.2 Anbefalinger til den kreative proces – kreativitetsmodellen

I forhold til ovenstående kreativitetsforståelse finder vi det også relevant, at belyse hvad det egentlig kræver at være kreativ, da kreativitetsforståelsen rejser forskellige spørgsmål, som eksempelvis – kan alle være kreative, hvordan arbejdes der bedst i forhold til den kreative proces og er der en kreativkode, som skal knækkes? Igen henviser vi som undersøgere til Tanggaards perspektiv om, at det er svært at komme med en opskrift, dog vil vi, ud fra Tanggaards teoretiske perspektiver (2010, 2013), opstille nogle særlige elemeter og anbefalinger, som synes at være til stede og nødvendige for at kultivere den kreative proces.

I forhold til ovenstående pointerer Tanggaard i samme omfang, at et kreativitetsfremmende miljø ikke nødvendigvis bygger på bestemte metoder, eller skal se ud på en bestemt måde, men snarer handler om, at de lærende skal være fagligt skabende, motiveret og engageret. Elementerne er dog ikke en rettesnor men retningslinjer, som kan åbne for et perspektiv om at skabe et kreativt læringsmiljø, som kan gøde og fremelske de kreative forudsætninger. (Tanggaard 2009)

Det kreative tager ligeledes afsæt i det eksisterende for at gribe fat i det nye, men kreativitet handler ikke kun om at få nye ideer, men også om at omsætte dem til noget socialt. Yderligere pointerer Tangaard, at kreativitet kræver en vilje til at eksperimentere, og hun betegner den faglige fordybelse som grobunden til eksperimenter. Afsluttende belyser Tangaard, at hvis der arbejdes kreativt, skal den lærende kunne tåle at møde en del modstand undervejs, da kreativitet ligeså handler om at forandre og overskride de praksisser, den lærende er en del af, hvilket kan være en hård men også spændene proces. Fordybelse, fuskeri og eksperimenterende læring, samt modstand er alle tre komponenter som Tanggaard forbinder med den kreative proces, sammenhængen mellem komponenterne illustreres i figur 3. (Tanggaard 2010)



Figur 2: Tanggaards – Kreativitetsmodel (Tanggaard 2010:14)

Figuren illustrerer tre elementer, der skal anskues som værende tætforbundet. Elementet *Fordybelse i tradition og fag* – er en understregning af, at en solid og relevant viden, og en vis kunnen inden for et vis domæne er vigtigt for en kvalificeret, kreativ proces. Ifølge Tanggaard står kreativitet ofte tit i modsætning til den faglige fordybelse – man skal bare klippe og klister, hvis kreativitet skal fremmes, behøver den lærende ikke at være imod øget faglighed, da det er en kvalitetsmarkør. Jo mere adgang der er til en given tradition, desto mere adgang er der til at iagttage ”de kreatives” omgange med et givent materiale og indehold, og desto bedre mulighed har den lærende for at skabe noget nyt (Tanggaard 2010). I anliggende af dette er domænerelevant teori nødvendigt og omvendt kan en stor ekspertise inden for et område ligeledes være en barriere for kreativitet, da man blot producerer kendte og konventionelle løsninger.

Elementet *fuskeri og eksperimenterende læring* – understreger, at leg med udforskning af det materiale individet arbejder med, fremmer kreativiteten. Fuskeri skal således ikke forbindes med noget negativt, tværtimod, eksperimenter synes at trives i de arbejdsfrie rum, i pauser, i evalueringsfri zoner, hvor der ikke eksisterer karakterer eller bedømmelse. Tanggaard er af den opfattelse, at de studerende udvikler en instrumental uengageret holdning til læring i skolen og uddannelsessystemet fordi, de blokeres af det store fokus på de korrekte svar, og på at reproducere den viden andre har produceret, i jagten på den gode bedømmelse. Tiden til at skabe de kreative rum, hvor man kan eksperimentere og forsvinde hurtigt, den lærerende bør derfor være bedre til at se fejl som et positivt aspekt i lærerprocessen, i stedet for altid at belønne de korrekte svar. Tanggaard understreger, at fejlen netop forekommer, når der arbejdes med at foregribe det, som endnu ikke findes (nyskabelse). (Tanggaard 2010)

Elementet *modstand fra materialet* - understreger, at kreativitet som fænomen og modstanden undervejs fra det materiale, man arbejder med, er centralt for at udvide, provokere og tvinge en til at åbne sine arbejdsområder og kendte løsningsmetoder (Tanggaard 2010:126).

Tanggaard mener, at modstanden fremtræder, hvis individet ”vover” at fordybe sig, og hvis individet skubbes ud i at eksperimentere – enten af nødvendighed eller af en nysgerrighed. Der skal skabes en produktiv modstand, hvor materialet svarer igen – og indtrykkene og løsningerne må derved ændres, det er derfor igennem modstanden fra stoffet, at det nye opstår. Kreativitet udspiller sig i forholdet mellem et aktivt subjekt og en omverden, der udfordrer og konfronterer subjektet med nødvendigheden i at gøre noget nyt. (Tanggaard 2010)

**Opfindsomhed**

Tanggaard mener, at børn oftest er opfindsomme, men opfindsomheden kan forsvinde med tiden. Dette uddyber Tanggaard med, at børn fødes med et kreativt potentiale, som trækkes på i spontane lege, og barnets opfindsomhed er utvungen og sjælden effektiv eller nyttig. En ingeniør er opfindsom, men hans opfindsomhed er målrettet fordi, at han er skolet i tradition og kendskab til domænet gennem sin uddannelse. Derved kan opfindsomhed læres og raffineres, hvis man kan lære at trække på både traditioner, etableret praksis og den ”medfødte” barnlige opfindsomhed. Men opfindsomheden kan ikke bare blomstre af sig selv – den skal gødes og fremelskes, ligesom barnet der leger. (Tanggaard 2013)

I forhold til ovenstående afsnit blev Tanggaards kreativitetsmodel med tilhørende elementer belyst, som skal forstås som anbefalinger eller hjælpemidler til at opnå den kreative proces. Tanggaard belyser yderligere fem elemeter, der kan være med til at kickstarte kreativiteten og øge opfindsomheden, hvilket vi finder brugbart i forhold til undersøgelses problemstilling.

*Eksperimenter og lær af fejl:* Elementet belyser vigtigheden i at opdage glæde ved at eksperimentere og prøve sig frem - *learning by doing* eller *learning by failing*. Med dette menes der, at fejlen skal være ens læremester. (Tanggaard 2013)

*Fusk og leg:* Når individet leger bliver han opfindsomme, fordi legen er opstået af individets egen interesse og vinding. (Tanggaard 2013)

*Luk op for nye tanker:* Kreativitet kan ikke fremtvinges kreativitet, fordi det kan have en modsat effekt på den kreative proces, der skal derfor i stedet gives plads og skabes rum hvor den enkelte kan følge sin passion og udfolde sig. (Tanggaard 2013)

*Vi skal snuble noget mere:* Det er vigtigt, at turde lærer af sine fejl og turde give slip,for meget selvbevidsthed kan kvæle opmærksomheden, individet kan snuble i selvet og mange har brug for at søge selvforglemmelsen. (Tanggaard 2013)

*De rette omgivelser:* Individet skal pleje sin opfindsomhed, hvilke gøres ved at samle inspiration, imitere fra andre, og ved at være en del af et kreativitetsfremmende. Individet bliver mere kreativt, hvis det indgår i et fællesskab, hvor man faciliteter brainstorming, feedback, sparring - de gode ideer kvalificeres, når de gødes af andre. (Tanggaard 2013)

*Gamle nyheder:* Viden akkumuleres og derfor skal individet ikke være bange for at bygge oven på allerede eksisterende viden, derved kan kreativitet også anskues som en form for genbrug. (Tanggaard 2013)

I anliggende til Tangaards hjælpeelementer mener vi som undersøgere, at disse elementer kan være brugbare i forhold til specialets problemstilling og udformning af design. Dette er derfor nogle elementer, vi senere vil gøre brug af i analysen og diskussionen.

## 6.3 Kreativitet og læring

I den kreative proces skal individet kunne skabe noget nyt ud fra det eksisterende, men dette kræver, at individet er mentalt åben for det nye og kan erkende det eksisterende, Tanggaard beskriver dette som, at kreativitet skal udspringer af nødvendighed og nytte (Tanggaard 2009). En læreproces fungerer på samme måde, hvor Dewey mener, at individet ikke kan lærer noget uden at blive udsat for problemer (Brinkmann 2006, Stensmo 2012). Dewey anskuer, at problemer fordrer handling og engagement og således sættes der gang i en kvalificeret lærerproces. De forandringsskabende kognitive processer sættes i gang, når individet ikke kan komme uden om at blive konfronteret med det nye og ukendte, det vil sige når individets vanlige handlinger ikke slår til, må man forsøge at løse problemet med nye tilgange. Derved kan læreprocesser beskrives som en kreativ proces. (Kupferberg 2009)

**Kvaliteten i læringsprocessen**

Dewey er repræsentant for den klassiske pragmatisme, hvor den pragmatiske filosofi betragtes som en metode, redskab eller et værktøj til at løse videnskabelige og dagligdagens problemer. Pragmatismen fokuserer på en ide eller en teoris konsekvenser og deres betydning for løsningen af et problem (Stensmo 2012:201).

Ifølge Dewey er verden foranderlig og mennesket har en afgørende indflydelse på sin egen tilværelse, derved findes der ikke nogen universel og almen gyldig viden. Det er på den måde, individets lod at udvikle værktøjer til at kunne orientere sig i denne foranderlige verden, så det netop er muligt at kunne leve under disse omskiftelige forhold. Den enkelte bliver derved ofte konfronteret med problemer, men disse skal ikke ses som problemer men som muligheder, da de fordrer en effektiv måde at lærer på. Den lærende skal være åben, effektiv og udfordrende i mødet med problemet, da problemet ses som en mulighed for at lærer nyt. (Stensmo 2012)

Deweys perspektiv på læring retter sig på at læring ikke kan være et produkt af mekanisk kundskabstilegnelse, men derimod af handling og elevaktivitet. Dewey mener derfor, at ved en aktiv handling står erkendelse i centrum. Handling er udgangspunktet for menneskets erfaringsdannelsen og mennesket må interagere med verden gennem deres handlinger for at få erfaringer. Det betyder, at når der arbejdes praktisk med et materiale, gør individet sig nogle vigtige erfaringer – det er dog ikke muligt at skabe en læringsproces gennem erfaringerne alene. (Austring et. al. 2006)

Dewey kendetegner denne interaktion med bergebet *Learning by doing* (Stensmo 2012:220) og beskriver forholdet mellem den passive og aktive del af erfaringsdannelse; vi kan studere en genstand, men det er først i øjeblikket, vi handler, at vi får erfaring omkring genstanden.

Det handler derved om erfaringens kvalitet, og om man kan bruge erfaringen i en anden kontekst (uddybes i nedenfor). (Brinkmann 2006)

Ifølge Tanggaard bygger den kreative proces ligeledes på erfaringer eller ”faglig viden”, idet individet skal forandre eller ændre noget eksisterende (Tanggaard 2009). Den viden og de erfaringer individet har, lægger til grund for en eksperimenterende virksomhed, på den måde kan Deweys lærerproces anskues som en indikation på den kreative proces. Ifølge Dewey sættes der først gang i lærerprocessen, når individet bliver forstyrret, og når der opstår et problem. Han pointerer dog, at individet først og fremmest handler ud fra eksisterende erfaringer. Dewey anskuer refleksion som en del lærerprocessen og den eksperimenterende praksis, det er dermed gennem refleksion individet bliver forstyrret og ved at analysere det opståede problem, finder individet frem til en løsning (Stensmo 2012:205). På denne måde opstår der en forståelse af, at der både kan trækkes tråde fra Dewey læringssyn, og til evnen til at være kreativ. (Brinkmann 2006)

### 6.3.1 Dewey – rollemodeller

Dewey påpeger, at det er vigtigt, at individet lærer af sine erfaringer i en tryg relation med andre, og af et ”bedre vidende menneske” eksempelvis en lærer eller en vejleder. Den lærende må derfor ikke blive ladt alene i sin læringsproces, da noget ikke kan komme af intet, det er derfor vigtig, at lærerprocessen sker i samarbejdende fællesskaber. Ikke blot fordi, at det er i fællesskabet den bedste viden bliver kultiveret, men det er også vigtig, at individet lader sig vejlede af kyndige personer (mesterlærer). (Brinkmann 2006)

Dewey beskriver de ”bedre vidende mennesker”, som personer med historisk bekendt erfaring, som kan fungere som en horisont og en autoritet. Dewey er ikke fortaler for den traditionelle autoritet, men snarer søger efter en effektiv autoritet, ”Det virker, fordi vi har erfaring med at det virker”. (Brinkmann 2006)

Det er især vigtigt, at have en erfaren eller mere kyndig person med på sidelinjen, hvis individet har en ubehagelig erfaring eller føler sig udsat. Ikke alle erfaringer fører nødvendigvis til viden (læring), en dårlig erfaring kan eksempelvis blokere for ny læring, da disse erfaringer kan virke blokerende og forstyrrende på muligheden for at få nye erfaringer. (Brinkmann 2006) Her er det ligeledes anliggende at inddrage *mestringsvanskeligheder*, der kan føre til modstand i den kreative proces, hvilket kan hæmme eleven i at turde bevæge sig ud på dybt vand, hvor det kreative kultiveres. (Tanggaard 2009)

### 6.3.2 Kreativitet og kognition

Dewey siger, at en erfaring altid er relateret til en tidligere erfaring, og vi tager form herefter. Det samme relaterer Piaget til, hvor han sætter fokus på menneskets kognitive udvikling, og beskriver den igennem stadierne adaptation, assimilation og akkommodation.

Det at lærer noget forudsætter en aktiv konstruering af viden fra den lærendes side, hvor de indre parametre, der er på spil i denne konstruktive erfaringsdannelsen, kan beskrives med kognitiv læringsteori. (Illeris 1999)

Piaget har den konstruktive opfattelse, at mennesket gennem læring og erkendelse af sig selv konstruerer sin egen forståelse af omverdenen. Ifølge Piaget stræber individet efter ligevægt i sit samspil med verden gennem adaptation, som afspejler en aktiv tilpasningsproces, hvor mennesket forsøger at tilpasse sig omgivelserne og tilpasse omgivelserne til sine egne behov - læring opleves derved som en ligevægtsproces. Denne tilpasning (adaptation) finder sted i et samspil mellem to processer, som foregår parallelt og forsøger at balancere hinanden. (Illeris 1999)

Ifølge Piaget betegnes disse processer betegner som assimilation og akkommodation, hvor assimilation betegner individets tilpasning af omgivelserne i de allerede udviklede kognitive strukturere og ved en assimilationsproces indoptages og tilpasses de nye indtryk, og bliver udbygninger eller tilføjelser til eksisterende psykiske strukturer. Derfor kan assimilation betegnes som tilføjende læring. Ved akkommodation går vi et trin op ad stigen, og tilpasningen til de kognitive strukturer kan ikke længere ske uden en omstrukturering, akkommodation kan derved betegnes som overskridende læring. (Illeris 1999)

Som individ søger man ikke aktivt det ukendte, da det ukendte er forbundet med en uforudsigelighed og derved med utryghed overfor processen. Når individet konfronteres med det nye, i form af et problem eller bare ny viden, kan individet vælge at gå uden om og blot sætte gang i en assimilerende proces. Nogen gange er det dog ikke muligt at ”gå uden om”, og man bliver nødt til at konfrontere problemet og dette sker når stimuli fra omgivelserne ikke kan passe ind i de eksisterende skemaer, og de gamle skemaer må nedbrydes og omstruktureres. Derved sættes der gang i en akkomodativ proces, hvor individet er tvunget til at ”tage hånd om problemet” for at kunne fortsætte sit arbejde. Ifølge Dewey er det netop disse problemer, der anskues som en mulighed for at lærer noget nyt, da modstanden skaber en effektiv mulighed for læring på et dybere niveau, da den lærende må forholde sig åben og udfordrende overfor problemets karakter, og derved bliver nødt til at handle aktivt. I anliggende hertil, er det derfor ikke muligt at kun betragte problemet passivt, det er ligeledes vigtigt at handle og være aktive, da det er først i øjeblikket individet handler, at erfaringer opstår omkring problemstilingen. (Illeris 1999, Brinkmann 2006).

Når individet bliver forstyrret og udfordret i tankegangen, mener Tanggaard netop, at kreativiteten gødes. Den kreative proces kan derved sammenlignes med den kognitive aktivitet som finder sted i de akkomodative læreprocesser. Derved befordres den kreative proces ved at sætte gang i de forandringskabende akkomodative læreprocesser og anskueliggør også hvordan den kreative arbejdsgang er forbundet med modstand. En god læringsproces kan sammenlignes med den kreative læreproces, hvor læring ikke kun om at give den lærende erfaringer, men også, at den lærende aktivt kan tilegne sig erfaringerne (eksperimentere) og efterfølende kunne omsætte dem til kundskaber og færdigheder (det kreative produkt).

### 

### 6.3.3 Læring og fantasi

Hvordan opfatter individet det ukendte og hvordan vides om noget er nyt eller ikke ny? Inden man som menneske begynder at assimilerer eller akkommoderer, mener Kupferberg, at individet først er nødt til at konstatere, at noget er ukendt, det vil sige, at der er en vis tankeproces, der foregår før de logiske tankeprocesser. (Kupferberg 2009)

Ifølge Kupferberg er forudsætningen for at barnet skal opdage det ukendte og starte den konstruktive læringsproces er, at der foregået noget i forholdet mellem barnet og dets omgivelser, som gør at barnet begynder at bruges sin fantasi. Sartre henviser dette til, at det der kendetegner detimaginæreeller fantasien er,at vi er placeret i en slags tomrum – dette tomrum mener Sartre er forbundet af det, der er fraværende eller det, der ikke eksisterer. Det fraværende og det ikke eksisterende forstyrrer individet, og dermed er individet ”lyst” til atbruge fantasien. Eksempelvis, hvis individet skal mødes med en person og personen ikke dukker op, får det en til at forestille sig ting af imaginær og hypotetisk karakter. Bagefter får individet lyst til at afprøve eller bekræfte hypoteserene og denne vekslen mellem hypotese og afprøvning/fantasien og handling, udløser en kreativ og videnskabelige tankegang. (Kupferberg 2009)

Ifølge Kupferberg er tiden ligeledes en vigtig faktor i denne henseende, individet må ikke føle sig stresset og det tager tid at blive forstyrret. Endvidere er det også vigtigt at skabe luft til både at udfordre og forstyrre individets tænkning, og give tid til at tænke i andre baner og lade ”brikkerne falde på plads”, således skal individet have tid til at blive forstyrret i sin tidligere opfattelse, og tid til at fordybe sig i den. Det skal gå op for den enkelte, at man er i færd med at blive forstyrret og nå at blive konfronteret med det ukendte. (Kupferberg 2009)

De akkomodative processer kan opfattes som kortvarige og meget pludselige – forandringen kan opfattes af individet som kortvarig, men er det ikke nødvendigvis. Det kan ske ved en ”ahaoplevelse”, at den lærende pludselig forstår, hvordan noget hænger sammen, derved kan den lærende forud for denne positive oplevelse opleve at være i krise over længere tid, fordi virkeligheden ikke stemmer overnes med det man forsøger at forstå. Denne ”tid” er meget individuel, alt efter hvor tryg og rutineret den lærende er i generelle læreprocesser. Hvis man har svært ved at sætte gang i en lærerproces, kan det tage lang tid at ”blive forstyrret”. Men gradvis, eller over tid, kan den lærende udvikle en bedre forståelse af fænomenet og efterfølgende åbne op for nyskabelsen. (Illeris 1999)

## 6.4 Kan kreativitet læres?

Ud fra overstående anbefalinger og betragtninger, kan det diskuteres, om det overhovedet er muligt at lære at blive kreativ. I den ovenstående pragmatiske forståelse af kreativitet virker det sandsynligt, at man kan lærer at blive kreativ.

I forhold til belysningen af hvorvidt man som menneske kan lære at være kreativ, nævnes Maholy- Nagys teoretiske perspektiver om at opdrage til kreativitet. Ifølge Maholy- Nagys er det muligt at opdrage børn til at være kreative,men at dette skal starte så tidligt i skolen som muligt, ligeledes anser han ikke kreativitet som en særlig evne, men noget alle rummer og derved har anlæg for at handle kreativt. Det er dog vigtigt, at det kreative skal anlæg skal ”drages op”, trækkes frem og opdyrkes ved den enkelte individ. (Jantzen 2009:172) Dette kreative perspektiv handler derved ikke om at vente på de store ideer og presse sig selv i flere timer for at nå ideerne, det handler mere om at opsøge betingelserne for at være kreativ, som vi også pointerede med Tangaards kreative perspektiver i de tidligere afsnit. Et eksempel herom, er, som tidligere nævnt, Picasso*,* der fik sine mest geniale ideer, imens han gik i bad, og Einstein når han barberede sig. Med andre ord kan brud på hverdagens rytmer og arbejdsgange være et vigtig element i den kreative læringsproces.

Csikszentmihalyi påpeger ligeledes, at mange af de kreative personer tidligere har været i en form for mesterlærer. Muligheden for at lærer ved forskellige mestre, lærer i forskellige miljøer og blive konfronteret med forskellige tilgange til den samme øvelse, og blive tvunget til at forholde sig til hvad ens egen stil er, mener Csikszentmihalyi er med til at opøve de kreative kompetencer, som de kreative personer har brugt i deres egen praksis. (Tanggaard 2008)

Læring handler derved, i denne kontekst, om at få adgang til bestemte miljøer, hvor individet gerne vil udfolde sig. Derfor har produktion, feedback og vurdering af eget og andres arbejde, hvor arbejdet er baseret på fordybelse over længere tid og med et bestemt materiale, en centralt plads for opøvelsen af kreative kompetencer. Endvidere kan denne betragtning gødes af Tanggaards anbefalinger og betragtninger omkring kreativitet.

### 6.4.1 Kreativitets barrier og faldgruber

Jantzen knytter kreativitet til en stærk individualisme med selvbestemmelse, fremtidsorientering, økonomisk vækst og kontrol over omgivelserne, derved anskuer Jantzen kreativitet som et godt incitament for skabe en god personlig udvikling som menneske og samfund. Kreativitet kan derfor være med til at nedbryde den enkeltes frygt for ikke at slå til. Yderligere pointeres det, at en genfundet selvtillid kan øge den enkeltes lyst til at slå igennem og tage chancer. (Jantzen 2009) Tidligere beskrev vi Tangaards fem hjælpeelementer til at fremme den kreative adfærd, ligeledes finder vi som undersøgere det relevant at inddrage Jantzens fem betingelser for kreativ adfærd.

1. *Tilstrækkelig viden*
2. *En orienteret tankestil mod at identificere problemer og løse dem.*
3. *Selvtillid, ukontroversiel tankegang og adfærd, vilje til at tage chancer, og viljen til at overkomme modstand.*
4. *Indre motivation*
5. *Støttende omgivelser* (Jantzen 2009:173)

De fem betingelser for kreativ adfærd mener Jantzen er betegnelser for ønskelige karaktertræk, som kan skabe en grobund for at udvikle kreative kompetencer. Ikke alle mestre disse kreativitetskoder lige godt, og ovenstående præmisser kan derfor udfordres, selvom individet ikke kan mestre disse koder, er der stadig mulighed for at være kreativ, da kreativitet ikke har nogen formel i sig selv. Nogen individer kan komme fra en baggrund, der knytter sig til særlige klasser og etniciteter, hvor de kreativitetsbefordrende tænke- og handlemåder ikke er blevet belønnet, men måske ligefrem det modsatte. Nogen vil ikke opleve at have de ”rigtige” karaktertræk, der knytter sig til det kreative miljø, mens andre kan have diagnoser, der gør det svært at være i det kreative miljø. Endvidere kan der også sættes fokus på diskussionen, om drengens problemer i skolen, og sætte spørgsmålstegn ved deres interaktion i de kreative læringsmiljøer, da de i forvejen er udfordret socialt og fagligt.

På den mde blive brugt i deres egen praevejen. Virkeligheden ser dog anderledes ud. som de kreative personer har brugt i deres egen praåde vil ”nogen” blive opfattet som ”ikke kreative” eller føle sig udstødt af det kreative fællesskab – ved, at der måske ikke er rigtige ting i rygsækken hjemmefra – kommer fra en udsat kontekst, hvor man kan berøre hele diskussion om social arv. (Jantzen 2009)

Ifølge Tanggaard kan det at føle sig ekskluderet hæmme følelsen af anerkendelse, følelsen anerkendelse er et vigtigt incitament i etablering af læringsfælleskaber og være tryg i den kreative proces. Det er derfor afgørende, at individet anerkender sig selv som kreativ, fordi opfostret kreativitet kræver en åbenhed fra en selv og derved kan individet baggrund, klasse og etnicitet have afgørende betydning for den måde, individet opfatter sig selv på og ligeledes have stor indflydelse på individet mestring af de kreative kompetencer. (Tanggaard 2009)

### 

### 6.4.2 Kreativitet og erfaringer

I forhold til ovenstående mener vi det er anliggende, at inddrage Bourdieus begreb om Habitus, da begrebet kan give en forståelse af, vigtigheden af den omtalte sociale baggrund kan have på skabelsen af målgruppens kreative forudsætninger.

Habitus forstås som et sæt tillærte og erhvervede dispositioner, som alle mennesker ejer. Dispositioner forklarer, hvorfor et individ handler på bestemte måder og dispositionerne er ubevidste og opfattes som indgroede og kropslige, habitus skal dog opfattes som en ressource, der kan benyttes aktivt og kreativt i nye situationer. Ifølge Bourdieu beskrives habitus som *en struktureret og socialiseret krop, der indeholder de koder og mønstre fra den verden, den lever i og kommer fra. Mentale skemaer opbygges på baggrund af ydre strukturer, der er blevet til indre strukturer*. (Prieur et. al 2006: 39)

Forståelsen af habitus anskues som en sammenhæng mellem ens position i det sociale rum og ens dispositioner og livsstil, hvilket kan fortolkes, som et deterministisk syn på handlinger, som individet ellers formodede var frie. Det fremhæves dog, at der ikke bare sker en passiv gentagelse. Habitus er forbundet med den praktiske sans, så der er rum for kreativitet og ikke blot en ukritisk kopiering af et mønster. Habitus opstår i det omfang, at det der foregår, har mening og værdi for den enkelte. (Ibid.)

Den habitus man som person ofte har med sig fra sin primære socialiseringsarena, ligger til grund for, hvorledes verden udenfor erfares, og især hvorledes individet tolker det man lærer ude blandt andre mennesker, der kan dog ske en forandring af ens habitus gennem erfaringerne fra miljøet. Miljøet sætter sit præg på de mentale strukturer og derved også de senere erfaringer i livet, miljøet er derved afgørende, i forhold til hvordan ens personlige habitus udvikles. Habitusformer vil derfor konstant forandres af nye oplevelser og perspektiver, dog ikke ekstremt, for det nye opfanges ud af de skemaer man har med sig fra tidligere. Habitus er derved ikke en uforanderlig størrelse, da den udvikles gennem hele livet (Prieur et. al 2006).

I denne kontekst er det derfor nærværende at spørge, hvordan den habitus målgruppen har med hjemmefra eller fra skolen er påvirker mulighed for at arbejde kreativt og om miljøet i Drengeklubben står stærkt nok til at påvirke individets dispositioner på sigt. Tanggaard benytter begrebet om selvstændighedsorienteringen til, at belyse hvordan individets habitus også har indflydelse på individets kreative forudsætninger.

**Selvstændighedsorientering**

Tanggaard forbinder selvstændighedsorienteringensom en vigtig komponent for muligheden til at opnå kreative forudsætninger. Selvstændighedsorientering rummer forestillinger om, hvordan fremtiden spiller en rolle for den aktuelle motivation for at lærer noget. Derved bliver Bourdieus begreb om habitus centralt, da det, der præger individet er, hvor de kommer fra, i forhold til om personen tør at se sig selv i fremtiden, fordi dette har konsekvenser for, om hvorvidt individet tør være kreativ. (Tanggaard 2008)

Den kreative proces skaber anstrengende betingelser for individet, hvilket er blevet eksemplificeret ved, at individet sætter gang i en akkumulerende proces, som i sig selv bekrives som en hård kognitiv proces. Hvis individet kommer fra en udsat baggrund og mangler selvtillid og tro på fremtiden, forstærkes modstanden yderligere. Modstanden er uundgåelig og central i den kreative proces, da den tvinger individet til at udvide, provokerer og åbne sine arbejdsområder. Tanggaard pointerer, at modstanden kun opleves, hvis individet vover at fordybe sig i faget/fagene (opgaverne/aktiviteterne), og hvis individet skubbes ud i at eksperimenterer (jf. kreativitet og opfindsomhed). Men hvad hvis man ikke kan håndtere denne modstand? Denne modstand kan have ophav i negative mestringsforventninger, hvor troen på egne evner og troen på resultatet på forhånd er negativt, fordi den lærerende har haft tidligere erfaringer med dette. Som undersøgere mener vi derfor, at det er nærliggende at tale om mestring og kreativitet.

### 

### 6.4.3 Kreativitet og Mestring

Ifølge Bandura har mennesket i en læringssituation en evne til at reflektere, evaluere sine erfaringer og sætte standarder for, hvad det vil opnå, hvilket Bandura kalder mestringsforventninger. Disse forventninger indbefatter evnen til at se frem i tid og til at forvente resultater af sine handlinger, i forhold til det individet mener, at kunne klare og derved baserer individet sin kunnen og færdigheder på tidligere erfaringer og ens aktuelle status. Mestringsforventningerne kan varier alt efter, hvor vanskeligt opgaven er, og hvor resolut og udholden

personen er i sin tro på at kunne det, og hvor meget individets tiltro til egne evner er knyttet til området. Bandura skelner dog skarpt mellem mestringsforventninger - hvor vidt en person ser sig i stand til at kunne klare en opgave eller udfordring og forventning om resultatet af handlingen (jf. motivation og mestring). Eksempelvis kan en elev have stor tiltro til egne evner i idræt og mestre dette, men eleven ved, at når det handler om faglige elementer, så plejer eleven ikke at kunne magte opgaven. Med andre ord, når eleven ser forholdene i aktiviteten som uoverkommelige, og han/hun ikke har kontrol over situationen, kan der opstå modstand for læringen/aktiviteten. Eleven har altså en mere generel holdning, i retningen af at tro på egne evner, og at/om det nytter at anstrenge sig.

Ovenstående teoretiske perspektiver påpeger derved, at individets mestringsforventninger, habitus og selvstændighedsorienteringen har afgørende indvirkning på at skabe deltagelse og motivation i de kreative lærerprocesser. Det er derfor vigtigt at matche udfordringen med den lærendes tro på sig selv og faglige og sociale kompetencer, for ikke at skabe en ubehagelig læringssituation. Hvis man kun kan blive kreativ på baggrund af faglig kunnen, selvtillid, udholdenhed osv., ender man med at ekskludere mange deltagere.

### 6.4.4 Kreativitet og faglighed

Her rejses spørgsmålet om, personer med manglende sociale og faglige forudsætninger overhovedet kan lærer at blive kreative? Tanggaard pointerer, at *fordybelse i tradition og fag* er et vigtig element i den kreative proces. Der skal ofte en god portion læring til for at være kreativ og derfor kan man tale om at forudsætningen for at være faglig godt klædt på, er en forudsætning for kreativitet (Tanggaard 2009). Er kreativitet derved forbundet med intelligens og kun forbehold de fagligt stærke?

Csikszentmihalyi betegner felt, domæne og individ som karakteriserende for kreative processer, da kreativitet er et symbolsk domæne inden for en kultur og det er ikke muligt skabe noget uden relation til et domæne. Domænet kan betragtes som en slags kreativitetens sprog og således er det afgørende at have et stærkt kendskab til et domæne eller et fagligt område. (Csikszentmihalyi 1996)

Moholy-Nagys mente ligeledes, at metoden betoner en indre sammenhæng mellem kreativudfoldelse, udvikling af domæneorienteret viden (specifik faglig viden) og tilegnelse af en undersøgelse og problemorienteret tilgang til opgaver. Kreativitet og faglighed er derved langt fra hinandens modsætninger, da det at være kreativ derimod betyder at udfolde sine faglige kompetencer på en nyskabende måde, hvilket Tanggaard (2009) ligeledes påpegede vigtigheden af tidligere i afsnittet. I samme forbindelse siger Moholy-Nagys også, at kreativitet er ikke er møntet på at uddanne eneren, nørden, eller asociale genier (Jantzen 2009).

Tanggaard pointerer, at når eleven begynder at kunne overskue et fagområde og have de basale færdigheder på plads er, når de bliver grebet af emnet og processen, individet skal derfor vide noget for at for at kunne overskue, hvad det vi sige, at kunne begå sig udover uden traditionen (Tanggaard 2010).

Men hvad er faglighed, og hvilken faglighed er det der kreativiteten efterspørger? Guilford anser kreativitet som en normalfordelt evne hos individet, hvilket betyder, at selvom der ikke scoreres højt på intelligenstesten, kan individet sagtens være kreativ. Guilford pointerer ligeledes, at grunden til at individet ikke scorer højt i intelligenstesten er fordi den kreative person viser en tendens til at finde på sine egne opgaver. Omvendt kan den store iderigdom og faglighed føre til stress og angstpræget stemning omkring kreativiteten og individet kan blive stoppet af den indsamlede viden, inden kreative proces er gået i gang. (Tanggaard 2013)

*Individer der er kreative, går på kanten af deres eksisterende kompetencer*,(Tanggaard & Stadil 2012:19) hvilket vil sige, at bevæge sig på kanten af sine eksisterende kompetencer, skaber mulighed for at tage udgangspunkt i ens individuelle faglige niveau i den kreative proces. På denne måde bliver kreativitet ikke forbeholdt eneren, men alle, så længe der tages udgangspunkt i ens individuelle kompetenceniveau. Uden tilpasning mellem kompetence og udforingen, vil den kreative proces være fyldt med forstyrrende faktorer, og derved vil det blive svært at fordybe sig.

**Faglighed eller erfaringer**

Hvad er faglig viden? Faglighed kan i dette regi sammenlignes med erfaringer, hvor der trækkes på egne og andres erfaringer.

Ifølge Moholy- Nagys vil kreativiteten blomstre, hvis den enkeltes erfaringer bliver sat i spil i et gensidigt og forpligtende læringsmiljø og yderligere vil udviklingen af den enkeltes kreativitet fremelske lysten til at lære om faktuelle forhold. Den kreative proces indebærer derved et videnskabeligt, analytisk og udforskende tankesæt og kreativitet opfattes dermed som en ”teknik” til at øge fagligheden hos den enkelte. (Jantzen 2009:172)

Tanggaard bruger begrebet erfaringsom et godt incitament til at kvalificere den kreative proces og med dette mener hun, at personen kan blive bedre til at arbejde skabende (kreativt), hvis bare person ved, hvad der kræves og når personen ved dette, vil det være nemmere at turde rode sig ud i det næste gang. Det handler derfor om at turde opsøge kreativiteten og blive bedre til at handle på kreative måder. Erfaring med den kreative praksis – og lede efter nogle forventede mønstre giver en vis sikkerhed. (Tanggaard 2012)

I forhold til ovenstående teoretiske belysninger af kreativitet, tegnes der et billede af, at kreativitet ikke bare er forbeholdt de få, eller, i dette tilfælde, de fagligt stærke. Csikszentmihalyi *kreativitet er dog ikke længere en luksus for de få, men et krav til alle* (Tanggaard & Stadil 2012:28) og Tanggaard pointerer ligeledes at *selv om nogle er udstyret med større skaberkraft end andre, så har vi ikke råd til, at det kun er de få, der får muligheden for at udfolde sig*. (Tanggaard & Stadil 2012:28)

## 6.5 Flow

I anliggende til tidligere inddragelse af flow i undersøgelsen, er det nærliggende at gå dybere ind i Csikszentmihalyis begreb om flow. Csikszentmihalyi kalder processen af total involvering i livet for flow, hvor flow indeholder menneskelige erfaringer, nydelse og kreativitet. Flow er dermed en proces, som undersøger, hvordan mennesker opnår glæde gennem kontrol over deres indre liv. Csikszentmihalyis undersøgelser viser, at flow er den måde, hvorpå mennesker beskriver deres sindstilstand, når bevidstheden er i harmonisk orden, og de ønsker at forfølge det, de laver for deres egen skyld. Typiske aktiviteter, som producerer flow er aktiviteter såsom; sport, lege, kunst og hobbyer (Csikszentmihalyi 1990). Csikszentmihalyi sammenligner flowmed at skulle tabe sig: ”*det er ligesom at skulle tabe sig, man ved godt hvad der skal til, og alle vil gøre det, alligevel er det umuligt for så mange*” Csikszentmihalyi 1990:7). Csikszentmihalyi mener dog, at der er mere på spil, end at bare at tabe nogle ekstra kilo, det handler mere om at miste chancen for at have et liv, som er fyldt med glæde og lykke. (Csikszentmihalyi 1990)

### 6.5.1 Flow og dens modsætninger

Ifølge Csikszentmihalyi lagres alle menneskelige erfaringer, som glæde eller smerte, i hukommelsen som information og Csikszentmihalyi mener derfor, at hvis vi som mennesker kan kontrollere denne information, så er det muligt selv at afgøre livets udfald. (Csikszentmihalyi 1990)

Ifølge Csikszentmihalyi er sindets normale grundtilstand en slags informationsmæssigt kaos af tilfældige tanker, som dukker op og forsvinder igen eller følger hinanden i stedet for at passere i ordnet logisk rækkefølge. Csikszentmihalyi påpeger således, at hvis individet ikke kan fokusere sin opmærksomhed og koncentrere sig, vil tankerne hele tiden drøne tilfældigt rundt, og individet vil være ude af stand til at beslutte sig, planlægge og konkludere. Csikszentmihalyi pointerer, at det kan være ødelæggende, hvis individet ikke mestre disse funktioner, da de er afgørende for menneskets koncentrationsevne og koncentration har tankerne lettere ved at komme til, formålsløst, at drive omkring, og de tenderer til at blive negative. Når mennesker ikke er i flow, opleves modsatrettede ønsker, kaotiske intentioner og forvirrende tanker myldrer rundt i bevidstheden, og individet vil føle at være ude af stand til at få styr på dem. (Csikszentmihalyi 1990)

Csikszentmihalyi påpeger derfor, at den optimale tilstand af indre erfaringer er, når der er orden i bevidstheden og denne orden opstår, når psykisk energi (vil nærmere blive beskrevet i næste afsnit) er investeret i realistiske mål, og når færdigheder matcher mulighederne for at nå målet (Csikszentmihalyi 1990: 25). Opnåelsen af målet bringer orden i bevidstheden, og denne opnåelse sker, når individet fokuserer alt sin opmærksomhed på den aktuelle opgave, og i øjeblikket glemmer alt om tid og sted. Ifølge Csikszentmihalyi er det netop hvis individet kan få kontrol over den indre psykiske energi, og bevidst vælger at investere i et mål, at individet ikke kan undgå at blive et mere komplet menneske. Ved at udfordre ens færdigheder gennem svære udfordringer, vil individet nemlig vokse som individ (M. Csikszentmihalyi 1990). Når vi som mennesker er bevidst om noget betyder dette, at visse specifikke bevidste begivenheder, som sansninger, følelser, tanker og hensigter, er individet i direkte stand til at styre (M. Csikszentmihalyi 1990:26).

I det ovenstående afsnit nævnes Csikszentmihalyis begreb om psykisk energi. Ifølge Csikszentmihalyi er psykisk energi er for psyken, hvad energi er for kroppen, men det er en energikilde, som er muligt at kontrollere. Csikszentmihalyi mener, at nogle lærer at bruge denne uvurderlige ressource på en hensigtsmæssig måde, hvorimod andre spilder den fuldstændig. Mennesker, der har kontrol over sin bevidsthed, har evnen til at kunne styre deres opmærksomhed og deraf opstår muligheden for at kunne fokusere og fastholde opmærksomheden mod en bestemt opgave eller aktivitet, uden at lade sig forstyrre undervejs (tankeorden). Tiden af fastholdelsen af opmærksomheden afhænger af hvor længe og hvor intens individet kan fastholde denne opmærksomhed, hvilket er et spørgsmål om evne og motivation (Csikszentmihalyi 1990) Frans Ørsted betegner den psykiske energi som negentropi, som betyder positive følelser (Ørsted 2006).

Den psykiske orden har derved en afgørende betydning for menneskets mulighed for at komme i flow, da den psykiske orden er med til at få orden i individet tankemønstre og denne orden er styrende for individet koncentration. Koncentrationen hjælper individet til at kunne fokusere opmærksomheden på den igangværende opgave (aktivitet), hvilket yderligere hjælper individet til at komme i en flowtilstand. Hvis individet ikke formår at få orden i bevidstheden er individet i en tilstand af psykisk uorden, som er det modsatte af psykisk orden.

Ifølge Csikszentmihalyi betegnes psykisk uorden (Csikszentmihalyi 1990), eller som entropi som Ørsted betegner denne form for uorden (Ørsted 2006), som den information, der kommer i konflikt med de eksisterende intentioner eller som distraherede individet fra at udleve de intentioner individet havde. Disse distraherende informationer forbindes med smerte, frygt, vrede, jalousi, kedsomhed eller angst og alle disse variationer tvinger opmærksomheden til at viderestille til andre uønskede objekter, hvorfor der ikke længere forefindes en frihed til at bruge opmærksomheden i forhold til individets præferencer, hvilket kan forbindes med tankekaos. Den psykiske energi bliver dermed ineffektiv (Csikszentmihalyi 1990). Entropiske mennesker vender almindelige bekymringer, problemer og uheld i hverdagen indad idet disse mennesker opbygger en indre fortælling om, at det hele skyldes dybtgående fejl i og hos dem selv (Ørsted 2006).

Denne tilstand af psykisk uorden, hvor individet er præget af tankekaos, som er præget af negative tankemønstre og derved forhindre individet i at fastholde opmærksomheden på pågældende opgave, er en tilstand vi som undersøgere ofte observerede i Drengeklubben. Csikszentmihalyis begreb om psykisk uorden er således vigtigt i forståelsen af, hvordan vi som undersøgere kan hjælpe målgruppen i en flowtilstand, fordi Csikszentmihalyis begreb kan hjælper til undersøgelsens forståelse af, hvorfor drengene ofte har svært ved at nærme sig en flowtilstand.

I flere tilfælde benyttes Csikszentmihalyis opmærksomheds begreb, som et resultat af den psykiske orden eller orden i bevidstheden. Csikszentmihalyi forklarer, at det er opmærksomheden der gør, at individet udvælger den relevante information fra hukommelsen. Det kræver en del opmærksomhed at kunne trække den rigtige reference frem fra hukommelsen, at evaluere eventen og derefter vælge hvilken ting, der er det rigtige at gøre. En person, der kan have kontrol over sin bevidsthed, besidder evnen til bevidst at fokusere sin opmærksomhed, og kan afværge fra distraktioner og kan være koncentreret så længe det er nødvendigt og længere. Ifølge Csikszentmihalyi er opmærksomheden derfor, ud fra flowteoriens perspektiv, menneskets vigtigste redskab til at forbedre kvaliteten af deres erfaringer. (Csikszentmihalyi 1990)

I forhold til afsnittendes beskrivelser af Csikszentmihalyis perspektiv om flow, handler flow dermed om positive tilstande, som er fulde af fastholdt opmærksomhed og koncentration. Flow indeholder klare mål og rammer, og er præget af indsats på kanten af ens formåen, men også en form for ubesværethed. Samtidigt er mange flow-oplevelser forbundet med ny indsigt, genopdagelse af glemte sindstilstande og erindringer, grænseoverskridende associationer, udsyn til nye horisonter, kreativ problemløsning og styrkelse af identitet. (Ørsted 2006, Csikszentmihalyi 1990)

### 

### **6.5.2 Flow og aktivitet**

Tidligere knyttede Csikszentmihalyi flow til sportslige aktiviteter som værende gode flowskabende rammer, men hvordan kan det være, at det lige er aktiviteter, såsom sport, der højner sandsynligheden for at opnå optimale erfaringer? Csikszentmihalyi påpeger, at grunden dette er at, de sportslige aktiviteter har inkorporerede regler, som kræver læring af bestemte færdigheder, de har mål, de kræver feedback og de gør kontrol muligt. (Csikszentmihalyi 1990), hvilket tyder på, at Csikszentmihalyis flowteori endvidere er knyttet til hvis form for struktur og klare mål.

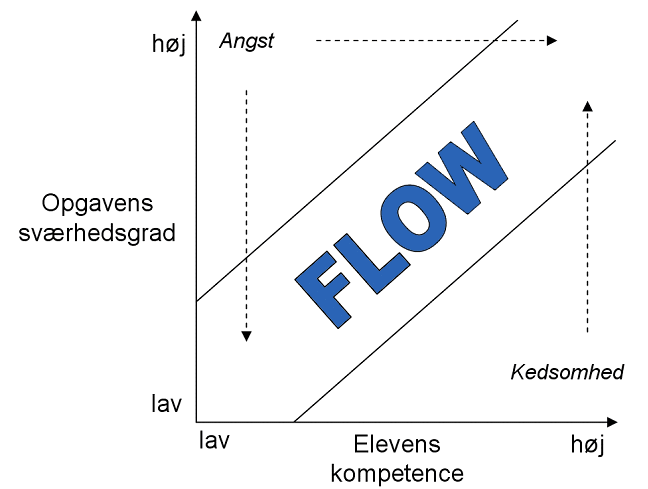
Ørsted påpeger ligeledes, at børns hyppigste flow situation opstår når flow forbindes med selve aktiviteten, og ofte det udstyr eller materiale, børnene er i gang med, som bærer flow-oplevelsen, fx i sport, eller samlingen af en LEGO-model. Ørsted mener, at det, der er fælles for disse aktiviteter, er, at bevidstheden stiller skarpt på og fyldes af aktiviteten og oplevelsen, der hermed forbindes. I modsætningen til normale situationer oplever individet i sådanne situationer, at intentioner, følelser og tanker er i harmoni med hinanden, og at der opstår en indre ro i bevidstheden. (Ørsted 2006, Csikszentmihalyi 1990)

I Csikszentmihalyis studier fandt han, at alle flowaktiviteter, om det involverede konkurrence eller alle andre dimensioner af erfaringer, havde følgende tilfælles: det gav en følelse af opdagelse, en kreativ følelse af at transportere personen ind i en ny virkelighed og det pressede personen til højere niveauer af ydeevne, og førte til tidligere uanede bevidsthedstilstande. Flowtilstanden forvandlede dermed personen ved at gøre det mere komplekst. Ifølge Csikszentmihalyi er denne udvikling af selvet, er nøglen til flowaktiviteten. (Csikszentmihalyi 1990)

I det følgende præsenteres en illustration af Csikszentmihalyis flowbegreb og hvordan en person har mulighed for at opnå denne tilstand.

Flow handler derfor om en hårfin balance mellem:

* personens forudsætninger og kompetencer
* niveauet af de aktuelle udfordringer



Figur 3: En illustration af hvordan balancen mellem kompetencer og opgavens sværhedsgrad er vigtige i forhold til opnåelsen af flow (Ørsted 2006).

Ovenstående figur illustrer hvordan individets færdigheder og opgavens sværhedsgrad skal være i balance for, at personen har mulighed for at komme i flow. Det er dog vigtigt at tilføje, at hvis personen opnår flowtilstanden, er det ikke ens betydende med, at personen opfylder et givent spils ønske, men det er personenes indre tilstand og fordybelse, der afgør flow muligheden. Så hvis personen ikke fuldfører en opgave til eksempelvis en træneres tilfredsstillelse, kan personen alligevel godt være i flow, fordi den opfylder personens egne mål, og der er en balance mellem kompetencer og opgavens sværhedsgrad. Men det er vigtigt, at personen hele tiden er opmærksom på at bevæge sig væk fra den pågældende flowtilstand, hvilket gøres ved at hele tiden sætte nye mål for individet, for hvis individet befinder sig for længe ved det opfyldte mål, fyldes individet med kedsomhed og flowtilstanden forsvinder. (Ørsted 2006)

Csikszentmihalyi har, sammen med Hans Henrik Knoop, opridset en række generelle faktorer, der overordnet set kan være medvirkende til at understøtte flow-evnen: (Ørsted 2006).

1. Opstilling af klare, konkrete og realistiske mål.
2. Øjeblikkelig feedback til ens handlinger.
3. Passende balance mellem færdigheder og viden på den ene side og udfordringer på den anden.
4. Fjernelse af distraherende faktorer.
5. Håndterebare, forståelige og præcise regler for aktiviteterne. (Csikszentmihalyi 1996: 111-113 & Ørsted 2006 )

Csikszentmihalyi mener, at i forhold til flowteorien, at de ovenstående faktorer egentlig bare er redskaber eller måder til at beskytte fokusset af koncentrationen, så personen forbedre muligheden for at fordybe sig i flowprocessen og/eller den kreative proces. (Csikszentmihalyi 1996)

Csikszentmihalyi mener, at de mennesker, som kan styre opmærksomheden og koncentrere den om bestemte områder (kontrol), har bevidst fastholdelse af den psykiske energi, og når de så er kommet i flowtilstanden, kan individet give slip på kontrollen. På den måde handler flow ikke kun om kontrol, men ligeledes om at kunne give slip. Csikszentmihalyi påpeger at når flow opstår er individet fanget i en fordybelse, hvor individet glemmer alt om tid og sted, hvilket kræver at individet kan slippe kontrollen af alt andet, som eksempelvis at glemme sult. (Csikszentmihalyi 1990) Csikszentmihalyis forskning har vist, at det er, når mennesker er i flow, at gode ideer, innovative indfald, kreativ inspiration, dyb indsigt, ahaoplevelser, adgang til ”glemte” erindringer og stemninger og grænseoverskridende associationer kan opstå. Derfor er flowtilstand en tilstand, hvor kreativitet kan opstå. (Ørsted 2006) (Hvordan kreativitet og flow er tilknyttet vil blive uddybet i afsnittet Kreativitet og flow).

**Flow og distraktioner**

Distraktioner interferer med flow, så en fjernelse af de distraherende faktorer er vigtig, idet det kan tage flere timer at restituerer hjernen til at fortsætte med arbejdet. Jo mere ambitiøs opgaven er, jo længere tid tager det at fordybe sig i opgaven, og desto lettere er det at blive distraheret. (Ørsted 2006)

Flowtilstanden kan være en højeffektiv læringstilstand, fordi den på én gang involverer store dele af hjernen i et parallelt, ubevidst samspil. Flow tilstanden kan derved medvirke til at give dybere indsigt og forståelse på et højere niveau, og individet skal derfor give plads til, at flow kan processes uden afbrydelser. Den ligegyldige refleksion kan derfor være ødelæggende for flow, hvis den opstår midt i forløbet, hvilket den ofte gør i eksempelvis skolerummet, det er derfor vigtigt at evaluere med måde. Csikszentmihalyi påpeger i samme sammenhæng, at individet derfor skal passe på med at reflektere for meget, da dette ligeledes kan medføre stress i flowprocessen. (Ørsted 2006)

### 6.5.3 Flow og mål

Ifølge Csikszentmihalyi er mål med til at fasholde individets opmærksomhed, hvilket betyder, at der er positiv psykisk energi tilstede, og at der er ikke er grund til at være bekymret og stille spørgsmålstegn ved tilstrækkeligheden. I tilfælde hvor individet møder mindre udfordringer, som vil kunne forstyrre opmærksomheden, vil et redskab som positiv feedback kunne hjælpe individet til at holde opmærksomheden. På den måde vil den rette mængde feedback hjælpe eller styrke personens indre psykisk energi og dermed koncentrationen til at holde opmærksomheden.

Situationer, hvor opmærksomheden frit bliver investeret for at opnå mål, fordi der ikke er nogen uorden til at forstyrre – kalder Csikszentmihalyi flow erfaring. Flow erfaring betyder, at personen er i en tilstand hvor han/hun føler, sig i ”top form”, det vil sige en optimal oplevelse (negentropi).

Ifølge Csikszentmihalyi hjælper flow til at integrere jeget, fordi bevidstheden, i en tilstand af fordybelse og dyb koncentration, normalt er i orden og jeget bliver kompleks som et resultat af flow erfaringer.

Det er paradoksalt at det er når vi som mennesker agere frie, at vi lære at blive mere end vi var og når personer opnår de mål, der sættes og agere koncentreret og gennemføre målet, er vi som mennesker bygget til at gentage succesen. Csikszentmihalyi mener derfor, at flow er vigtigt, fordi flow erfaringer bygger selvtilliden op, som tillader personen at udvikle færdigheder. (Csikszentmihalyi 1990)

### 6.5.4 Problemer med at fastholde opmærksomheden

Ifølge Csikszentmihalyi er der fire elementer som er afgørende for om hvorvidt mennesker kan komme i flow eller ikke komme i flow.

Csikszentmihalyi påpeger, at det ikke er nemt at overføre almindelige erfaringer til flow, men Csikszentmihalyi påpeger dog, at mange mennesker har mulighed for at forbedre deres muligheder for at gøre det. Csikszentmihalyi anser, at alle folk har samme potentiale til at kontrollere deres bevidsthed, men hvis dette nu ikke er sandt, hvordan skelner man så dem, som har let ved at kontrollere deres bevidsthed fra dem, som ikke har? Csikszentmihalyi mener, med hans flowteori, at nogle individer kan være ude af stand til at opleve flow, hvilket kan være individer, som lider af eksempelvis sygdomme, hvor de er ude af stand til at koncentrere sig. Andre individer kan bare have svært ved at koncentrere sig, hvilket kan være en genetisk ting, som for eksempel ADHD, der er en koncentrationsbesværsdiagnose. Csikszentmihalyi mener, at koncentrationsbesværsdiagnoser ikke kun har betydning for individets indlæring, men også hæmmer muligheden individets mulighed for at opleve tilstanden af flow, fordi en person, der ikke kan kontrollere sin indre energi, har svært ved at arbejde koncentreret og fokuserer opmærksomheden. (Csikszentmihalyi 1990:86) En anden forhindring til at opleve flow, mener Csikszentmihalyi er intens selvbevidsthed. Intens selvbevidsthed referer til personer, som konstant er bekymret over hvordan andre vil opfatte en, og som er bange for at skabe et forkert indtryk. På den måde er disse personer for opmærksomme på distraherende faktorer, som har indvirkning på personens fastholdelse af opmærksomheden og derved ligeledes svært ved at komme i flow. Personer med ingen selvbevidsthed mener Csikszentmihalyi ligeledes har svært ved at komme i flow, da disse personer ikke besidder nok kontrol over deres psykiske energier, som medfører en lettere adgang til flow tilstanden, fordi disse personer mangler at kunne holde opmærksomheden på en opgave for deres egen skyld. (Csikszentmihalyi 1990)

En tredje faktorer, som har indflydelse på en persons mulighed for at komme i flow, er meget socialiserede mennesker. Csikszentmihalyi mener, at et socialiseret menneske er en, som kun stræber efter de gevinster, som andre omkring personen, er enige om, personen skal stræbe efter, og belønningerne afspejler ofte individets genestiske lyst. Det er muligt at individet får masser af andre belønninger/erfaringer, men respondere kun på belønning/erfaring, som opfylder individets lyst. (Csikszentmihalyi 1990)Csikszentmihalyi perspektiv på flow kommer til udtryk ved, at han mener, at individet skal blive fri for disse sociale belønninger, og lære at erstatte dem med egne belønninger, som individet selv har kontrol over. Måden at gøre dette på er at finde gevinster i alle øjeblikke og hvis en personen lærer at nyde og finde mening med de løbende erfaringer i livet, vil byrden af social kontrol automatisk betyde mindre. Magten returneres dermed til personen, når belønninger ikke længere er relateret til ydre kræfter. (Csikszentmihalyi 1990).

En fjerde faktor, som Csikszentmihalyi mener gør flow svært at opnå, er manglende regler og struktur, når det ikke er klart, hvad personen må og ikke må, fordi hvis personen er ligeglad med, hvordan tingene forgår, så det hele bliver meningsløst (Csikszentmihalyi 1990).

### 6.5.5 Tilnærmelsesvis i flow

Csikszentmihalyis mener, som sagt, at flowtilstanden ligeledes er en læringstilstand, hvilket betyder, at mennesker hele tiden skal justere deres mål for at forblive i flow-zonen (Csikszentmihalyi 1990). Ørsted pointerer, i hans fortolkning af Csikszentmihalyis flowteori, at lige før en person rammer flow-zonen (jf. figur 4), hvor personen bevæger sig væk fra kedsomhed og afslapning, findes der en zone med kontrol, denne zone tangerer med flowzonen. Det vil sige, at i kontrolzonen der stadig en vis mængde opmærksomhed og interesse tilstede i, fordi denne zone befinder sig lige ved siden af flowzonen. Csikszentmihalyi formulere kontrolzonen som:

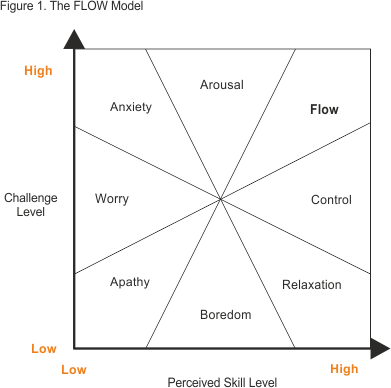
*en positiv tilstand, hvor man føler sig glad, sikker og tilfreds*. (Ørsted 2006:76)

På samme måde er området ovenfor flow-zonen positiv, denne zone kalder Csikszentmihalyi arousal zonen:

*Hvis man fx befinder sig i arousal-området, er dette slet ikke nogen dårlig position. I arousal-tilstanden er man, om end på et moderat niveau, mental fokuseret, energisk og involveret*

(Ørsted 2006 :76).

Kontrol og arousal-zonen illustreres i figuren nedenfor.



Figur 4: Flow diagram, der illustrere hvordan de forskellige zoner omkring flow tangeres. (Ørsted 2006)

Csikszentmihalyi påpeger, at zonerne omkring flow, Arousal og kontrol er ligesom flow er positive læringsområder, som kommer før stress, bekymring, apati, kedsomhed og afslapning, hvilket er negative områder (Ørsted 2006). Dette perspektiv af flow hentyder til, at det er muligt at bruge termerne kontrol og arousal til at forklare tilstande, hvor individer nærmer sig flow, og på den måde muligvis forklare, at personer kan arbejde på kanten af flow. (Ørsted 2006)

Den positive funktion af passende udfordringer er understreget i den tidligere beskrevne flow-teori, hvor vi belyser vigtigheden af, at individets evne til at kunne holde opmærksomheden, og at denne opmærksomhed antyder, at personen har en god indre psykisk energi, og deraf kan højne personens sandsynlighed for at komme i flow. Ifølge Csikszentmihalyi er individets evne til at fastholde opmærksomheden en vej til glæde og lykke. (Csikszentmihalyi 1990)

## 

### 6.5.6 Kreativitet og flow

Nyere forskning fremhæver nødvendigheden af fordybelse for kreativvirksomhed (Tanggaard 2009) og ligeledes påpeger Csikszentmihalyi, at individet ikke kan være kreativ uden at være i flow, selvom individet godt kan være i flow uden at være kreativ. Kreativitet handler derfor om at lukke op, men samtidig er det vigtigt at have struktur i de kreative processer, hvis at der skal komme noget god ud af det.

Dette kan eksemplificeres ved at inddrage Guilfords skelnen mellem begreberne divergentog konvergent tænkning som to vigtige sideløbende tænkemønstre i den kreative proces. (Tanggaard 2013) I *bogen KIE-modellen – innovativundervisning i folkeskolen* (2009) skriver *Ebbe Kromann*, at den kreative proces fordrer divergente tankemønstre, men hvis den kreative proces skal kunne skabe nytte og værdi, skal individet ligeledes have en vis struktur og benytte sig af konvergente tænkemønstre, hvilket beskrives således:

Den divergente tænkning kan køre den kreative proces ”af sporet”, men samtidig er det dog også den divergente tænkning, der kan virke motiverende. De divergente tankemønstre tager udgangspunkt i individets egne formuleringer, bygger på fantasi og passion, hvilket giver den indre lyst til at skabe noget nyt og derved åbner individet for kreativitet. (Kromann et. al 2009)

Tidligere blev de konvergente tankemønstre som hæmmende for den kreative proces, idet de konvergente tanker kan forstyrre processen og begrænse kreativiteten (jf. Læring og fantasi). Kromann pointerer dog, at det er nødvendigt at benytte konvergente tankemønstre, for at give ideerne struktur og bærerdygtighed i forhold til feltet. Konvergent tænkning er logisk og systematisk og svarer til, at individet arbejder på kanten af sikker viden og erfaringer, men samtidig sørger for, at de kreative indfald skaber et egentligt produkt, og ikke bare bliver ved ideen. (Kromann et. al 2009) Tanggaard pointerer ligeledes dette ved at fremsætte, at kreativitet ikke kun handler om at få ideer men, at det er lige så vigtigt at skabe nytte og værdi af det, individet er kreativ med. Det er derfor afgørende at arbejde på kanten af tradition eller fag, så der kan opnås en social anerkendelse – produktet skal anerkendes. (Tanggaard 2009) Ligeledes kan vigtigheden af den sociale anerkendelse nævnes i forhold til Csikszentmihalyis begreb om kreativitet og det sociale domæne, hvor Csikszentmihalyi ligeledes mener, at kreativiteten kvalificeres ved at blive tilknyttet et domæne og nyde accept fra samme (Csikszentmihalyi 1990).

I forhold til ovenstående flowteori bidrager flow ligeledes til den kreative proces ved at være et komponent, der kan skabe struktur og fordybelse i den kreative proces. Csikszentmihalyis beskriver, at flow netop handler om at skabe kontrol over individets egne tanker, og derved kunne holde koncentrationen og opmærksomheden på den pågældende aktivitet eller det mål. Der er tidligere beskrev, at der er en del forstyrrende faktorer forbundet med den kreative læringsproces, som kun intensiveres af flere faglige og sociale udfordringer. Flow handler derfor om at fjerne forstyrrende faktorer, og giver mulighed for at komme i en fordybet tilstand, hvor man glemmer alt om tid og sted.

Csikszentmihalyis perspektiv, om at individet ikke kan være kreativ uden at være i flow, kan forklares med, at de mål og passende kompetencer, der matcher udfordringerne, giver den fordybelse, som flow kræver. Flow handler derfor om at styre den indre energi og fastholde opmærksomheden, således det bliver muligt give slip og arbejde kreativt.

På den måde mener Csikszentmihalyi, at hvis individet kan fastholde opmærksomheden, så er denne godt på vej til et liv med glæde og lykke, (Csikszentmihalyi 1990) er med til at skabe en god synergi for kreativ læring, fordi positive arbejds- og læringsvilkår styrker hukommelsen, skaber nye ideer, tanker og associationer og opleves som meget meningsfulde. Samtidigt styrker oplevelsen af meningsfulde aktivitet engagement og selvforglemmelse. (Tanggaard et. al 2009)

I forhold til Csikszentmihalyis begreb om Flow kan dette forbindes med Brinkmanns begreb *læringsglemsel*. Brinkmann mener, at individet lærer bedst, når individet ikke er opmærksomme på at lære, hvilket Tanggaard ligeledes pointerer vigtigheden af. Brinkmann pointerer yderligere, at dette oftest sker, når den lærende arbejder med noget, der har betydning for ham/hende. Læringsglemsel handler om at se på engagement og involvering i indholdet eller opgaven, som en drivkraft for læring og dannelse, hvilket kan sammenlignes med at være fordybet og opslugt, som det er tilfældet i flowprocessen. Den lærende kan snuble i selvet, da for meget selvoptagethed gør individet for selvbevidst, og individet kan blive for selvbevidste over hvad individet ikke kan.

## 6.6 Zonen for nærmeste udvikling

Lev Vygotskys begreb *Zonen for nærmeste udvikling* (ZNU) inspirerer til at reflektere over forholdet mellem læring og den enkeltes udvikling. ZNU kan, i denne kontekst, betragtes som et godt teoretisk værktøj til at skabe tryghed, støtte op omkring flow-processer og derved indgå i facilitering af et kreativitetsfremmende miljø. (Schultz 2009:209)

ZNU beskriver afstanden mellem *individets faktiske udviklingsniveau* som bestemt af selvstændig problemløsning, og *det potentielle udviklingsniveau*, som bestemt af problemløsning under ledelse af eller i samarbejde med andre (Ørsted 2006). Alle mennesker har en zone for nærmeste udvikling, som omfatter, at et individ, via kommunikation med en mere kompetent person, kan lære stort set hvad som helst, eller komme langt videre end ved individuel præstation. Zonen repræsentere forskellen mellem det aktuelle ”her og nu”- niveau for løsning af opgaver, og det niveau, der skabes, når individet løser opgaven under vejledning (Ørsted 2006:106).

Ifølge Vygotsky skal individet bevæge sig fra sin tryghedszone (faktisk udviklingszone) ud i sin udviklingszone (det potentielle udviklingsniveau) for at lære noget. Tryghedszonen er det niveau, hvor individet kan løse en opgave alene og anspore til assimilative processer, mens det niveau, hvor individet kan løse en opgave med hjælp fra en ”kyndig”, er den potentielle/nærmeste udviklingszone, og ansporer akkomodative processer (Schultz 2009). Vygotskys pointerer, at det kan være udfordrende for individet at bevæge sig ud af tryghedszonen, men ved begrebet ZNU er det netop i den udfordrende lærerproces, at individet kan blive støtte af en vejleder, eller ved at indgå i et læringsfællesskab med andre middelaldrene (Ørsted 2006).

Vygotsky påpeger, at læring sker i et socialt samspil i interaktionen mellem kultur og individ, og at menneskets kognitive udvikling hænger sammen med dets sociale, kulturelle og historiske baggrund, fordi mennesket konstruerer ikke de kognitive skemaer vilkårligt og individuelt, men inden for rammerne af de sociale fællesskaber (Schultz 2009:197). Kilden til den kognitive udvikling hænger komplekst sammen med social interaktion mellem individet og den mere erfarne voksen, som leder individet frem mod nye færdigheder. Individets udvikling er derved betinget af, at det kan have interaktion med mere erfarne personer end dem selv. (Ørsted 2006:110)

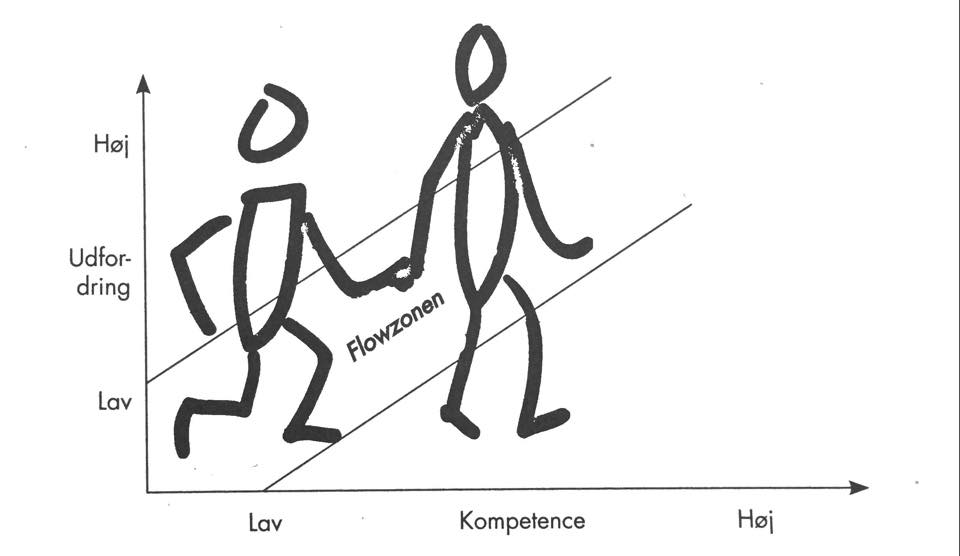
Vygotsky mener ligeledes, at individer kan benytte sig af hjælperedskaber til løsning af svære opgaver og brugen af disse redskaber omfatter ikke kun materielle instrumenter, men også sprog, omgangsformer og teorier. (Vygotsky 2012:333) Disse redskaber bruger individet til sætte sig ud over impulsive handlinger, til at planlægge en løsning på et problem forud for udførelsen og til at styrke egen adfærd (Vygotsky 2012:342).

### 6.6.1 ZNU og Flow

Når der arbejdes med at skabe betingelser for, at mennesker kan nærme sig sin nærmeste zone for udvikling (ZNU), er der gode chancer for, at individet kan bevæge sig ind i flow-zonen. (Ørsted 2006:109). Flow beskrives som en positiv tilstand, som er præget af indsatsen på kanten af ens formåen, og derved er flow tæt forbundet med ZNU. (Ørsted 2006)

Tidligere blev flow beskrevet som en balance mellem udfordring og individets forudsætninger, en ubalance af disse to komponenter vil resulterer i kedsomhed eller angst. Kedsomhed og angst er komponenter som ikke gøder individets læring, da disse komponenter ikke skaber psykisk orden og dermed kan individet ikke koncentrere sin opmærksomhed mod den pågældende opgave eller aktivitet. (Ørsted 2006) Denne form balance mellem individets forudsætninger og udfordring kan ligeledes forklares med, at der skal være en form for drivkræft og indhold tilstede i læreprocessen, før læring kan indtræffe. I en forelæsning (2010) af Knud Illeris, professor ved Danmarks pædagogiske universitet, pointerer Illeris, at tilegnelsen af viden foregår mellem komponenterne indhold og drivkraft. Mængden og arten af den energi, der mobilisereres i forbindelse med en lærerproces, bliver tydeliggjort i resultatet af samme, hvilket vil sige, at når der skal tilegnes ny viden, er arten af den drivkraft, der investeres i denne viden, blevet en del af videns karakteren for fremtiden og hvis engagementet er stærkt nok tilegnes dermed ny viden. (Illeris 2010)

I forhold til ovenstående teoretiske perspektiver er det vigtig at tilpasse opgavens størrelse og karakter efter individets individuelle evner, hvor for meget modstand og udfordring kan føre til utryghed og opgivelse, og for lidt kan føre til kedsomhed. Det er dog i modstanden, at den kyndige (læreren eller vejlederen) kan træde til og hjælpe den lærende videre. Den voksne eller kammeraten virker som en rollemodel, der er medvirkende til at mediere barnets tilnærmelse til flow-zonen ved blandt andet at være en hjælpende og tryg faktor. (Ørsted 2006)



Figur 5: ZNU-zonen og flow-zonen (Ørsted 2009:109)

Figuren illustrerer, at en lav grad af udfordring fordrer et lavt kompetence- og opmærksomhedsniveau, hvilket skaber dårlige betingelser for at komme i flow og gennem udfordring af eleven skabes dermed en større mulighed for flow. (Ørsted 2006)

Ifølge Ørsted er det når ZNU og flow smelter sammen, at der skabes orden i individets bevidsthed. (Ørsted 2006) Csikszentmihalyi påpeger, at når psykisk energi er investeret i realistiske mål, og når færdighederne matcher mulighederne for at nå målet, skabes der psykisk orden (Csikszentmihalyi 1990) Csikszentmihalyis studier viste ligeledes, at alle flowaktiviteter gav en følelse af opdagelse og en kreativ følelse af at transportere personen ind i en ny virkelighed, hvilket pressede personen til højere niveauer af ydeevne, og førte til tidligere uanede bevidsthedstilstande. Flowtilstanden kan derved forvandle en person ved at gøre det mere komplekst (Csikszentmihalyi 1990)

### 6.6.2 ZNU i praksis

Ifølge Vygotsky består den pædagogiske opgave i at forsøge at pejle sig ind på elevens aktuelle udviklingszone, det eleven kan her også nu, og finde potentialer frem, og dermed overveje, hvordan disse kan komme i spil med den bedrevidende eller andre elever. Vygotsky mener, at den bedrevidende langsomt skal træde i baggrunden, og ændre sig fra at være meget styrende i elevens unge år, til at være en mere støttende faktor i elevens liv. (Ørsted 2006:111)

Dewey beskriver jf. tidligere afsnit, ligeledes vigtigheden af, at individet lærer af sine erfaringer af erfaringer fra et bedrevidende menneske eksempelvis en lærer eller en vejleder. Den lærende skal ikke være alene i sin læringsproces, da læring ikke kan komme af intet. Det er derfor vigtig, at lærerprocessen sker i samarbejdende fællesskaber og ikke blot fordi det er i fællesskabet, den bedste viden bliver kultiveret, men det er også fordi, det åbner en mulighed for at individet kan lade sig vejlede af bedrevidende personer. (Brinkmann 2006)

Tidligere blev flow beskrevet som en højeffektivlæringstilstand, som kræver det meget energi og anstrengelse, hvilket kræver, at individet skal være i stand til at fokusere opmærksomheden og koncentrere sig i længere tid af gangen. I denne højeffektivlæringstilstand kan det være en fordel at arbejde sammen med andre, så individet kan holde koncentrationen på den pågældende opgave.

Ørsted pointerer yderligere, at det kan hjælpe på udholdenheden at individet har en vejleder eller at arbejde sammen med en kammerat, når individet støder på modstand. I stedet for at give op, kan individet og vejlederen eller kammeraten hjælpe hinanden i mål. (Ørsted 2006:110).

# 

# Analyse og diskussion

I analysen og diskussion bringes det hermeneutiske perspektiv i spil ved at trække dele ud af empirien, og sætte dem i spil med teoretiske begreber. For at få en kvalificeret besvarelse af problemformuleringen er det ikke nok kun at beskrive de empiriske fænomener eller gengive teoretiske begreber. Igennem denne vekslen mellem teori og empiri bliver viden opkvalificeret i den hermeneutiske spiral og de to perspektiver må benyttes sammen med det formål at opnå større forståelse (horisontsammensmeltning) og dermed ny viden. I forhold til aktionsforskningen benyttes denne viden til senere brug for at forme en praktisk proces og på den måde er den viden, vi som undersøgere opnår, ikke bare viden for videns skyld men praktisk orienteret viden. Dette understreges ved, at videns analysen og diskussion heraf slutningsvis indgår i et læringsdesign, som skal forbedre Drengeklubbens læringsmiljø, og øge målgruppens mulighed for at arbejde kreativt.

Analysen og diskussionen består af to undersøgelsesspørgsmål, som bliver besvaret i numerisk rækkefølge: (1) *Hvordan kan flow bidrage til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt, og* (2) *hvilke elementer kan hjælpe målgruppen til at mestre kreativitet?*

Spørgsmålene er skabt i ønsket om at forstå to vigtige dele af helheden (problemformuleringen). Ved at gå i dybeden med disse kan besvarelsen af problemformuleringen opkvalificeres.

Som undersøgere arbejdes der i undersøgelsen med aktionsforskning som en fremgangsmetode, hvor aktionsforskningen ikke anskues som det styrende, men som et forandringsperspektiv der lægges ind under et forskningsperspektiv. Empirien benyttes til at identificere problemet. Problemet indgår efterfølgende i en analyse og diskussion ved at betragte problemet ud fra et teoretisk perspektiv. Dette resulterer i nogle fund, som kvalificerer en besvarelse af undersøgelsens undersøgelsesspørgsmålet og fundene vil efterfølgende blive anvendt til praktisk anvendelse i et læringsdesign (jf. Læringsdesign).

Der gøres opmærksom på, at vi (forfatterne bag specialet) selv fungerer som frivillige i Drengeklubben, hvilket vi ligeledes gjorde under indsamlingen af undersøgelsens empiri i form af deltagende observationer. I analysen og diskussion vil vi derfor ofte analyserer og diskuterer observationerne i form af, at *vi så og vi gjorde*.

## 7. Hvordan kan flow bidrage til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt

*I dette afsnit sættes der fokus på, hvordan flow kan bidrage til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt. I afsnittet vil de empiriske fund og observationer fra baggrundsundersøgelsen, sammen med observationerne fra specialet, blive analyseret med henblik på fænomenet flow. Efterfølgende vil det empiriske grundlag blive diskuteret i forhold til teoretiske perspektiver af flow. Afslutningsvis vil flow blive sat i forbindelse med kreativitet, og hvorledes de to fænomener befordrer hinandens tilstedeværelse blive diskuteret.*

Tidligere empiriske fund (jf. Baggrundsundersøgelse for specialet ) viste, at flere elementer skulle være tilstede, for at mulighed for flow, hos målgruppen, kunne finde sted. Fundene viste, at drengene, gennem den opstillede struktur, som de flowskabende faktorer leverede, oplevede drengene muligheden for fordybelse (tilnærmelsesvis) ved at skabe balance mellem evne og udfald. De empiriske fund indikerede dog ligeledes, at det var kompliceret og svært at hjælpe drengene i en flowtilstand. Grunden til dette var, at drengene oplevede distraherende forhold, såsom koncentrationsbesvær og utryghed ved de faglige og sociale aktiviteter, hvilket muligvis kan skyldes deres baggrund i tidligere dårlige erfaringer fra den store kultur (skolen). Observationen fra baggrundsundersøgelsen (jf. bilag 1) indikerede dog, at flowmomentet øges ved at kombinere aktiviteter med bevægelse, og på den måde kunne drengene sandsynligvis ”glemme” deres utryghed og angst ved aktiviteterne. Ydermere viste fundene, at Banduras (2007) begrebet om imitation, modellæring og positiv feedback kunne benyttes som et redskab til at skabe tryghed og medvirke til anerkendelse, idet drengene kunne følge hinandens eksempler, og efterfølgende blive anerkendt af hinanden. Disse positive komponenter, bevægelse, imitation, modellæring og positiv feedback, kan derved betragtes som hjælpeværktøjer til drengenes opnåelse af fordybelse (jf. Baggrundsundersøgelsen for specialet).

**Flow som proces**

Empirien fra baggrundsundersøgelsen (jf. bilag 1) indikerede endvidere, at drengene havde forskellige forudsætninger for at komme i flow og nogle af drengene havde nemmere ved at give sig hen til aktiviteten end andre. Nogle af drengene reagerede positivt på strukturændringen (jf. Baggrundsundersøgelsens design), og kunne rumme de nye tiltag (jf. Bilag 5) , mens andre ikke var så modtagelige for forandringen. En af drengene (D) havde svært ved at give sig hen og slippe sin selvkontrol, hvilket skabte en forstyrrelse for hans deltagelse i aktiviteten, og deraf også muligheden for at nærme sig, det som vi som undersøger forstår som flowzonen. Nedstående citat (jf. Bilag 1. Baggrundsundersøgelsen – observation af flow) belyser D’s svære flowproces.

*Det andet hold havde haft lidt svært ved at komme i gang, fordi D ikke rigtig ville røre ved hans makker. Han gav udtryk for at det var dumt og grinte lidt. Han prøvede flere gange, men trak sig hurtigt og gav udtryk for, at han ikke ville røres ved. D gav dog udtryk for en mindre form for utryghed til sidst i aktiviteten, da han løste den sidste opgave med hans makker, selvom de skulle røre ved hinanden, men vi kunne se at det var svært for ham* (Bilag 1:1.13).

Observationen 1.13 tegner et billede af, at D trækker sig i aktiviteten, *han ville ikke rører ved hans makker og stod lidt i baggrunden*. I lyset af Csikszentmihalyis begreb om informationsmæssigt kaos er det vores forståelse, at dette var en indikation på utryghed. Det var først i det øjeblik, hvor D så de andre drenge udføre og fordybe sig i aktiviteten, at han ville acceptere og deltage i aktiviteten på lige fod med de andre drenge, hvilket kan indikerer, at D udviste utryghed, da han blev præsenteret for det nye og ukendte (aktiviteten).

Informationsmæssig kaos (jf. Flow og dets modsætninger) forklares med, at tilfældige tanker dukker op og forsvinder igen, eller følger hinanden, i stedet for at passere i ordnet logisk rækkefølge. Det teoretiske perspektiv efterlader derfor et indtryk af, at D’s utryghed i aktiviteten kan forklares med, at han ikke kan fokusere sin opmærksomhed og koncentrerer sig og dette mener vi derfor kan have indflydelse på D’s evne til at beslutte, planlægge og konkludere i aktiviteten. D’s tankekaos kan ofte resultere i negative tankemønstre, hvilket kan gå ud over forventningerne til aktiviteten og muligvis blokere for læring (jf. mestringsforventninger). Csikszentmihalyi (1990) mener, at denne tilstand bærer præg af psykisk uorden, hvor individet er i sine følelsers vold og er styret af smerte, frygt eller angst. D’s tankekaos kan derfor forklares med Csikszentmihalyis (1990) begreb om psykisk energi, hvor D har svært ved at fokusere sin psykiske energi på den aktivitet, han er i gang med. Den negative tilstand beskrives som det modsatte af flow, en tilstand, hvor individet ikke kan rette sin opmærksomhed mod omverden, fordi den psykiske energi bruges på at kredse om eller forgæves forsøger at genoprette en slags indre subjektiv orden. D fokuserer alt hans indre energi på, at han ikke vil røres eller røre sine kammerater, og følelserne forbundet med dette skaber psykisk uorden. Ud fra vores analyseperspektiv imødekommer D’s reaktion ikke vores forventninger – da de opstillede rammer netop skulle hjælpe D i en flowtilstand (nærme sig flowzonen), og ikke have den negative effekt, som empirien indikerede. Det er problematisk, fordi forventningen om flow netop handler om positive tilstande, opmærksomhed og klare mål og rammer.

I det ovenstående har vi analyseret og diskuteret D’s adfærd ud fra empirien i forhold til Csikszentmihalyis flow begreber. Analysen og diskussionen peger i retning af, at D er præget af psykisk uorden, som gør, at han er præget af tankekaos, som kan betyde, at D ikke kan koncentrere alt sin opmærksomhed og derfor ikke kan komme i en tilstand af flow, eller bevæge sig på kanten af flow, som kan føre til den kreative proces.

I det følgende afsnit vil vi fokusere på specialets nye observationer af D (jf. bilag 2), som vil blive inkluderet i den følgende analyse. De nye observationer er mener vi som undersøgere er afgørende i forhold til forståelsen af, hvordan der skabes et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen i Drengeklubben.

**D’s udvikling på baggrund af design**

I modsætningen til ovenstående analyse, efterlader specialets nye observationer (jf. bilag 2) et indtryk af, at D i øjeblikket, ofte har nemmere ved at finde sig til rette i klubbens aktiviteter. Det er med denne forståelse, at vi som undersøgere i det følgende vil inddrage nye observationer til analysen og diskussion af D’s nuværende adfærd, idet vi som undersøgere finder det interessant, at de nye observationer indikerer en positiv forandring af D’s mulighed for flow.

**Observationer af D (jf. bilag 2):**

*2.1 Afsluttet første aktivitet. Ny aktivitet går i gang. Målgruppen bliver informeret om regler og navn på aktivitet er ”dødbold”.*

*2.2 D: kan vi ikke spille dødbold på rullebræt?*

*Sara: det er vist for farligt. Men okay vi kan godt prøve, hvis du kan forklare mig hvordan vi skal lege legen?*

*D: (smiler) og forklarer.*

*Sara: D hvis vi skal lege din leg, skal du selv forklare reglerne til de andre og selv lave aktiviteten.*

*D: nikker og smiler.*

*2.3 De frivillige samler drengene og forklarer dem, at D har fundet på en ny leg som vi nu skal lege, og D bestemmer reglerne og vil forklare dem. Drengene ser på D og er stille. D fortæller reglerne med lav stemme – drengene smiler – D hæver stemmen og smiler. Nogle af drengene stiller spørgsmål til D, han svarer hurtigt.*

*2.4 Aktiviteten går i gang. Drengene spiller med. De sætter sig på rullebrættende og køre rundt i gymnastiksalen. Efter få minutter inde i spillet bliver en af de andre drenge hentet af sin mor, drengen råber højt ”ØV JEG VIL IKKE HJEM NU, NU VAR DET LIGE SÅ SJOVT!!”. D ser dette og smiler. D råber til drengen ”at vi bare leger det igen næste gang”. D ser på den frivillige imens og den frivillige nikker til D og siger ”det kan vi i hvert fald”.*

Observationen peger i retning af, at D udviser større glæde og lyst til at indgå i den pågældende aktivitet. Denne forståelse kommer af, at D smiler, investerer og viser ejerskab i det, han er i færd med. I forhold til den tidligere observation udviste D ikke den samme entusiasme og glæde ved den pågældende aktivitet (jf. analysen ovenover). I lyset af den tidligere analyse af D’s forudsætninger og ud fra Csikszentmihalyi teoretiske perspektiv, har vi som undersøgere derfor en forståelse af, at der er sket en positiv udvikling og forandring af D.

Forandringen kan være et resultat af indførelsen af læringsdesignet fra 8. semester (jf. Bilag 9). Designet har i skrivende stund været en del af Drengeklubbens virke i et år. Ved at benytte designet og indflydelsen fra de flowskabende faktorer over længere tid, imødekommer det derved undersøgelsens forventning om, at D har opnået en rutinemæssig tilgang til de flowskabende faktorer. Som undersøgere er det vores forståelse, at denne rutinemæssige tilgang kan højne drengenes mulighed for tryghed. De frivillige i Drengeklubben forsøger, så vidt muligt, gange på gang, at opstille Drengeklubbens rammer efter designet og som undersøgere forventes det derved, at den rutinemæssige benyttelse af komponenterne i læringsdesignet kan være med til at skabe tryghed hos drengene.

Forarbejdet for ovenstående observationer (jf. bilag 1 og bilag 2) ligger i, at til hver session i Drengeklubben er der udarbejdet et aktivitetsprogram ud fra 8. semesters læringsdesign. Den første aktivitet med drengene var planlagt, og ligeledes var resten af sessionen og vi, som frivillige i Drengeklubben, forsøger altid at give drengene medbestemmelse, for at give dem oplevelsen af ejerskab og det er på denne måde, vi benytter de små mål og delmål for drengene.

Ideen er, at selvom designet ligger fast, giver vi drengene rum til at interagere og prøve kræfter med deres forudsætninger (på kanten af deres forudsætninger), fordi tidligere analyse viste, at drengene har brug for struktur, men samtidig skal der lukkes op, så det kreative kan ske. Det er netop dette flow kan være medvirkende til, at få drengene til at arbejde koncentreret og holde deres opmærksomhed på den pågældende aktivitet og dermed nærme sig flowzonen, hvor fordybelsen indtræffer. Det er netop i fordybelsen, at drengene glemmer ydre og indre distraherende faktorer og når det sker, så kan drengene agerer frie og lukke op for kreativiteten, og deraf skabe en forandring på fagligt og personligt plan.

Ud fra Saras perspektiv, og indsigt i klubben, var det noget nyt, at D kom til hende og spurgte, om vi ikke kunne lege dødbold på rullebræt. Det var nyt, fordi det var en idé til en aktivitet, som var anderledes, men stadig tog udgangspunkt i en velkendt leg, ligeledes var det første gang, D kom med sådan en idé (jf. ovenstående observation 2.2).

Det første vi som undersøgere finder relevant at diskutere og analysere er det faktum, at D kom til Sara med en ny og anderledes idé, hvor han tidligere udviste angst og utryghed ved det nye. Tidligere knyttede vi som undersøgere denne angst og utryghed med Csikszentmihalyis begreb om psykisk uorden, manglende fastholdelse af opmærksomheden. Derfor mener vi, at det faktum, at D kommer til de frivillige med en ny idé, kan være en indikation på tryghed, fordi dette kan betyde, at D føler han har noget at bidrage med, og at han dermed har en balanceret psykisk orden. Dette giver dermed en forståelse af, at D i øjeblikket var tryg i konteksten.

**Flow som mestringsfremmende fænomen**

Ovenstående analyse af D peger i retningen af, at D over længere tid, har opnået indsigt i de forudsætninger som det tidligere læringsdesign (jf. bilag 9) opsatte, hvilket kan have haft betydning for D’s adfærd i Drengeklubben. D udviser i øjeblikket tryghed og er derved mere åben for det nye og ukendte, hvilket netop er en forudsætning for at hjælpe drengene ind i flowzonen og dermed ligeledes en forudsætning for at drengene kan mestre aktiviteterne bedre. Csikszentmihalyi (1990) beskriver mestring som et resultat af flow, hvor individet får en følelse af mestring, fordi flow opfylder personernes mål for aktiviteten, og derved opfyldes der en positiv forventning om mestring, netop fordi der i flowmomentet er en balance mellem færdigheder og opgavens sværhedsgrad. På den måde er flow og mestring stærkt forbundet, da flow kræver mestring og tro på egne evner. Ved oplevelsen af mestring kan individet tilføje til sine erfaringer til læringsrummet, og denne følelse vil næste gang give et positivt syn på individets egne evner og udfaldet af aktiviteten, hvilket kan øge motivationen for deltagelse og problemløsende aktiviteter. Mestring er derved afgørende i processen for opnåelse af flow, da mestring er med til at fokusere individets opmærksomhed på den pågældende opgave, hvilket kan resulterer i flowerfaringer.

I forhold til Banduras teoretiske perspektiv om mestringsforventninger, afhænger personens mestringsforventninger af erfaringer om udfaldet, hvis tilgangen til en aktivitet er negativ, kan det være et resultat af dårlige erfaringer og omvendt. Banduras skelner mellem mestringsforventninger og forventning om resultatet af handlingen. Csikszentmihalyi sætter dermed mestring i forhold til flow ved, at han mener, at det ikke er muligt at fordybe sig, hvis der er psykisk uorden tilstede og denne psykiske uorden kan være et resultat af dårlige erfaring. På den måde ser vi på aspeker af empirien ud fra to forskellige teoretiske perspektiver.

Ifølge Banduras perspektiv om mestringsforventninger og Csikszentmihalyis perspektiv om flow mener vi derfor som undersøgere, at der er mange faktorer, der har indflydelse på D’s mestringsforventninger, hvilket vil blive analyseret i nedstående afsnit.

Eksterne faktorer er en afgørende faktorer i forhold til D’s mestringsforventninger. I ovenstående observationer af D, ses det, han kommer til de frivillige med en ny ide, hvor han får besked på, at han selv skal forklare hans kammerater ideen og reglerne til legen. På den måde fungere de andre drenge som eksterne faktorer, der har indflydelse på D’s mestringsforventninger, social anderkendelse er nemlig afgørende for D’s mestringsforventninger. I lyset af Banduras begreb om self efficacy, fungerer D’s kammerater nemlig som ydre faktorer der ligeledes har indflydelse på D’s generelle forventning om at kunne mestre den opgave han er i færd med.

Vi som undersøgere har derfor en forståelse af, at når D kommer til de frivillige med hans ide, må han have en forventning om, at det er en god ide. Det vil sige, at D i øjeblikket har gode mestringsforventninger, og deraf har positive forventninger om resultatet, hvilket ligeledes kan være en indikation på tryghed. Forståelsen af dette forstærkes i øjeblikket, hvor D selv forklare reglerne til hans kammerater, hvilket i dette tilfælde er en ekstern faktor, som D ikke har kontrol over, men en faktorer som han har en positiv forventning om.

D’s pågældende adfærd anskues derfor som en kontrast til sidste år (jf. tidligere analyse), hvor D viste en tendens til at føle sig utryg ved nye og ukendte situationer og aktiviteter.

Nuværende observation (jf. bilag 2) versus tidligere observation (jf. bilag 1) kan derfor give et billede af, at når D selv tager initiativ til en aktivitet, sker der et sammenfald af positive elementer og i initiativet ligger en formodning om, at D har ændret sine mestringsforventninger eller øget sin mestring. Mængden af den energi, som D mobiliserer til idéen blev tydeliggjort i udførelsen af legen, der fungerede, og derfor var genstand for social accept.

I lyset af Banduras (2007) begreb mestringsforventninger og Csikszentmihalyi (1990) begreb om flow, har vi som undersøgere en forståelse af, at der i D’s initiativ af den nye leg, var en balance mellem D’s færdigheder og opgavens sværhedsgrad. Som undersøgere vurderer vi derved ligeledes, at D i øjeblikket må have været koncentreret og fokuseret hans opmærksomhed på ideen og derved befandt sig i eller omkring flozonen. Dette kan indikere, at D’s indgang til et miljø præget af læringsfremmende elementer har forandret sig betydeligt, og han kan, gennem følelsen af mestring, komme nærmere en tilstand af flow. Ud fra Csikszentmihalyis syn på flow kan tilstanden give frihed, og flow kan derved åbne op for det nye, hvilket er en vigtig forudsætning for at arbejde i et kreativt miljø.

**Flow eller ej**

I forhold til ovenstående analyse af faktorer, der har indvirkning på D’s mestringsforventninger og flow, kommer det til udtryk, at D’s kammerater anerkender hans nye leg, hvilket kommer til udtryk, da drengene er smilende og spørgende til legen. Yderligere udviser en af de andre drenge frustration og ærgrelse over, at han bliver hentet (jf. ovenstående observation 2.4).

D’s ejerskab i legen og anerkendelsen fra hans kammerater giver en forståelse af, at han føler sig selvsikker og tilfreds med legen og måden, hvorpå legen udfoldede sig på. Selvsikkerhed og tilfredshed kan være en indikator for, at der forekom en balance mellem D’s færdigheder og opgaven. Denne balance og ubesværethed vil, ud fra Csikszentmihalyis (1990) perspektiv om flow, kunne argumentere for, at D var i en tilstand af flow. Men den måde, hvorpå vi som undersøgere forstår flow, er det ikke nemt at komme i flow, og den fordybelse, flow tangerer, kræver utroligt meget (jf. Flow og dets modsætninger). Vi mener derfor, at det er svært at afgøre, om D var i flow i den beskrevne situation, men vi mener bestemt at kunne argumentere for, at han befandt sig på kanten af flow tilstanden (omkring flowzonen).

I Ørsteds fortolkning af Csikszentmihalyis (2006) flowteori pointerer han, at lige før flow-zonen, hvor individet bevæger sig væk fra kedsomhed og afslapning, ligger der en zone med kontrol. Kontrol beskrives som en tilstand, hvor der er en vis mængde opmærksomhed og interesse tilstede. Csikszentmihalyi (2006) beskriver, at det er en positiv tilstand, hvor man føler sig glad, sikker og tilfreds. I området lige over flowzonen beskriver Csikszentmihalyi (2006), at der også ligger en positiv zone, hvem han benævner arousal. Arousal beskrives som værende situationen, hvor individet er på moderat niveau, mental fokuseret, energisk og involveret. (jf. Tilnærmelsesvis i flow, figur 2).

I anliggende af ovenstående teoretiske perspektiv og fortolkningen heraf i forhold til observationen af D, kan det diskuteres om D var i flow i situationen, hvor D iværksætter hans egen ide. Som undersøgere mener vi, at kunne argumentere for, at D i øjeblikket befandt sig i den zone som Csikszentmihalyi kalder kontrol-zonen eller arousal-zonen. I forhold til tidligere analyse af D vurderer vi, at D udviste både selvsikkerhed, glæde og tilfredshed (kontrol-zonen). Indikationen på denne vurdering ses i ovenstående observation (2.3 og 2.4), hvor D smiler og svarer på sine kammeraters spørgsmål ubesværet, som kan anskues som positive mestringsforventninger. Yderligere kan der argumenteres for, at D befinder sig i arousal zone, idet han svarer hurtigt på de andre drenges spørgsmål, hvilket kan være en indikation af, at D er fokuseret og involveret i sit eget projekt. Desuden siger D til drengen, der bliver hentet, *at vi bare kan lege det næste gang* (jf. ovenstående observation 2.4) *,* hvilket kan være et tegn på, at han er energisk.

På baggrund af ovenstående diskussion, vurderer vi som undersøgere, at D bevægede sig på kanten af flow, hvilket vi forstår som, at han var i flow eller nærmede sig flowtilstanden (kontrol eller arousal zonen).

**Flow som kreativitetsfremmende faktor**

Flow kan give følelsen af frihed, idet flow kan åbne op for det nye, hvilket er en vigtig forudsætning for at arbejde i et kreativt miljø. D arbejder ubesværet med øvelsen, og er tidligere blevet forbundet med flow. Disse følelser og oplevelser mener Csikszentmihalyi er med til at skabe mulighed for fordybelse og koncentration. Csikszentmihalyis (1996) forskning har vist, at det er når folk er i flow, får de gode ideer, innovative indfald, kreativ inspiration, dyb indsigt, ahaoplevelser, adgang til ”glemte” erindringer og stemninger og grænseoverskridende associationer (jf. Flow og aktivitet). Det er på dette grundlag, at flowtilstand er en tilstand, hvor kreativitet kan opstå.

I analysen og diskussion af D’s initiativ og idé til den nye leg, kom vi frem til, at D havde en ubesværet tilgang til legen. Csikszentmihalyi (1990) mener, at denne ubesværet tilgang er med til at skabe muligheden for koncentration og muligvis fordybelse. Denne ubesværethed vurderer vi som undersøgere ligeledes er endnu en indikation på, at D befandt sig i eller omkring flow-zonen, hvilket derfor må det også betyde, at han er motiveret og kan fokusere hans opmærksomhed, som ligeledes kommer af engagement. Tilstande som personligt engagement og motivation er ofte forbundet med den kreative proces, og både Csikszentmihalyi (1990) og Tangaards (2010) teoretiske perspektiver belyser, at motivation og personligt engagement er nogle af de vigtigste elementer til fordybelse. Tanggaard (2008) og Dewey (2013) ser endvidere kreativitet som en proces, der sættes i gang ved hjælp af problemløsning, derved er der en vis mængde motivation og personligt engagement forbundet med kreative proces. Disse teoretiske perspektiver giver dermed videre anledning til, at knytte D’s analyseret adfærd fra observationen (jf. ovenstående observation af D) til det kreative fænomen.

I observationen (jf. ovenstående observation af D) af D’s initiativ, kom han til de frivillige med en ny leg, som tog udgangspunkt i dødbold, på den måde tog han udgangspunkt i en velkendt aktivitet, og derudfra videreudviklede ideen til noget nyt, en ny og anderledes leg.

D’s adfærd og omformning af en kendt aktivitet, mener vi som undersøgere kan knyttes til Tangaards (2010) kreativitetsforståelse, hvor kreativitet er en betegnelse for nyskabelse. Med dette perspektiv i mente, får vi en forståelse af, D arbejdede kreativt i øjeblikket, i og med han fandt på noget nyt, ud fra velkendte rammer (arbejde på kanten). Tanggaards kreativitetsforståelse rummer dog flere elementer, hvor nyskabelse blot er et af mange.

Ifølge Tanggaard (2012) handler kreativitet ikke kun om nye ideer, men også om omsættelsen af de nye ideer, hvilket ikke sker uden accept af det tilhørende domæne, derved kræver det kreative produkt social accept fra feltet. Den samme form for sociale accept omtaler Csikszentmihalyi som det sociale domæne.

I anliggende af Tanggaards begreb om social accept og Csikszentmihalyi domænebegreb, kan vi som undersøgere ikke uddrage, at D var kreativ i sin omformning af dødbold, da ideen ikke kan betragtes som kreativ ude sociale accept. I forhold til tidligere analyser af D, mener vi dog som undersøgere at kunne argumentere for, at den sociale accept af D’s ide fandt sted.

Argumentation beror på de tidligere analyser af D, og de andre drenges anderkendelse af D’s ide, hvilket giver en forståelse af, at D’s nyfortolkning af dødbold blev anerkendt af det sociale felt og derved giver analysen til en forståelse af, at D handlede kreativt i øjeblikket, netop fordi vi anskuer kreativitet som et fænomen, der handler om at re-designe en opgave eller en ide, man selv er med til at skabe, og få social accept af domænet.

Ifølge Csikszentmihalyi (1990) kan mennesker ikke være kreativ uden at være i flow, selvom det er muligt at være i flow uden at være kreativ.

Der er som sagt en del forstyrrende faktorer forbundet med den kreative lærerproces, som kun intensiveres, jo flere faglige og sociale udfordringer drengene har. Ved at komme i flow kan individet skabe kontrol over sin bevidsthed, og derved koncentrerer sig og holde opmærksomheden på den aktuelle aktivitet/mål.

D’s ubesværethed omkring den kreative aktivitet, indikerer, at D i øjeblikket ikke oplever det samme psykiske kaos, som tidligere (jf. tidligere analyse). Ifølge Csikszentmihalyis (1996) forståelse af kreativitet, er det netop i dette øjeblik hvor individet har en ubesværet tilgang til en opgave (fordybelse), at mennesker har mulighed for at åbne op for den kreative proces.

D’s ubesværethed i hans aktivitet kan derved indikere, at D kunne åbne op for den kreative proces og derved arbejdede kreativt.

**Bevægelse som flowfremmende faktor**

Baggrundsundersøgelsens fund viste (jf. Baggrundsundersøgelsens), at sandsynligheden for, at målgruppen kunne komme i en flowtilstand betydeligt øges ved at benyttelsen af bevægelsesmomentet, ligeledes blev mestring forbundet som et element, der gennem bevægelsesmomentet var med til at øge målgruppens sandsynligheden for at højne deres mestringsforventninger. Målgruppen udtrykte glæde og nydelse i aktiviteterne med fysiske elementer, og derved kunne bevægelse opfattes som et motiverende element for målgruppen, idet bevægelse havde en indvirkning på drengenes forventninger om egne evner og resultatet af aktiviteten. I anliggende af disse fund, vurderer vi som undersøgere, at D kan bruge Drengeklubbens bevægelsesrammer som et springbræt til det kreative rum.

I forhold til, at drengene motivereres af bevægelse, kan ligeledes være et resultat af D’s ubesværethed, da han eksempelvis besvarer kammeraternes spørgsmål uden problemer.

D kombinerer dødbold med rullebræt, hvilket betyder, at han benytter regler fra et velkendt spil til at udforme nye regler, hvilket kan give en forståelse af, at D arbejder på kanten af det gamle for at skabe det nye. D benytter reglerne fra et velkendt spil, hvilket skaber en form for struktur i forhold til kreativiteten, så ideen ikke bliver for uhåndgribelig, men i stedet bliver brugbart for domænet.

Csikszentmihalyis pointerer, at aktiviteter forbundet med sport har god mulighed for at skabe flow og kreativitet, da disse aktiviteter har regler, som kræver læring af bestemte færdigheder, de har mål, de kræver feedback og de gør kontrol muligt. Derved opstår der nemt en struktur, når der arbejdes med sportsgrene, eller skal finde på lege med regler, som det er i D’s tilfældet. På den måde giver bevægelsesmomentet den struktur D har brug for, for at kunne arbejde i flowprocessen og kreativitetsprocessen.

**Barrier til flow**

Overstående analyser giver en positiv forståelse af D’s forudsætninger for flow, hvilket kan være en afspejling af, at læringsdesignets elementer fra 8 semester (jf. Bilag 9), har haft en god indvirkning på D’s adfærd og mestringsforventninger. Ifølge ovenstående analyser af empiri og teoretiske perspektiver er der flere elementer, der spiller ind for at skabe en vellykket flow tilstand. I D’s tilfælde ser vi som undersøgere, at elementerne selvstikkerhed, glæde og tilfredshed og ubesværet tilgang til materialet som flowbefordrende. Yderligere betragtes positive mestringsforventninger som et resultat heraf og det er disse elementer, vi som undersøgere mener er med til at skabe muligheden for koncentration og fastholdelse af opmærksomheden (forbrydelse), hvilket analysen tegnede et billede af kunne skabe et fundamentet for den kreative virksomhed.

I forhold til teorien vurderer vi derved, at hvis overstående elementer ikke er til stede, kan det ende i modstand eller blokering af aktiviteterne, hvilket eksempelvis var tilfældet i analysen af D fra baggrundsundersøgelsen (jf. tidligere analyser ).

Som undersøgere mener vi, at psykisk uorden er et gennemgående fænomen ved målgruppen, og målgruppen tackler denne modstand på forskellige måder. Drengene lader sig let aflede, og er styret af ydre omstændigheder, hvilket gør det svært for drengene at arbejde koncentreret. I den næste observation beskrives en situation, hvor en af drengene (C) har svært ved at fordybe sig og koncentrere sig og som et udfald heraf blokerer C for læringsmiljøet, og derved er hans forudsætning for at indgå i et kreativitetsfremmende læringsmiljø diskutabel.

3.23 *C skal forklare legen til den anden gruppe. Han hæver stemmen og siger ”vi skal køre på rullebræt……”( stemmen forsvinder mit i sætningen.) C kigger på L imens han taler. L siger ikke noget. L griner. C kigger ned i gulvet og siger: ”Han vil ikke være med” - ”Han gider ikke” – ”Han synes min leg er dum”.*

3.24 *Den frivillige kigger på C ”vil du ikke forklare din leg først?”*

*C siger ”nej jeg vil ikke” ”han vil ikke være med” Han synes det er en dum leg” L siger ikke noget. N sidder stille og kigger. Maria spørger N ”vil du ikke forklare reglerne så?” N kigger væk og siger ”nej!”. L siger ”det er jo det sammen som sidste gang” og griner. L siger igen ”vi flyver jo bare ind i væggen” L griner og de frivillige griner også. En frivillig siger ”det lyder altså farligt”.* (jf. bilag 3)

Observation indikerer, at C har svært ved at deltage i aktiviteten, fordi han er styret af miljøet omkring sig (ydre faktorer). C hæver stemmen, og kigger ned i gulvet, hvilken kan være en indikation på utryghed. C er ligeledes meget fokuseret på en af de andre drengene (L). I observationerne ses ligeledes, at de andre drenge ikke accepterer hans leg, og dette forstærker hans utryghed. Ud fra tidligere teoretisk redegørelse tyder dette på, at undersøgelsens empiri indikerer, at C oplever psykisk uorden, hvilket kommer til udtryk i C’s adfærd, da C skal forklare sin ide til den anden gruppe.

C udviser dog fra påbegyndelsen af aktiviteten, initiativ og gåpåmod og samarbejder med sin makker (N), og C synes at tage styringen og komme med ideerne, hvor N er lidt mere tilbageholden. (jf. bilag 3.3-3.8)

Denne positive start tager dog en uheldig drejning i øjeblikket, hvor C skal fremlægge og vise produktet for de andre drenge. Empirien indikerer, at C har svært ved at gennemføre ideforklaringen, hvilket giver en forståelse af, at C har et behov for social accept, da C hele tiden fokuserer på L (jf. 3.23). C’s behov for social accept anskues som en indikation på, at C har uorden i sin bevidsthed, hvilket skaber problemer for graden af C’s muligheder for koncentration i den foreliggende opgave. Samtidig peger observationen på, at C ikke er i stand til at afvige fra fokusset på de ydre faktorer, hvilket tegner et billede af, hvor vigtigt koncentrationen og fastholdelsen af opmærksomheden er i forhold til den kreative proces.

**Social accept**

Ovenstående analyse indikerer, at C har svært ved at forklare sin aktivitet for de andre drenge, og som resultat heraf bliver han utryg og negativ. Med udgangspunkt i observationen mener vi, at C er meget fokuseret på de andre drenge, hvilket kan anskues som, at C’s manglende koncentration bunder i en søgen efter anerkendelse og accept fra miljøet. Denne anerkendelse og social accept kan forklares med Banduras begreb om mestringsforventninger, hvor drengenes manglende anerkendelse af legen påvirker C’s mestringsforventninger.

Banduras perspektiv kan ligeledes forklare, at C er meget opmærksom på stimuli fra det omliggende miljø, før han ”tør” fortsætte med at forklare sin leg. I observationen (jf. observation:324) griner L og dette tager C som en negativ respons, hvilket kan være grunden til en ændring i C mestringsforventninger omkring legen. C’s utryghed og lave mestringsforventninger mener vi som undersøgere skaber en besværlig forudsætning for at skabe flow.

Ørsteds fortolkning af Csikszentmihalyi (2006) beskriver zoner omkring flow, hvor arousal og kontrol er det positive læringsområde lige før flow, og stress, bekymring, apati, kedsomhed og afslapning, er negative områder, der leder væk fra flow (jf. Tilnærmelsesvis i flow: figur 5). På baggrund af dette teoretiske perspektiv peger empirien på, at C bevæger sig i det negative område, idet han er fokuseret på det ydre miljø omkring ham, hvilket hæmmer hans deltagelse i aktiviteten, og han bliver utryg og negativ. I observationen (observation:3.23) tøver C gentagne gange, og dette kan ligeledes være en indikation på, at han reflekterer over egne evner og udfald af aktiviteten, hvilket er et resultat af lave mestringsforventninger. Csikszentmihalyi (1990) påpeger, at det er vigtigt, at individet ikke reflekterer for meget, da dette ligeledes kan medføre stress i flowprocessen, da individets tanker på den måde får tid til at forstyrre opmærksomheden.

I observationen (jf. 3.24) ses det, at C fokuserer meget på L, og at L ikke responderer på aktiviteten på den måde, som C intenderede, hvilket påvirker C, og han vil ikke længere deltage i aktiviteten, og derved udelukker han sig selv fra læringsmiljøet.

Csikszentmihalyi (1990) beskriver dette som at være bebyrdet af den sociale kontrol, hvilket kan hæmme muligheden for at komme i flow, idet yderst socialiserede mennesker udelukkende stræber efter de gevinster, som andre omkring personen, er enige om, at der skal stræbes efter, hvorfor belønningerne ofte afspejler individets genestiske lyst. Om end individet får masser af andre belønninger eller erfaringer, respondere individet kun på de belønninger eller erfaringer, der opfylder individets lyst. Denne lystbetonede måde at lære på kan ødelægge motivationen, når processen bliver hård, og der opstår modstand, hvilket eksempelvis er tilfældet i de kreative lærerprocesser.

Det er derfor vores forståelse, ud fra observationen og det teoretiske perspektiv, at C kun vil respondere på den anerkendelse, han kunne få fra L, trods de frivilliges gentagen forsøg på at anerkende C, men han tager ikke notits af dette. Vi som undersøgere får derfor en forståelse af, at C er ikke længere er styret af fokus på aktiviteten og opgaven, men på L’s adfærd og reaktion, som virker altafgørende for C’s adfærd. Ud fra et teoretisk perspektiv kan dette ligeledes synliggøre, at C er styret af en lystbetonet måde at lære på, hvilket muligvis skabe et problem i de kreative lærerprocesser, som indebærer læringsmodstand.

**Blokering**

I anliggende af ovenstående analyse af C’s adfærd, der indikerer, at C nemt bliver forstyrret af ydre faktorer, som forhindre ham i at fastholde hans koncentration på aktiviteten. Det forstyrrende element kommer til syne i C’s behov for social anerkendelse, hvilket muligvis kan forklares med Csikszentmihalyis (1990) begreb om intens selvbevidsthed. Intens selvbevidsthed henviser til personer, som ofte er bekymret om, hvordan andre opfatter en, og er bange for at skabe et forkert indtryk, hvilket har en blokerende effekt på flow (jf. Problemer med at fastholde opmærksomheden). C’s fokus på L’s anerkendelse og accept, kan derved være et resultat af, at C har for meget selvbevidsthed, og derved blokerer denne selvbevidsthed hans mulighed for at koncentrerer sig om aktiviteten, da fokussen på de ydre faktorer er med til at skabe psykisk uorden.

Brinkmann (2015) ser ligeledes et intenst fokus på selvbevidstheden som et negativt fænomen i forhold til læring. Brinkmann (2015) benytter sig af begrebet læringsglemsel, og mener, at individer lærer bedst, når vi ikke er opmærksomme på at lære og for meget selvoptagethed, gør individer for selvbevidste, hvorfor vi bliver for bevidste over, hvad vi ikke kan. Dette sker ofte når vi arbejder med noget, der har betydning for os. Læringsglemsel handler om at se på engagement og involvering i indhold som en drivkraft for læring og dannelse, hvilket kan sammenlignes med at være fordybet og opslugt, som det er tilfældet i flowprocessen.

Csikszentmihalyis (1990) begreb intens selvbevidstheden og Brinkmanns (2015) begreb læringsglemsel er derved to perspektiver af samme sag, som kan belyse C’s muliglighed for flow i aktiviteten. C’s mulige intense selvbevidsthed kan yderligere bevirke, at C ikke oplever læringsglemsel og læringsglemsel demonstrerer, hvordan den intense selvbevidsthed hæmmer læreringsprocessen.

Ifølge Brinkmann sætter en intens bevidsthed fokus på det, man ikke kan. Vi som undersøgere mener derfor, at når C oplever tankekaos øger han dermed de negative mestringsforventninger. Analyse af empirien indikerer endvidere, at det ikke er muligt for C at tilsidesætte disse negative forventninger, og vi mener, at der opstår en form for læringsblokering, en blokering, som gør, at C ikke kan forlade sin intense selvbevidsthed. Analysen af empirien viser, at de frivillige gentagne gange forsøger at anerkende C’s produkt, men han er vedholdende i sit negative syn på egne evner og resultater. Denne tilstand følger ham resten af sessionen, hvilket synliggøres observationen nedenfor.

3.27*Efter vi er færdige i drengeklubben, følges drengene og de frivillige normalt sammen tilbage til fritidsordningen. Men denne gang ville C ikke med tilbage. De frivillige siger til ham gentagene gange, at han skal med nu. (…) Sara kommer tilbage til den lille gymnastiksal og C sidder der stadig, på hans rullebræt. C nægter stadig, men da Sara siger, at hun altså skal nå en bus og nu gider hun ikke den opførelse længere, går C endelig med.*

*Sara taler med ham på vejen ned mod udgangen:*

3.28 *Sara: Har du haft en dårligt dag C ? Det er okay, at have en dårlig dag.*

*C: Spørg L.*

*Sara: Har dig og L været oppe og skændes i dag?*

*C: Spørg L.*

*Sara: Har L gjort noget ved dig?*

*C: Spørg L!*

*Sara: Jamen C, jeg er da ked af hvis der er sket noget mellem dig og L.*

*C: Det er også bare fordi i ikke gad at lege min leg!*

*Sara: Det ville vi gerne, men det var jo bare fordi legen var lidt farlig.*

*C: Nå, men spørg L.*

*Sara: Jeg er virkelig ked af hvis der er sket noget mellem dig og L.*

*C: Jeg har bare meget inde i mit hoved! Kan ikke alle de spørgsmål.*

*Sara: Det er også okay at have en dårlig dag, hvor man ikke rigtig kan overskue noget. Du må bare gerne snakket med mig hvis du har lyst.*

Observationen viser, at C er meget fokuseret på interaktionen med L. Csikszentmihalyi (1990) påpeger, at det er vigtigt at fjerne distraherende faktorer fra læringsmiljøet. Empirien indikerer endnu et eksempel på, at C har svært ved at se væk fra de distraherende faktorer og efterfølgende giver C kraftigt udtryk for, at han ikke kan rumme spørgsmål (jf. ovenstående observation 3.28), hvilket kan være et udtryk for psykisk uorden, hvor C’s tanker ikke kan finde orden. Dette mener vi som undersøgere, ud fra de teoretiske perspektiver om flow, er en klar indikation på, at C stadig befinder sig langt væk fra flow-zonen og nærmere befinder sig i de negative zoner, som stress, bekymring og apati. Observationerne indikerer ligeledes, at C har svært ved at finde ro, og udelukkende fokuserer på de ydre faktorer og denne tidligere negative oplevelse med L, kan ligge til grund for hans nuværende tilstand, som nu er meget stressende. Dette er endnu en indikator på, at C har svært ved at slippe sit fokus på de ydre faktorer (jf. tidligere analyse om social accept).

Det kan derfor diskuteres. om C har mulighed for at mestre de funktioner, der gør det muligt at komme i flow.

Csikszentmihalyi (1990) påpeger i denne forbindelse, at den optimale læringstilstand opstår, når der er orden i bevidstheden og denne orden opstår, når psykisk energi er investeret i realistiske mål, og når de individuelle færdigheder matcher mulighederne for at nå målet. Opnåelsen af målet bringer orden i bevidstheden, og denne opnåelse sker, når individet fokuserer sin opmærksomhed på den aktuelle opgave, og i øjeblikket glemmer alt om tid og sted.

I forhold til diskussionen om C’s muligheder for at opnå flow, vurderer vi, ud fra Csikszentmihalyi perspektiv, at C’s uorden i bevidstheden ikke giver de optimale forudsætninger for at C kan fokusere hans opmærksom på den aktuelle opgave, og derved hæmmes muligheden for at nærme sig flowzonen. C’s opmærksomhed bliver i stedet fokuseret på ydre betingelser og ikke på den aktuelle opgave.

I forhold til Csikszentmihalyi teoretiske perspektiv og analysen mener vi derfor ikke, at C i den pågældende aktivitet har forudsætninger for at komme i flow.

Ifølge Csikszentmihalyi (1990) har alle mennesker samme potentialer til at kontrollere deres bevidsthed, men at nogle mennesker kan være ude af stand til at opleve flow, fordi de kan være præget af koncentrationsbesværligheder eller er ude af stand til at synes godt om sig selv. Koncentrationsbesvær har ikke kun indvirkning på individets indlæring, men også på tilstanden af flow. Hvordan man som menneske har det med sig selv og glæden mennesket får ved at leve afhænger af, hvordan de vælger at filetere og fortolke deres erfaringer og hvis det ikke er muligt at overvinde den psykiske uorden, er det svært at deltage i aktiviteter forbundet med læring (jf. Flow og dets modsætninger). Dette teoretiske perspektiv kan give en forklaring på, hvorfor C har svært ved at komme i flow, og at C har brug for særlige eller ekstra omstændigheder hvis han skal komme i flow og dermed få mulighed for at arbejde kreativt. Disse omstændigheder vil blandt andet blive diskuteret i næste undersøgelsesspørgsmål, hvor vi som undersøgere forsøger at komme frem til særlige elementer, der kan hjælpe målgruppen til at mestre kreativitet.

### 7.1 Sammenfatning

I forhold til ovenstående analyser og diskussioner af empiri og teoretiske perspektiver vurderer vi, hvordan flow kan bidrage til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt. Dette forsøgte vi at besvare med fokus på D og C’s forudsætninger for flow ud fra undersøgelsens empiri.

I analysen og diskussionen forsøger vi at belyse to sider af samme sag. De inddragede teoretiske perspektiver pointerer, at muligheden for kreativitet hæmmes, når målgruppen ikke kan opleve flow, hvilket de ovenstående analyser ligeledes indikerede. Denne vurdering er baseret på D og C’s forudsætninger for kreativitet, når de ikke oplever den tilstand, vi forstår som flow. Analysen sætter særligt fokus på de elementer, der kan være forstyrrende for mestring af flow. Fællesnævneren betragtes som psykisk uorden, hvilke bunder i nogle individuelle forudsætninger hos D og C.

Når D og C i øjeblikssituationen ikke er i flow, er de præget af et informationsmæssigt kaos, som beror på behovet for anerkendelse og social accept, hvilket skaber psykiske uorden og tankekaos, som resulterer i negative tankemønstre og negative mestringsforventninger. D og C retter opmærksomheden mod omverdenen i stedet for den pågældende aktivitet, og dette påvirker D og C’s evnen til at fokusere deres opmærksomhed på opgaven, hvilket har indvirkning på det opstillede problemløsningen i aktiviteterne. D og C’s intense selvbevidsthed har derved indflydelse på deres mestringsforventninger, og blokerer for udførelse af aktiviteten og hæmmer muligheden for fordybelsen. Fordybelse er vigtig, da den giver drengene mulighed for at lukke af for de ydre og distraherende faktorer og åbne op for nye ideer.

Empirien tegner dog et billede af, at D’s forudsætninger har ændret sig, idet han for et år siden var ofte havde svært ved at fastholde opmærksomheden på aktiviteterne, og deraf ikke kunne skabe forudsætninger for at komme i flow.

Ovenstående analyser tegnede ligeledes et billede af, at D har ændret hans forudsætninger, som giver ham muligheden for arbejde koncentreret og engageret, hvilket er positive forudsætninger i forhold til at nærme sig flowzonen eller komme i flow. Vi vurderer ud fra denne forudsætning, at D har opnået et potentiale for at arbejde kreativt. I lyset af analysen af D’s initiativ af den nye leg, ser vi som undersøgere, at han kommer med gode ideer, har en ubesværet tilgang til aktiviteterne, udviser et personligt engagement og udstråler motivation for aktiviteten. Yderligere udviser D, at han kan lukke af for de distraherende faktorer, som tidligere plagede ham og an kan fokusere sin energi og drivkraft på indholdet og åbne op for den kreative virksomhed. Dette vurdere vi ved, at D selv finder på en ny leg, som tager udgangspunkt i en velkendt aktivitet. Ud fra dette mener vi, at han re-designer legen, hvilket vi vurderer som værende et resultat af positive mestringsforventninger, da vi ud fra teorien anser, at D ikke ville komme til de frivillige med sin ide, hvis han ikke havde troen på ideen. Selve oplevelsen af mestring kan han tilføje til erfaringer i læringsrummet, og denne følelse vil næste gang give et positivt syn på evner og resultat. Derved mener vi, at muligheden for at D ”tør” bevæge sig ud i de kreative processer højnes.

I forhold til målgruppen anskues flow derved som et forandringsskabende element, når der arbejdes i de kreative processer. Vi ser en forandring i D’s forudsætninger, hvilket vi vurderer til at bero på undersøgelsens forståelse af flow. Hvis D ikke var i flow, ville han ikke kunne arbejde kreativt og Han ville ikke kunne mobilisere sin psykiske energi i opgaven, men stadig være optaget af miljøet omkring ham.

I forbindelse med drengenes forudsætninger giver empiren ligeledes et billede af, at C ikke kan abstrahere fra omgivelserne samt fokusere sin opmærksomhed, hvilket udelukker ham fra lærerprocessen. Målgruppens forudsætninger for den kreative virksomhed forstærkes derved ved opnåelsen af flow og brugen af de flowskabende elementer. Dette forstærker forståelsen af, at flow er med til at give målgruppen kontrol over bevidstheden, som kan give dem muligheden for at åbne op for det kreative. Ved at være i flow er der større chance for, at målgruppen kan arbejde kreativt, ved at blokeringer og distraherende faktorer falder fra, og det kreative åbner sig.

I denne anliggende vurderer vi som undersøgere, at flow bidrager til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt.

Denne viden vil ligge til grund for næste analysespørgsmål, hvor D og C’s forudsætninger analyseres og diskuteres med fokus på, hvorledes målgruppen opnår forudsætningen for at mestre elementerne i et kreativitetsfremmende læringsmiljø. Denne viden vil være med til at udfordre eksisterende kreativitetsforståelser og udvikle en forståelse af kreativitet i den pågældende kontekst og for den omtalte målgruppe.

## 7.2 Elementer der kan hjælpe målgruppen til at mestre de kreative lærerprocesser

I det tidligere analyseafsnit analyseres og diskuteres D og C’s forudsætninger for at komme i flow (jf. tidligere analyser) og empirien fra analysen indikerede, at drengene havde forskellige forudsætninger for at komme i flow, og derved bevæge sig i de kreative processer.

I dette afsnit sættes der fokus på, hvilke elementer, der kan hjælpe målgruppen til at mestre de kreative lærerprocesser. I analysen vil empiriske fund, og observationer fra baggrundsundersøgelsen sammenholdt med specialets hovedobservationer blive inddraget, analyseret og diskuteret med henblik på fænomenet kreativitet og dertilhørende kreativitetsteori. Afsluttende samles der op på analysen og diskussionen i en sammenfatning.

I hovedobservationerne sættes der fokus på målgruppen ved at have fokus på drengene D og C. Først vil analysen og diskussionen tage udgangspunkt i C og efterfølgende D. Begge drengens reaktioner og oplevelser af de kreative elementer, vil indgå i en diskussion og analyse, med henblik på hvilke forudsætninger målgruppen har for at mestre de kreative lærerprocesser.

### 7.2.1 Analyse af C’s kreative forudsætninger

I forbindelse med overstående aktivitet blev drengene opdelt i to grupper, en gruppe med tre drenge og en med to (C og N). Der gik to frivillige med ud i grupperne for at støtte og vejlede drengene. I det følgende vil vi præsentere aktiviteten fra vores feltnoter, hvilket gøres med henblik på en efterfølgende analyse af, hvordan C reagerer på den opstillede kreativitetsfremmende aktivitet. Observationen præsenteres i form af seks afsnit, som hver er nummereret 3.3,3.4,3.5… (jf. bilag 3). Diskussion og analysestrukturen er opbygget gennem analysen af observationen og diskussionen heraf , og til sidst samler vi op på analysen og diskussionen i en sammenfatning.

3.3 *Den frivillige stiller spørgsmålet til C og N: hvad skal vi finde på?*

*Drengene er stille. De kigger rundt i gymnastik salen og taler sammen.*

*C: Jeg ved det! Vi skal køre på rullebræt.*

*Frivillig: Det gjorde vi jo også sidste gang, vi skal lave noget nyt. (sidste gang spillede de fodbold på rullebræt).*

*C: Ja det her også nyt.*

*3.4 Maria smiler og spørger ind til hvad C har fundet på. C beskriver en leg, hvor man skal bruge ”rullebræt” og ”gummi tov”.*

*C: Det skal være en stafet og det skal handle om samarbejde. C klapper i hænderne og hopper.*

*Frivillig: ”Super godt”, vil du fortælle hvordan?*

*C er stille. Han kigger på N. N taler ikke. Den frivillige spørger igen*.

*3.5 C (svarer med lav stemme): Man skal sidde på rullebrættet også skal den anden trække en i gummisnoren”*

*N (nikker smiler): Man skal nå frem og tilbage i gymnastiksalen.*

*C: Det handler om at komme først.*

*Frivillige: Måske det er lidt farligt?*

*C: Hvorfor?*

*Maria: Hvis man kører for hurtigt?*

*C: Det gør man ikke.*

*N: Nikker.*

*3.6 Maria og den frivillige finder tingene frem (to rullebræt og to gummitorv). De to drenge demonstrer den nye leg. C kører med N på rullebrættet. C trækker N igennem salen. Det går hurtigt. N vælter af rullebrættet. N griner.*

*3.7 Maria: det er en god ide N og C , men vi må finde på en regel så det ikke gå for hurtigt?*

*C: så må I gøre det, jeg gider ikke mere.*

*Maria: Jo, det var så flot, jeg ved du kan finde på noget C.*

*3.8 C kigger på N. Drengene kigger rundt igen og ser på hinanden. Der er stille.*

*N siger: man kunne bruge madrassen nede i ende, så man ikke ramte væggen, hvis det går for hurtigt.*

*C siger: man skal kører efter en linje i gulvet. Så kan man ikke køre for hurtigt. Så skal man jo følge linjen.*

*Maria (smiler): Wow, super god ide. Man må jo ikke komme til skade.*

*C: det skal jo også være sjovt, så de andre gider.*

**Imitation**

I det følgende afsnit vil vi, ud fra ovenstående observation, analysere og diskutere C’s forudsætninger for den kreative problemløsning.

Observationen (jf. 3.3) giver et indtryk af, at C og N har en forholdsvis ubesværet tilgang til opgaven. De kigger rundt i gymnastiksalen, hvilket kan være en indikation på refleksion over mulige løsningsforslag og C kommer hurtigt med forslag til problemløsningen. C foreslår først en aktivitet, de lavede sidste gang (jf. bilag 2). Den frivillige minder C om dette, men C siger, at han er kommet på en ny ide (jf. 3.3).

Jantzen (2009) beskriver, at en orienteret tankestil mod at identificere og løse problemer er en betingelse for kreativ adfærd. Ud fra dette teoretiske perspektiv vurderer vi, at det er positivt, at C kommer med ideer til problemløsning. Ideerne tager dog udgangspunkt i en øvelse, som blev anvendt sidste gang, de skulle løse en lignende opgave. Forslaget kan betragtes som et forsøg på at imitere en af de andre drenge. Dette behøver dog ikke nødvendigvis være negativt. Tanggaard beskriver imitation som en positiv faktor i det kreative miljø, da det at lære fra en mester ikke skal nedprioriteres. Ismen (2007) skriver, at Bandura også benytter begrebet imitation, hvilket kan være mestringsfremmende og Bandura påpeger, at individet ikke kun lærer af egne erfaringer, men også af at se, hvad andre gør (jf. Baggrundsundersøgelse - Motivation og mestring). Deweys (2006) teoretiske perspektiv belyser ligeledes dette perspektiv ved, at individet lærer bedst sammen med andre, og bruger i denne henseende begrebet rollemodeller.

I baggrundsundersøgelsens erfarede vi, at imitation havde god effekt på drengenes faglige og sociale forudsætninger (jf. fund – Motivation og mestring). Vi så, at drengene blev mere trygge og nemmere kunne mestre aktiviteterne, hvis de først så en af deres kammerater udføre aktivteten (jf. bilag 1).

Ud fra overstående teoretiske perspektiv betragter vi derfor C’s handling, om at trække på en tidligere øvelse, som en positiv handling og ligeledes vurderes det, at C bruger denne øvelse, fordi den tidligere fik anerkendelse fra drengene. C forbinder sandsynligvis øvelsen med en positiv erfaring, hvilket kan øge C mestringsforventninger. Tidligere analyse af C viste, at C har stor fokus på anerkendelse, vurderer vi, at han er god til at vide, hvad der høster social accept, og hvad der ikke gør (jf. analyse 1).

Vi havde ikke forventet, ud fra det teoretiske/design perspektiv, at C havde så stort et behov for anerkendelse, hvilket er hæmmede i den kreative proces, fordi C skal finde på noget nyt. Dewey (2006 2012) pointerer, at det at arbejde kreativt, og derved at lære noget, forudsætter en aktiv konstruering af viden fra den lærendes side (jf. Kreativitet og kognition)

**Kognition**

Ifølge Illeris (1999) mener Piaget, at individet stræber efter ligevægt i samspillet med verden gennem adaptation, som afspejler en aktiv tilpasningsproces, hvor mennesket forsøger at tilpasse sig omgivelserne, og dermed tilpasse omgivelserne til egne behov. Disse teoretiske begreber åbner for en forståelse af C’s handling ud fra et kognitivt perspektiv. Vi vurderer, at det derved giver god mening, at C benytter sig af tidligere erfaringer (tilpasse), og forsøger at bruge den igen (ligevægt). C opfattede sit løsningsforslag som brugbart, da dette sidste gang høstede anerkendelse fra de andre.

De kreative processer er tidligere blevet sammenlignet med den forandringsskabende kognitive proces, som skaber læring (jf. Kreativitet og kognition) og ved blot at anvende den samme øvelse igen, skaber det derfor ikke en kreativ proces. C’s handling er derfor en mulig indikation på, at C assimilerer og tilpasser det nye til de eksisterende psykiske strukturer. De kreative tankeprocesser fordrer en akkomodativ omstrukturering, da kreativitet handler om at se det nye og når C forsøger at benytte den kendte øvelse i den samme aktivitet, antyder det, at han ikke florerer særlig højt på den kognitive skala. Forudsætning for at skabe kreative kompetencer er kun til stede, hvis C bevæger sig op ad stigen, og dermed bruger mere akkomodative og udfordrende tankemønstre.

**Mestring**

C’s løsningsforslag, hvor et kendt element genbruges, kan ligeledes være et udtryk for utryghed. C kommer med et forslag til opgaven ud fra sit syn på egne evner og forventet resultat, hvorfor hans forslag bygger på egne mestringsforventninger. Bandura beskriver, at mestringsforventninger indbefatter evnen til at se frem i tid og at forvente resultater af sine handlinger i forhold til det, han mener at kunne klare (jf. Baggrundsundersøgelse – motivation og mestring:).

I lyset af dette teoretiske perspektiv indikerer empirien, at C’s løsningsforslag kan afspejle, at han ikke har positive mestringsforventninger og C kan ser forholdene i aktiviteten som uoverkommelige, og kan ikke have kontrol over situationen, hvilket kan være grunden til at han vælger de samme elementer, som sidst gav gode resultater. Tanggaard (2013) påpeger, at genbrug ikke kan opfattes som kreativitet. Hun mener dog, at kreativiteten kan kickstartes ved, at der bygges videre på noget, en anden har lavet. Empirien tyder dog på, at C’ kognitive proces ikke udvikler sig, hvilket kan markerer, at han muligvis ikke kan eller vil udfordre sig selv tilstrækkeligt.

**Problemløsning**

Kreativproblemløsning fordrer, som tidligere beskrevet, forandringsskabende kognitive processer, hvor disse processer kun sættes i gang, når mennesker ikke kan komme uden om at blive konfronteret med det nye og ukendte, og når ens vanlige handlinger ikke slår til. C tager udgangspunkt i en vanlig handling (jf. ovenstående analyse). Dewey (2012) beskriver dette som passiv erfaringsdannelse, og ikke tilstrækkeligt til at sætte gang i lærerproces (jf. Kreativitet og kognition).

Dewey (2006) mener derved, at en god læringsproces ikke kun handler om at give den lærende erfaringer, eller at den lærende aktivt skal tilegne sig erfaringerne, men at der efterfølgende kan omsættes disse erfaringer til kundskaber og færdigheder.

Når der arbejdes i det kreative rum, er det vigtig at give plads til brugen af fantasi. Kupferberg (2009) beskriver, at Sartre mener, at det der kendetegner fantasien er,at individet er placeret i en slags tomrum, og dette tomrum er forbundet med det, der er fraværende eller det, der ikke eksisterer (jf. Kreativitet og fantasi). Det er derfor vigtig at støde på et problem, som man ikke kender svaret på, da dette sætter gang i fantasien.

Ud fra dette teoretiske perspektiv kan det derfor diskuteres, om C er på rette kurs, idet han, ud fra vores forståelse, kun benytter sig af imitation i øvelsen, og ikke går ind i problemet (problemløsning). C benytter sig kun af en erfaring, men han handler ikke aktivt med den, hvilket ligeledes kan være en indikation på, at han ikke bruger sin fantasi, som er et afgørende element i den kreative proces.

**Tiden som en afgørende faktor i forhold til den kreative proces**

Empirien indikerer, at C kommer med forslaget efter meget kort betænkningstid og ud fra Kupferbergs (2009), teoretiske perspektiv kan det antydes, at C blot griber ud i luften efter en ide, som egentlig ikke er funderet i noget kreativt. N er dog ikke så hurtig, og skal bruge mere tid på at tænke. Dewey (2006) mener, at tid til at identificere problemet og tid til at forstå opgavens hensigt er vigtig for at skabe mening. Kupferberg (2006) skriver også, at tiden er vigtig i enhver lærerproces. Man skal skabe rum til både at udfordre og forstyrre den lærendes tænkning. Den lærende skal have tid til at tænke i andre baner og lade ”brikkerne falde på plads” (fokusere sin opmærksomhed). C må ikke føle sig stresset, og det tager tid at bliveforstyrret. Det kan ikke antages, at alle opfatter det ukendte som ukendt, og tager sig tid til at undersøge og fordybe sig i det. Det er nødvendigt, at konsolidere det ukendte, for at det skal blive til en egentlig undersøgelse, og skabe en forandring. (jf. Læring og fantasi) Empirien indikerer, at C ikke bruger tiden, og dette kan antyde, at han ikke bruger energi på at reflektere, muligvis fordi han er stresset og gerne vil nå frem til en løsning hurtigt.

I forhold til vigtigheden af tiden i læreprocessen kan det ligeledes diskuteres, hvorvidt Drengeklubbens ugentlige klubdag af halvanden time er nok tid til at forstyrre drengene i deres vanlige tankeprocesser og adfærd. Drengeklubbens opstillede rammer har til hensigt at ændre drengenes faglige og sociale forudsætninger, hvilket er en krævende proces. Empirien indikerede, at D inden for det seneste år har ændret sine forudsætninger for at komme i flow, hvilket vi har en forståelse af er sket på baggrund af læredesignet. Men anlæggende til C’s øjeblikkelige forudsætninger for at komme i flow, viste analysen sig at være negativ. Man kan i denne henseende argumenterer for, at det kan være tiden, som har været en faktor for C’s ukoncentrerede adfærd. Det er derfor muligt, at læredesignets rammer (jf. Bilag 9) kunne have større og hurtigere effekt på C, hvis Drengeklubben havde drengene mere end én gang om ugen.

Bourdieu (2006) argumenterer for, at den sociale baggrund har stor indflydelse på individets forudsætninger. Den habitus, individet har med sig fra sin primære socialiseringsarena, ligger til grund for, hvorledes verden udenfor erfares, og især hvorledes individet tolker det, han lærer ude blandt andre mennesker. Der kan dog ske en forandring af ens habitus gennem erfaringerne fra andre miljøer, erfaringerne skal dog give mening for individet (jf. Kreativitet og erfaringer). Ud fra dette teoretiske perspektiv kan det derfor forstås, at jo mere tid og energi deltageren bruger i et miljø, jo større indvirkning og mening kan individet høste af aktiviteterne. Drengene bruger meget sparsom tid i Drengeklubben i forhold til andre sociale arenaer, og derved hæmmes muligheden for, at miljøet kan sætte præg på drengenes mentale strukturer. I lyset af begrebet habitus og Kupferbergs syn på tidens vigtighed for læringsprocessen, kan det derfor diskuteres, om miljøet kan ændre drengenes dispositioner og derved om miljøet i Drengeklubben kan være med til at øge sandsynligheden for, at målgruppen udvikler kreative forudsætninger.

**Samarbejde**

I ovenstående observation (3.4) påpeger den frivillige overfor C, at ideen er brugt før, og at det skal være en ny leg. Der opstår en pause, hvor C igen prøver at komme på en ny ide. C tager udfordringen op, og virker umiddelbart glad og ubesværet i aktiviteten. C bruger ord som ”stafet” og ”samarbejde”, hvilket giver os en forståelse af, at han forstår at beskrive opgavens formål. Den frivillige anerkender ham, og spørger ind til legens struktur. C ser på N, hvilket kan angive, at han gerne vil have hjælp.

Empirien viser, at C igen kommer med et hurtigt indfald og ideen er funderet i noget nyt, da stafet ikke er blevet benyttet før i denne sammenhæng, hvilket kan antyde, at C har fået mere tid til at tænke over opgavens hensigt (jf. overstående analyse). N bidrager ikke til ideen, ved ikke at involvere sig i ideudvekslingen. Ifølge Tanggaard (2013) er kreativitet ikke skabt i et vaccum, idet ingen nogensinde er blevet kreativ alene. Det Tanggaard mener er, at individet måske arbejder alene på en idé, men det tager sandsynligvis udgangspunkt i noget, en anden har lavet. Vi som undersøgere vurderer, at dette også er tilfældet i observationen. Kreativitet er ligeledes forbundet med opfindsomhed, og derved er iderigdom også et vigtigt fokus (jf. Kreativitet og opfindsomhed). Empiren indikerer, at der ikke er verbal udveksling mellem drengene og dette svækker effekten af den kreative proces for begge. Tanggaard (2013) mener, at det er vigtigt at åbne op for nye tanker, for at gøde den kreative proces. Det er ikke nemt for C at gøre dette alene, da han kun har sig selv som målestok og Tanggaard (2013) mener, at individet bliver mere kreativ, hvis det indgår i et fællesskab, hvor der faciliteres brainstorming, feedback og sparring, da idéverdenen kvalificeres, når den gødes af andre.

På baggrund af dette har vi en forståelse af, at det ville være en fordel, at inkludere N i ideudvekslingen, da dette vil højne sandsynligheden for løsningsforslagets kreative potentiale. Når denne udveksling ikke begynder spontant, er det en ide, at de frivillige kunne hjælpe med at indlede den. Der sættes en streg under, at kreativitet ikke kan forceres, og derved skal denne udveksling af ideer bygge på originalitet, hvormed der sættes gang i en autentisk dialog mellem deltagerne.

I anlæggende af ovenstående observation, hvor den frivillige forsøger at hjælpe drengene til ideudviklingen, vurderer vi dog ikke at ødelægge det spontane i den kreative proces, da vi netop mener, at drengene har brug for den ekstra struktur og hjælpende hånd i deres flowproces, og dermed ligeledes den kreative proces. Dette vurderes ud fra baggrundsundersøgelsen, hvor vi så, at drengene havde brug for en tydelig struktur. Den manglende struktur havde en negativ indvirkning på drengenes læringsproces. Ligeledes viste fundene, at strukturen skabte tryghed og ro hos drengene i Drengeklubben (jf. Struktur og trivsel).

**Angsten for at fejle**

I forhold til observation 3.5 har vi en forståelse af, at C ikke er sikker i sin formulering af løsningen. Forståelsen bunder i C’s lave stemmeføring. Han ser på N, mens han fremsætter ideen, men kommer dog alligevel med en ide. N deltager nu ved at komme med en ide. C anerkender denne ide, og siger ham ikke imod. (jf. 3.5)

C er for første gang ikke helt sikker på sit løsningsforslag. Den lave stemmeføring antyder, at han ikke optræder med samme ubesværethed som tidligere. Forslaget viser noget nyt ved at indføre en gummisnor. C har fokus på sin makker N, mens han fremsætter forslaget – N nikker og smiler – og derved går C videre med sin ide, hvilket igen kan markere, at C igen har et stort behov for at møde anerkendelse, hvis han skal tro på værdien i sit forslag. Det kan være svært at anerkende et kreativt produkt, da det er nyt, hvilket indikerer, at der ikke kan sammenlignes med tidligere erfaringer. Selve strukturen på opgaven kan dog anerkendes, idet det kan vurderes som en nyskabelse.

C reagerer dog ikke så voldsomt på den manglende anerkendelse, som han gør i analyse 1. Vi gør opmærksom på, at der her er tale om den samme observation som analyse 1, dog er den igangværende analyse en analyse af C’s adfærd før den tidligere analyse. At C stadig forholder sig rolig i processen kan være en indikation på, at han på nuværende tidspunkt ikke skal forholde sig til så mange deltagere. Derved minskes de distraherende faktorer ved, at D nu kun skal arbejde sammen med N.

Observationen indikerer, at samarbejdet begynder at gløder mellem C og N. N fremsætter nu en ide, og dette kan indikere, at en sparring er påbegyndt. N og C mødes nu over de samme forudsætninger, idet de ikke har et svar på problemet, men arbejder sammen mod at løse det. Jantzen (2009) (jf. kreative barrier og faldgruber) beskriver endvidere viljen til at tage chancer, som en betingelse for kreativ adfærd, og derfor er det vigtigt at skabe en mulighed for, at dette element trives. Empirien kan således betone, at når drengene mødes med de samme forudsætninger for løsning af opgaven, opstår et rum, hvor de føler sig mere trygge. På den måde øges muligheden for en autentisk sparring, og de tør nu komme med egne forslag. Dette kan gøde det personlige engagement. For første gang kan et fravær af forudsætninger muligvis skabe en platform, hvor frygten for at fejle ikke overskygger lysten til at være kreativ. Dette kan muligvis skabe en platform, hvor viljen til at tage chancer kan udvikles.

**Modstand**

I observationen 3.5 opstiller Maria et nyt problem for drengene ”Hvis man kører for hurtigt?”. C afviser problemet, ved at sige ”Det gør man ikke!” (jf. 3.5). C og N forsøger at komme udenom ved at afvige fra problemet. Drengene demonstrerer aktiviteten, og N vælter af rullebrættet i farten.

Maria opstiller problemet igen, som følge af episoden. C forsøger endnu engang at afvige fra problemet og muligvis blokere ved at sige: ”så må I gøre det, jeg gider ikke mere”. Maria forsøger, at anerkende C og presse på, så han ikke opgiver. (jf. 3.7)

I forhold til det opståede problem i C’s idé til aktiviteten kan det diskuteres, om det er negativt i forhold til den kreative proces. Ifølge Tangaards (2010) teoretiske perspektiv er problemløsning vigtigt i den kreative proces, fordi kreativitet udspringer af nødvendighed og nytte. Dewey pointerer ligeledes, at man ikke kan lære noget uden at blive udsat for problemer. Problemer fordrer nemlig handling og engagement, og derved sættes der gang i en kvalificeret lærerproces. Viden opstår ikke af sig selv, men ofte på baggrund af en konfrontation af noget nyt og afvigende. De forandringsskabende kognitive processer forløses, når der ikke kan afviges fra konfrontationen med det nye og ukendte ( jf. Kreativitet og kognition).

I forhold til de teoretiske perspektiver vurderer vi ikke, at problemet i aktiviteten er en indikation på, at C’s leg ikke kan anvendes i et kreativt perspektiv, men blot er et problem, som skal løses af C eller N, og løsningen heraf vil medføre, at forandringsskabende kognitive processer forløses. På baggrund af dette mener vi derfor, at det er positivt, at Maria er vedholdende i den problemløsende proces, da dette kan medføre ny læring til C og N.

C’s afvigelse fra problemet vurderer vi dog ikke til at være positiv i forhold til det kreative arbejde, fordi han ikke kan rumme problemet, og samtidigt ikke vil forsøge at løse det. I stedet for at løse problemet giver han det videre, hvilket kan være en indikation på, at processen er for krævende for ham. At processen er for krævende for C kan anses som manglende engagement til aktivteten, som problemløsningen kræver.

Ifølge Piaget (1999) søger man som individ ikke aktivt det ukendte, da det ukendte er forbundet med en uforudsigelighed og derved med utryghed over for processen. Ud fra dette teoretiske perspektiv giver det god mening, at C forsøger at afvige, når problemet opstår. Når C konfronteres med det nye, i form af et problem eller bare ny viden, vælger han at gå uden om og blot sætte gang i en assimilerende proces (tilpasses de nye indtryk og udbygninger som tilføjelser til eksisterende psykiske strukturer). Nogle gange er det ikke muligt bare at ”gå uden om”, og personen bliver nødt til at konfrontere problemet. I problemløsningen sættes der gang i en akkomodativ proces, og de gamle skemaer må nedbrydes og omstruktureres. C og N bliver derved nødt til at tage hånd om problemet for at kunne fortsætte og retfærdiggøre aktiviteten overfor de andre. Aktiviteten er på nuværende tidspunkt for farlig, og dette skal løses med nye ideer.

Modstand er således integreret i de kreative processer. Forudsætningerne for at kunne tackle denne modstand kan variere fra at kunne forankre den i noget positiv og til skabe en reel blokering.

C forsøger at afvige og muligvis blokere ved at sige ”så må I gøre det, jeg gider ikke mere” (jf. 3.7).

Ifølge Tanggaard (2010) er modstand ét af de tre centrale elementer for at opdyrke evnen til at mestre kreativitet. Når man arbejder kreativt, skal man kunne tåle at møde en del modstand undervejs. Kreativitet handler derfor, ud fra Tanggaards (2010) perspektiv, om at forandre og overskride de praksisser individet er en del af, hvilket kan være en hård men også spændende proces. Oplevelsen af modstanden er central for at udvide, provokere og tvinge en til at åbne sine arbejdsområder og kendte løsningsmetoder. Det er her, den lærerende skubbes ud i at eksperimentere enten af nødvendighed eller af nysgerrighed. Modstanden kan omvendt også været en markør, som indikerer, at den lærende arbejder med kreativproblemløsning (jf. Problemløsning). Jantzen (2009) beskriver også viljen til at overkomme modstand som en betingelse for kreativ adfærd (jf. Barrier og faldgruber).

Empirien indikerer, at C ikke trives med denne modstand, idet han vil fralægge sig ansvaret for opgaven. Ud fra en teoretisk forståelse vurderer vi, at afvigelsen fra problemet er med at til at hæmme C’s muligheder for at udnytte sit kreative potentiale, da vi forstår modstanden som værende en betingelse for kreativ adfærd. Maria forsøger at støtte og anerkende C i hans forsøg ved, at fremskynde C til at blive ved og ikke give op, og derved forsøger hun at støtte C i den svære lærerproces. Empirien indikere dog, at han er modvillig, og en af de påvirkende elementer, set ud fra ovenstående teoretiske perspektiver, kan være C’s mangel på engagement i aktiviteten. Der er dog flere individuelle komponenter, som kan have indflydelse på C’s modstand for læring, hvilket vi vil diskutere i næste afsnit.

**Individuelle barrier**

Tanggaard (2008) beskriver i denne forbindelse selvstændighedsorienteringensom envigtig individuel komponent for muligheden til at overvinde modstand. Selvstændighedsorientering lægger vægt på, hvordan forestillinger om fremtiden spiller en stor rolle for en aktuelle motivation for at lærer noget. Tanggaard pointerer, at der er mange komponenter som spiller ind i denne orientering, og derved består en pædagogisk opgave i at reflektere over, hvad den lærende bringer med sig ind i læringsmiljøet. En af komponenterne er individets baggrund. Hvis individet kommer fra en udsat baggrund, har manglende selvtillid og tro på fremtiden forstærkes modstanden yderligere (jf. Selvstændighedsorientering). I forhold til Tangaards begreb om selvstændighedsorientering har vi en forståelse af, at begrebet yderligere kan belyses med Banduras begreb om mestringsforventninger. (jf. Motivation og mestring).

Mestringsforventningerne kan variere alt efter, hvor vanskeligt opgaven er, og hvor resolut og udholdende personen er i sin tro på at kunne det, og hvor meget individets tiltro til egne evner er knyttet til området (jf. Motivation og mestring). Det behøver dog ikke kun være det faglige arbejde i skolen, der har indflydelse på individet. Tanggaard (2009) betoner, at ikke alle mestrer disse kreativitetskoder lige godt, men nogen individer kan komme fra en baggrund, hvor de kreativitetsbefordrende tænke- og handlemåder ikke er blevet belønnet (jf. Barriere og faldgruber). I denne forbindelse kan man henlede opmærksomheden på Bourdieus begreb Habitus. Habitu*s* ses som et sæt erhvervede og tillærte dispositioner, som alle mennesker besidder. Disse dispositioner forklarer, hvorfor man handler på bestemte måder. Dispositionerne er ubevidste for den enkelte, og opfattes som indgroede og kropslige. Det er en ressource, som kan benyttes kreativt og aktivt i nye situationer. Derved kan individets baggrund have afgørende betydning for den måde, individet opfatter sig selv, og have indflydelse på mestringen af de kreative kompetencer.

Analysen af observationen (jf. 3.5,3.6,3.7) af C gav en indikation af, at han udtrykte en form for modstand, når han mødte udfordringer i sin problemløsning. Det er dog svært at kende ophavet til denne modstand ud over mangel på engagement og muligvis mestringsvanskeligheder.

I lyset af det teoretiske perspektiv kan vi dog forsøge at forstå, at denne modstand kan have rod i C’s tidligere erfaringer. Vi vurderer dog, at Banduras perspektiv om mestringsforventninger kan forklare, hvad der sker, når C møder modstand i læreprocessen.

I forhold til baggrundsundersøgelsen vurderede vi, at drengene var præget af negative mestringsforventninger, som muligvis kommer fra den store kultur, og at disse havde en indvirkning på, hvordan drengene arbejdede i Drengeklubben. Vi så dog med tiden, og ved at bringe bevægelse ind i aktiviteterne, at drengene kunne opnå positive mestringsforventninger, hvilket giver en forståelse af, at klubbens rammer og struktur kan være med til at støtte drengene i lærerprocessen, når de møder modstand og derved øge deres mestringsforventninger. I baggrundsanalysen benyttede vi os af feedback for at anerkende og skabe positive oplevelser for drengene, hvilket også benyttes i den pågældende observation. Den positive feedback vurderes derved som en vigtig støttefaktor, når drengene møder modstand. Modstand anskues som en del af livet, og at kunne lære at bruge denne modstand til noget positivt er en iboende forudsætning for at lærer at arbejde kreativt. Derved kan kreative forudsætninger også komme den enkelte til gode i et bredere perspektiv.

På baggrund af ovenstående analyse og diskussion af empiri og teori, vurderer vi derfor, at der er mange individuelle faktorer, som kan have indflydelse på C’s modstand. Faktorer som engagement i aktiviteten, selvstændighedsorientering og C’s mestringsforventninger er afgørende for C’s modstandsdygtighed. Der er flere komponenter, som har indflydelse, såsom C’s habitus, men dette er nogle individuelle faktorer, som vi ikke kan sige noget om, da undersøgelsens er begrænset i dette omfang. I Drengeklubben opstillede vi nogle rammer, som skulle hjælpe C til at fjerne modstanden for læring og det nye, hvilket er en afgørende faktor i forhold til arbejde kreativt. Det er derved med baggrund i denne diskussion af empiri og teori at vi vurderer, at C i øjeblikket havde svært ved at arbejde i den kreative proces.

**Støtte**

I lyset af ovenstående analyse og diskussion af observationen (jf. 3.5,3.6,3.7) indikerer det teoretiske perspektiv, at C har svært ved at arbejde i et kreativt miljø. Indikationen af opgivende adfærd når problemer opstår, hvilket er et problem i forhold til den generelle læring. Vygotsky (2006) påpeger, at individet gennem begrebet ZNU muligvis kan nedbryde barrier (læringsmodstand), da en vejleder rykke på individets mestringsforventninger. ZNU repræsenterer forskellen mellem det aktuelle ”her og nu”- niveau for løsning af opgaver, og det niveau der skabes, når individet løser opgaven under vejledning.

I analyse af observationen (jf. 3.5,3.6,3.7) indikeres det, at der forsøges at støtte og anerkende C i hans problemløsningen. Dewey (2006) påpeger, at det er vigtigt, at individer lærer af sine erfaringer i en tryg relation med andre, og af et ”bedre vidende menneske”, eksempelvis i form af en vejleder. Den lærende må ikke blive ladt alene i sin læringsproces, da læring ikke kan komme af intet (jf. Kreativitet og kognition:).

Det er tidligere beskrevet, at C ikke florerer på det ønskede abstraktions niveau, hvori det kan diskuteres, om C har forudsætningerne for at udnytte sit kreative potentiale. (jf. Kognition). I henhold til Vygotskys teoretiske perspektiv kan de frivillige inspirer til et højere kognitivt niveau, ved at stille de rigtige spørgsmål (jf. analysen af C’s modstand), give feedback, hjælpe og C til at komme op på et højere abstraktionsniveau. Endvidere kan de frivillige på samme tid støtte C, ved at anerkende hans forsøg.

Denne tilgang blev også benyttet i bagrundsundsundersøgelsen med gode resultater. I baggrundsundersøgelsen havde brugen af rollemodeller en positiv indflydelse på målgruppens mestringsniveau. Målgruppen kunne komme langt længere ved at støtte sig til hinanden, end de kunne ved egen hjælp (jf. Motivation og mestring:), på den måde kan samarbejdende fællesskaber også betragtes som en støttende faktor. Dette perspektiv understøttes også af Vygotsky (2006), som beskriver at en udfordrende lærerproces kan blive støtte af en vejleder, eller ved at indgå i et læringsfællesskab med andre middelaldrene (jf. Zonen for nærmeste udvikling).

I forhold til ovenstående observation, Vygotskys ZNU og Deweys fokus på rollemodeller, understreges vigtigheden i en vejledende støtte i læreprocessen. De frivillige har en betydningsfuld rolle i målgruppens mulighed for mestring. I observation, hvor den frivillige støtter C i hans læreproces, vurderes det at støtten er en medvirkende faktor til at overkomme modstanden i læreprocessen. Denne vurdering understøttes af, at vi senere ser, at C ikke kan forklare sin leg til kammeraterne, fordi han står alene med ansvaret (jf. analyse 1). C’s reaktion (psykisk uorden) kan forstærkes ved, at han ikke længere oplevede den sammen støtte som tidligere, hvilket giver derfor os en forståelse af, hvor afgørende den støttende vejleder er i drengenes mestringsproces.

**Indre motivation og kreativitet**

I observation 3.7 forsøger C og N efterfølgende at finde på en ny løsning på problemet. N kommer med et forslag, hvorefter C supplerer i forlængelse af det, som N’s foreslog. Den frivillige anerkender dem begge for deres initiativ og C pointerer, at det er vigtigt, at det er sjovt, for ellers gider de andre ikke at være med (jf. 3.8).

I denne forbindelse beskriver Jantzen (2009) indre motivation som en betingelse for kreativ adfærd. Empirien fra tidligere (jf. analyse 1) indikerede, at C er styret af anerkendelsen, som høstes af de ydre faktorer i det sociale miljø. Empirien indikerer, at det er vigtigt for C, at de andre synes det er sjovt (jf. 3.8), hvilket giver en forståelse af, at han motiveres af miljøet omkring ham og af den belønning, som miljøet kan tilbyde. Drivkraften for at løse opgaven er fordret på ydre motivationsfaktorer og ikke af en indre lyst og nysgerrig. De indre elementer er vigtige, da kreativitet bygger på autentiske principper, hvor originalitet er i centrum, og Tanggaard (2009) beskriver indre motivation og personligt engagement som betydningsbærende elementer til fordybelse. Dette teoretiske perspektiv indikerer, at fraværet af den indre motivation hos C kan være en medvirkede faktor til, at det er svært for C at blive fordybet og derved komme i flow (jf. analyse 1).

**Kontekstforståelse**

I forhold til konteksten er omgivelser er også med til at støtte op omkring de kreative betingelser, da Tanggaard pointerer, at andre opfindsomme mennesker plejer individets egen opfindsomhed, hvilket kan eksemplificeres i empirien (jf. 3.3), hvor C benytter sig af tidligere erfaringer. Nok er det imitation, men det indikerer en begyndelse. Tanggaard (2008) beskriver, at det at kunne lære, at kunne aflure andre eller den kontekst man er en del af bygger på en lydhør sensitivitet og evnen til at tune sig ind på samtiden, hvilket er en nyttig kompetence, når man skal skabe et kreativt produkt med nytte og værdi (jf. Kreativitet og opfindsomhed).

Derved kan kreativitet kvalificeres af en god kontekstforståelse og situationsfornemmelse. Tidligere analyse vurderer, at C har et stort behov for anerkendelse, og kan i denne henseende betragtes som en positiv faktor. Empirien viser generelt, at C er meget lydhør og sensitiv over for det miljø han er den del af. Csikszentmihalyi (1990) betegner felt, domæne og individsom karakteriserende for kreative processer, og mener at individet ikke kan skabe noget uden relation til et domæne. (jf. Kreativitet og faglighed). C’s lydhørhed og sensitivitet kan derved bruges i denne relation, hvor han anvender ideen om rullebræt, fordi han ved, at det fungerede sidste gang. Dette kan antyde, at han forstår den kontekst, han er en del af, og derved har en domæneorienteret viden.

Moholy-Nagys (2009) beskriver, at der er en indre sammenhæng mellem kreativ udfoldelse, udvikling af domæneorienteret viden og tilegnelse af en undersøgelse og problemorienteret tilgang til opgaver (jf. Kreativitet og faglighed.). Det vil sige, at det at C kan frembringe denne domæneorienterede viden, muligvis giver ham en forudsætning for at være kreativ.

Det at kunne anvende lydhørhed og sensitivitet til at høste anerkendelse kan i sig selv være en indikation på refleksion over en problemstilling. C vil gerne have anerkendelse, og for at opnå denne, må han være ”kreativ”. Tanggaard (2008) pointerer i denne forbindelse, at alle fødes med kreativt potentiale, mennesket har bare forskellige forudsætninger for at bruge det og kreativitet behøver ikke at være en løsning på samfundsmæssige problemer, men kan være løsning på et lille problem i hverdagen, hvor både den store og den lille kreativitet også kan anerkendes.

I forhold til overstående teoretiske perspektiver, og den inddragede empiri, kan C’s lydhørhed og sensitivitet betragtes som en positiv forudsætning, idet C kan anvende denne lydhørhed og sensitivitet til at høste anerkendelse, hvilket kan være en indikation på refleksion over problemstillingen. På denne måde kan det bemærkes, at C’s sociale anerkendelse kan betragtes som værende positiv, hvorimod vi tidligere vurderede denne adfærd som værende udelukkende negativ. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt C’s behov for social anerkendelse er en positiv eller negativ forudsætning for at arbejde kreativt. Ud fra den tidligere analyse vurderede vi dog, at C’s sociale anderkendelses behov fyldte for meget i C’s flowproces. I forhold til at flow er afgørende for den kreative proces, vurderer vi derfor ikke C’s lydhørhed og sensitive adfærd til at være en positiv faktor for C’s kreative arbejde. Vi mener dog, at hvis C kunne lære at bruge denne sensitive og lydhøre faktor, og ikke lade den tage overhånd, ville det kunne være en positiv faktor for at arbejde kreativt.

### 7.2.2 Sammenfatning – C’s kreative forudsætninger

I forhold til hvilket elementer, der kan hjælpe C til at mestre kreativitet, fandt vi som undersøgere en del kreative elementer, som C manglende i forhold til forudsætningerne for at mestre kreativitet.

Analysen af empirien ud fra de teoretiske perspektiver indikerer, at C bliver hæmmet af flere komponenter i det kreative miljø. Vi fandt frem til, at C har brug for støtte og vejledning i den problemløsende aktivitet og fandt frem til en forståelse af, at C uden direkt støtte, blev forstyrret af ydre faktorer, og kunne ikke fastholde sin opmærksomhed.

I forhold til den diskuterede teori og empiri vurderer vi som undersøgere derfor, at der er en del elementer som Drengeklubben kan tage fat i for at hjælpe C til at mestre kreativitet. De elementer vi vurdere har afgørende betydning er: tiden, kognition, mestring, samarbejde, angsten for at fejle, modstand, støtte, individuelle barrier, indre og ydre motivation og kontekstforståelse. Disse elementer menes derved at kunne højne sandsynligheden for C’s muligheder for at mestre kreativiteten, såfremt disse faktorer bliver inkorporeret i Drengeklubben.

### 

### 7.2.3 Analyse af D’s kreative forudsætninger

I sidste del af analyse to beskrives en øvelse, hvor drengen D selv tager initiativ til aktiviteten. I det følgende vil vi præsentere aktiviteten fra undersøgelsens feltnoter, medhenblik på en efterfølgende analyse af, D’ kreativt arbejde i Drengeklubben. Observationen præsenteres i form af fem afsnit, som er nummereret således: 2.2,2.3,2.4,2.5. Diskussion og analysestrukturen er på den måde opbygget ved, at vi gennem analysen af observationen og diskussionen, koncentrere os om cirka et afsnit adgangen. Til sidst samler vi op på analysen og diskussionen i en sammenfatning omkring, hvilke elementer, der kan hjælpe D til at mestre kreativitet.

*2.2 En dreng (D): kan vi ikke spille dødbold på rullebræt?*

*Sara: det er vist for farligt. Men okay vi kan godt prøve, hvis du kan forklare mig hvordan vi skal lege legen?*

*D: (smiler) og forklarer.*

*Sara: D hvis vi skal lege din leg, skal du selv forklare reglerne til de andre og selv lave aktiviteten.*

*D: nikker og smiler.*

*2.3 De frivillige samler drengene og forklarer dem, at D har fundet på en ny leg som vi nu skal lege, og D bestemmer reglerne og vil forklare dem. Drengene ser på D og er stille. D fortæller reglerne med lav stemme – drengene smiler – D hæver stemmen og smiler. Nogle af drengene stiller spørgsmål til D, han svarer hurtigt.*

*2.4 Aktiviteten går i gang. Drengene spiller med. De sætter sig på rullebrættende og køre rundt i gymnastiksalen. Efter få minutter inde i spillet bliver en af de andre drenge hentet af sin mor, drengen råber højt ”ØV JEG VIL IKKE HJEM NU, NU VAR DET LIGE SÅ SJOVT!!”. D ser dette og smiler. D råber til drengen ”at vi bare leger det igen næste gang”. D ser på den frivillige imens og den frivillige nikker til D og siger ”det kan vi i hvert fald”.*

*2.5 Efter aktiviteten går en anden dreng (L) hen til den frivillige.*

**Kreativiteten gødes**

Observation 2.2 viser, at D kommer med et forslag til en ny aktivitet, der tager udgangspunkt i den tidligere aktivitet. Den frivillige er lidt skeptisk, da aktiviteten kan være farlig. D får dog mulighed for at forklare legen og regler. Den frivillige vil gerne høre D’s ide, og deraf tage stilling til om legen er for farlig eller ej (jf. 2.2).

I forhold til denne observation indikerer empirien, at D kommer med et forslag præget af kreative elementer. Som redegjort for tidligere beskriver Tanggaard (2008) kreativitet som at arbejde på kanten af det kendte og ukendte. I denne forbindelse skabes det på baggrund af, at vi undersøgere anskuer kreativitet som et fænomen, der handler om at re-designe en opgave (ide), hvor individet er medskabende (jf. Begrebsafklaring). Endvidere er passion, personligt engagement og motivation også forbundet med den kreative proces, hvilket ligeledes er nogle af de vigtige elementer til fordybelse. Ud fra dette teoretiske perspektiv og sammenholdt med empirien, kan det derfor indikere, at D benytter sig af forudsætninger for kreativvirksomhed. Empirien peger i retningen af personligt engagement og motivation, hvilket også hænger sammen med analysen af D’s flowtilstand (jf. analyse 1).

**Bevægelse og mestring**

I forhold til ideen og initiativet, som er i spil i observationen (jf. 2.2), indikerer dette, at D i øjeblikket har øget sine mestringsforventninger, fordi D tager initiativ til aktiviteten, hvilket kan udledes i henhold til observationen fra baggrundsundersøgelsen. I empirien fra baggrundsundersøgelsen (jf. bilag 1) optræder D som en stille og utryg dreng, som ikke havde lyst til at deltage (jf. Observation 1.13). D afværgede, da drengene rørte ved ham, og havde en negativ indstilling til aktiviteten. Det er i skrivende stund et år siden, at D agerede med utryghed over for øvelserne i Drengeklubben, og derfor vurderer vi, at den nye observation (jf. 2.2) kan være en indikation på, at D har gennemgået en forandring i forhold til hans mestringsforventninger.

Bandura pointerer, at mestringsforventninger kan variere, alt efter hvor vanskelig opgaven er, og hvor målbevidst og udholdende personen er i sin tro på at kunne det (jf. Mestring af kreativitet:). Når D tager initiativet, og efterfølgende indvier i at forklare legen over for sine kammerater, kan det derfor være en indikation på mestring. Mestringsforventninger er nemlig knyttet til oplevelsen af, hvor meget individet har tiltro til egne evner, og kan være knyttet til et lille område, som eksempelvis at mestre fysiske udfordringer (jf. Mestring af kreativitet:). Dette perspektiv giver et billede af, at D føler sig tilpas i Drengeklubbens miljø, som netop bærer præg af de fysiske rammer. I baggrundsundersøgelsen udledte vi som undersøgere, at særligt de fysiske rammer, der er forbundet med bevægelse i læringsmiljøet (jf. Bevægelse og læring:), højnede sandsynligheden for, at målgruppens mestringsforventninger øges betydeligt ved at benytte de motiverende redskaber som sport, konkurrence og medbestemmelse.

**Tryghed og kreativitet**

D’s tryghed og tillid til aktiviteterne i miljøet kan udnyttes i forhold til det kreative element. Idet D er tryg i læringsmiljøet, højnes sandsynligheden for at kunne lære at arbejde kreativt. Tanggaard (2013) pointerer, at kreativitet handler om at lave fejl og lære af sine fejl, og derfor bør individer være bedre til at se fejl som et positivt aspekt i lærerprocessen. Men for at fejlen skal opfattes positiv, skal individet ikke have angst for at fejle, da fejlen netop forekommer, når der arbejdes med at foregribe det, som endnu ikke findes (jf. Kreativitet og opfindsomhed). Vi mener derfor, at hvis D føler sig tilpas i miljøet, er der også større chance for, at han tør tage chancer og fejle, da åbenhed for nye tanker og det potentiale, der ligger deri, gøder den kreative proces (jf. Kreativitet og opfindsomhed). Kreativitet skal have plads og fordre åbenhed. Det teoretiske perspektiv giver dermed en forståelse af, at det er vigtigt at skabe et rum, hvor den enkelte kan følge sin passion og udfolde sine kreative sider (jf. Kreativitet og opfindsomhed). I sammenhold med empirien (jf. 2.2) opstår en forståelse af, at D er tryg ved miljøet. Når D oplever tryghed ved miljøet, højner det D’s mulighed for at kunne være i et rum, hvor han kan udfolde sig. Tilstanden af tryghed og ejerskab i øjeblikket højner, ud fra det teoretiske perspektiv, sandsynligheden for, at kreativiteten gødes, som det er tilfældet i observationen (jf. 2.2). Vi mener således, at dette øjebliksbillede af D’s handling viser muligheden for, at det kreative tankesæt fremelskes, fordi han er tryg i processen.

**Struktur i den kreative proces**

I baggrundsundersøgelsen (jf. Struktur og trivsel:) oplevede vi som undersøgere, at klare mål og regler havde en positiv effekt på aktiviteterne og virkede samtidig mestringsfremmende. Ved at italesætte målene og aktivitetens formål for drengene, kunne drengene sætte ord på det de lærte. Derved så de selv en progression i deres faglige niveau, hvilket kunne forandre deres tro på egne evner.

Tanggaard (2009) siger ligeledes, at mange ikke tror på, at de er kreative, hvilket kan skabe en barriere for kreativiteten, for at nærmes kreativiteten skal individet selv anerkende ege kreative forudsætninger. Erkendelsen heraf har nemlig stor betydning for synet på egne evner inden for det pågældende område, hvilke også lægger implicit i Banduras (2007) syn på mestringsforventninger. Ud fra denne teoretiske forståelse kan det pointeres, at når drengene i Drengeklubben oplever, at legen anerkendes som noget ”nyt” (jf. 2.3), øges chancen for, at det kreative element træder nærmere deres egen livsverden.

Observationerne fra baggrundsundersøgelsen indikerede endvidere (jf. bilag 1), at målgruppen havde brug for en streng struktur for at bevare koncentrationen og skabe den fordybelse, det krævede at blive i en faglig aktivitet. I observationen (jf. bilag 2) efterspurgte drengene reglerne for legen op til flere gange, og det var først, da reglerne var på plads, at drengene var trygge ved at påbegynde aktiviteten. Observationen indikerende også, at legen forløb godt og uden afbrydelser, hvilket igen kan indikerer, at strukturen kan være med til at øge koncentration og fordybelse. (jf. 2.4) Ifølge Csikszentmihalyi (1990) knyttes sportslige aktiviteter med flow, fordi de sportslige aktiviteter har inkorporerede regler, som kræver læring af bestemte færdigheder, de har mål, de kræver feedback og de gør kontrol muligt. Det vil sige, at Csikszentmihalyis flowteori er knyttet til struktur og klare mål.

Ud fra baggrundsundsundersøgelsen og de nye observationer, vurderes det derved at strukturen er vigtig i forhold til drengenes kreative læring, hvilke midlertidig kan skabe et paradoks. Tanggaard (2013) pointerer, at kreativitet trives i det frie rum og kreativitet bliver tit forbundet med at tænke ud af boksen, og hvor for meget struktur kan hæmme kreativiteten. Hvis drengene har brug for en streng struktur, kan det derfor diskuteres, om dette ikke kan hæmme kreativiteten.

Tanggaard (2012) beskriver i denne henseende, at kreativiteten nærmere trives på kanten af boksen (jf. På kanten). Ved at arbejde på kanten kan man argumentere for, at kreativiteten skabes ud fra et strukturelt grundlag.

I forhold til diskussion af kreativitet og struktur tilføjer Guilford (2013), at i den kreative proces kan skelnes mellem to vigtige sideløbende kognitive strukturer: divergent (afvigende) og konvergent (sædvanlig) tænkning (jf. Kreativitet og flow). Til dette tilføjer Kromann (2009), at den kreative proces fordrer divergente tankemønstre, men for at den kreative proces skal skabe en nytte og værdi, skal individet bruge struktur, og benytte sig af konvergente tænkemønstre. Den divergente tænkning kan køre den kreative proces af sporet. Det er dog også den, der kan virke motiverende, da den bygger på passion, giver den indre lyst til at skabe noget nyt og derved kan føre os i nye retninger. De divergente tankemønstre tager udgangspunkt i individets egne formuleringer (jf. Kreativitet og flow). Ifølge Kromann er det nødvendigt at benytte konvergente tankemønstre, for at ideerne bliver til noget i sidste ende. Kromann (2009) mener, at konvergent tænkning er logisk og systematisk, og er derved nødvendig, hvis ikke ideerne bare skal blive hængende i luften.

I observationen (jf. bilag 2) ser vi, at D indfører et nyt element til legen dødbold. I det teoretiske perspektiv mener vi, at dette er et udtryk for divergente tankemønster. Sara beder dog D om at lave regler til legen, hvilket er et udtryk for, at hun inspirerer til konvergent tænkning. Reglerne giver legen en struktur, som ikke kun er gavnlig for drengene, men også for deres mulighed for at fordybe sig. Det teoretiske perspektiv tegner derfor en forståelse af, at de divergente og konvergente tanker i legen, skaber et kreativt produkt præget af både åbenhed og struktur, og derved er struktur og kreativitet ikke hinandens modsætninger, men nærmere hinandens nødvendigheder.

I baggrundsundersøgelsen blev Csikszentmihalyis (1990) flowskabende faktorer brug som en bagvedliggende struktur til aktiviteterne i Drengeklubben. Som undersøgere oplevede vi, at ved at benytte de flowskabende faktorer, kunne vi lægge en struktur på opgaverne, som bidrag til drengens koncentration og fordybelse. Jo mere strukturen blev håndhævet, desto mere ro skabte det. Flowmomentet, kombineret med de fysiske aktiviteter, kunne hjælpe drengene til at ”glemme” deres utryghed og angst ved aktiviteterne, og i stedet være i ”nuet” ved at glemme forbehold og arbejde koncentreret. (jf. Fund – Struktur og trivsel)

Flow og kreativitet kan derved betragtes som en figur, hvor flow ses som skelettet, og indholdet som kreativitet. Uden skelettet vil det hele flyde sammen og ikke blive til noget, og uden indholdet ville meningen og hensigten forsvinde.

Det vurdereres derved, at hvis drengene ikke kunne koncentrere sig eller være fordybet i processen, opstod der hurtigt problemer i lærerprocessen. Denne indikation støttes op af observationen (jf. observationer 3:3.23-26), hvor C havde svært ved at komme i flow (jf. analyse 1), idet C oplevede aktiviteten som frustrerende. Han var meget observant, og lod sig påvirke af distraherende faktorer. Vi vurderer derfor, at aktiviteten havde et dårligt udfald for C, som resulterede i, at han blokerede og blev sur. (jf. analyse 1) C var hæmmet af sine manglende forudsætninger, hvilke var synlige for ham.

**Mesterlærer**

I observation 2.3 forklarer D aktiviteten for de andre drenge. De frivillige gør opmærksom på, at det er en ny leg, og at det er D, der har lavet den. Drengene lytter til D, og D fortæller reglerne til drengene med lav stemme, men drengene smiler, og D hæver stemmen. Drengene stillede opklarende spørgsmål til D og svarede på spørgsmålene. (jf. 2.3)

Ifølge Tanggaard (2008) kan at alle lære at blive kreative og i denne formodning bliver kreativitet betragtet som noget, der kan læres. Tanggaard siger i denne henseende, at kreativitet kan læres ved, at lærer at agere i det kreative, rum og at lærerende skal opsøge betingelserne for at være kreativ, og læring handler i denne kontekst om at få adgang til bestemte miljøer, hvor man gerne vil udfolde sig. Disse betingelser beskriver hun således: at udvikle et rutinemæssigt kendskab til kreative aktiviteter, at kunne aflure tricks ved andre kreative mennesker og se, hvordan de tackler de kreative udfordringer. Tanggaard bruger begrebet mesterlærer i denne henseende.

Bandura (2007) støtter op omkring dette perspektiv ved at bruge begrebet modellæring, hvor modellæring kan være med til at styrke individets mestringsforventninger, ved at se hvordan andre laver en øvelse, før man selv bliver kastet ud i den samme aktivitet, som giver tryghed og tillid til egne evner. (jf. Mestring og motivation). Dewey (2006) påpeger også, at en god læreproces sker i samarbejdende fællesskaber. Ikke blot fordi det er i fællesskabet, at den bedste viden bliver kultiveret, men det er også vigtig, at man lader sig vejlede af kyndige personer (jf. Kreativitet og kognition).

I observationen viser D over for de andre drenge, at han mestrer opgaven, hvor det anskues som et stort læringspotentiale for de andre drenge, at han viser, hvordan han gør. D fortæller selv om aktiviteten og reglerne. De frivillige anerkender aktiviteten som noget nyt. Ud fra det teoretiske perspektiv skaber dette en læringssituation for alle drengene, som kan skabe forudsætningerne for at arbejde kreativt. D bliver betragtet som mesteren, og drengene kan aflure hans tricks. Drengene får mulighed for at skabe positive mestringsforventninger gennem deres kammerat.

I baggrundsundersøgelsen så vi endvidere, at drengene havde en tendens til at forstærke og efterligne hinandens adfærd, og derved kunne en god og dårlig adfærd hurtigt forplante sig. Dette kunne dog udnyttes, og ved at drengene arbejdede sammen (imitation, modellæring) så vi, at deres entusiasme smittede af på de andre. Observationen af øvelsen omkring samarbejde (jf. bilag 1) viser, at drengene nemmere kunne mestre øvelserne ved at iagttage en af deres kammerater lave øvelsen først og derefter imitere. Derved støtter drengene hinanden, og opgaverne bliver ikke for svære, og de oplever et godt udfald af læringsaktiviteten. Denne succes kan skabe et fundament og en balance i individet, som fremmer muligheden for koncentration og fordybelse.

Som undersøgere har vi dermed en forståelse af, at når drengene leger legen, oplever de endvidere aktiviteten anerkendes på egen krop. Vi vurderer, at dette kan skabe en erfaring, som drengene kan bruge næste gang, de skal arbejde med lignende opgaver, hvilket understøttes af Tanggaards (2013) perspektiv om, at erfaring er et godt incitament til at kvalificere den kreative proces og med dette mener hun, at det er gennem erfaringer den lærerende kan blive bedre til at arbejde kreativt, fordi han ved, hvad der kræves. Erfaringerne gør, at den lærerende en anden gang tør at opsøge kreativiteten og blive bedre til at handle på kreative måder og erfaring med den kreative praksis, og det at lede efter nogle forventede mønstre giver en vis sikkerhed. (jf. Faglighed og erfaringer). Denne proces skaber også læring i sig selv, idet drengene, gennem denne læringssituation, kan skabe nye kognitive skemaer omkring kreativitet. Gennem mesterlære bliver drengene ikke direkte konfronteret med modstanden, men de kan opleve, hvad der kommer ud af den kreative proces. Baggrundsarbejdet, fra start til produkt, kan og må man ikke tage fra den enkelte. Men der ligger et stort mestringsfremmende potentiale i, at drengene kan se, hvad deres anstrengelser kan ende ud med.

Som undersøgere vurdereres det, at drengenes mulighed for at blive kreativ øges, ved imitation, hvilket indikeres af empirien, hvor L efterfølgende kommer hen til den frivillige og har en ny ide. (jf. 2.5) L har afluret tricks fra D, og igennem dette tør han kaste sig ud i en lignende udfordring. Aktiviteten bærer samme præg af kreative elementer, som D udfoldede og legen bygger på samme struktur, men det er ikke blot genbrug, da L benytter sig af nye komponenter i legen. Empirien indikerer derved, at L bruger erfaringer fra den tidligere aktivitet til at skabe en ny. I denne øvelse indikeres det således, at drengene kan lære at blive kreative, og at denne lærerproces optimeres betydeligt, når de lærer af hinanden. Empirien indikerer ved L’s handling, at læringsmiljøet i Drengeklubben nu bærer præg af kreativitetsfremmende elementer, som giver drengene mulighed og rum til at arbejde kreativt.

### 

### 7.2.4 Sammenfatning - D’s kreative forudsætninger

I forhold til hvilke elementer, der kan hjælpe D til at mestre kreativitet, fandt vi i analysen flere elementer, som har hjulpet D i forhold til sine forudsætningerne for at mestre kreativitet.

Analysen af empirien ud fra teoretiske perspektiver viser, at D var tilnærmelsesvis i flow i de pågældende observationer og det er dermed undersøgelsens forståelse, at denne tilstand kan øge D’s muligheder for at arbejde kreativt. D kommer med et initiativ, og skaber noget nyt på kanten af noget, han kender og D virker ubesværet og motiveret af øvelsen. Empirien indikerer yderligere, at D har været gennem en positiv udvikling, da han for et år siden ikke ville kunne mestre en lignende aktivitet. Derved indikeres det, at D tror på sine egne evner i Drengeklubben og D i øjeblikket har opnået en vis tryghed og psykisk orden, der åbner hans muligheder for at arbejde kreativt. D benytter sig ligeledes af divergente og konvergente tankemønstre i aktiviteten, hvilket vurdereres til at kvalificerer det kreative produkt. Den kreative proces er derved præget af både åbenhed og struktur og tilstedeværelsen af struktur hjælper D til at arbejde kreativt. Ved at bruge regler i aktiviteten skabes en struktur, hvor det bliver muligt for D at fordybe sig. At arbejde ”på kanten” af dødbold skaber en struktur, som gør det nemmere at arbejde kreativt.

De andre drenge ser, at D mestrer det kreative element i aktiviteten og drengene får derved mulighed for at skabe positive mestringsforventninger gennem imitation, hvilket kan være med til at skabe erfaringer, som drengene kan bruge næste gang, de skal arbejde med lignende opgaver.

Empirien antyder ligeledes, at D har nemmere ved at tøjle de kreative elementer, end C har. Analysen af empirien tegner et billede af, at D arbejder ubesværet og er motiveret (engageret), da han skal præsentere det kreative produkt for sine kammerater. Produktet tilvejebringes ved at sætte fokus på øget mestringsniveau, tryghed, fokus på struktur i den kreative proces og mesterlærer. Som undersøgere har vi derfor en forståelse af, at D’s chancer for at arbejde i et kreativt miljø øges ved at sætte fokus på ovenstående faktorer. Faktorerne er med til at øge forudsætningerne for at arbejde i et kreativitetsfremmende læringsmiljø.

# Design

Læringsdesignet er skabt ud fra vores forståelse af kreativitet som et fænomen, der kan opstå på baggrund af visse elementer. De didaktiske overvejelser bag læringsdesignet beror på at opstille disse særlige rammer og strukturer, hvori det bliver muligt for deltagerne at udvikle kreative forudsætninger. Vi mener, at alle har et anlæg for at handle kreativt og kreativitet kan ikke forcers, og er et anlæg vi vil forsøge at fremelskes igennem elementerne i designet. Som undersøgere vil vi derfor forsøge at skabe et kreativitetsfremmende miljø, hvor det også handler om, at deltagerne skal være fagligt skabende, motiveret og engageret.

Kreativitet trives på kanten og kreativitet definereres som en betegnelse for de former for skabelse af nye produkter eller nye ideer, der tillægges social accept. Strukturen og rammerne for aktiviteterne beror på at arbejde på kanten af det kendte om det ukendte. Kreativitet handler derfor ikke kun om at få ideer, men også om at gennemføre disse og vise deres værdi og kreativitet kræver derfor anerkendelse af andre.

Vi mener endvidere, at læring og kreativitet opstår, når individet støder på et problem. Den kreative problemløsning er derved en vigtig del af øvelserne, og blev inkorporeret i aktiviteten ved, at deltageren skal tage udgangspunkt en aktivitet de kendte og skaber noget nyt.

De pædagogiske overvejelser omkring designet beror på at give deltagerne mulighed for at opnå de forudsætninger, som kreativiteten kan skabe ved den enkelte. Vi mener, at alle kan nyde godt af det potentiale, som de kreative processer kan åbne for. Endvidere mener vi, at læringsrammer ikke skal forberede deltagerne på at mestre en verden, der er færdig og statisk, men nærmere en foranderlig verden. Vores evne til at tænke og være kreative, skaber udvikling, og verden gror konstant på baggrund af dette. Læring og uddannelse skal handle om at skabe noget nyt og være kreativ.

Designet beror på et hermeneutisk videnskabssyn, hvor vi forsøger at skabe kreative forudsætninger gennem en cirkulær proces. Det er vores forståelse, at der ikke er et maksimum eller et minimum af kreativ udfoldelse, men at kreativiteten skabes igennem en længerevarende proces, som kvalificeres ved tilstedeværelsen af særlige elementer. Elementerne er skabt på baggrund af overstående analyse og diskussion af målgruppens forudsætninger for at indgå i et kreativitetsfremmende miljø. De udvalgte delelementer indgår i designet i et forsøg på at opkvalificere helheden - at drengene får mulighed for at udvikle kreative forudsætninger. Det er formålet, at gøre deltagerne i stand til at kunne mestre situationer eller forbedre deres forudsætninger, som tidligere fremstod som forhindringer for dem og derved forstås læreringsdesignet som et værktøj, der kan være med til at styrke drengene og derigennem åbne op for andre muligheder. Drengeklubben kan på den måde anskues som et laboratorium, hvor vi forsøger at skabe et kreative rum, der kan hjælpe drengene til at skabe en forandring i andre kontekster. Designet kan derfor anskues som et hjælpeværktøj til drengene for, at få en følelse af accept og mestring - en følelse af mestring, som kan overføres til en ny kontekst for eksempel i skolekulturen.

Læringsdesignet tager udgangspunkt i to modeller, hvor den første model skal illustrere hvordan kreativitet og flow bevirker hinanden, hvor den næste model illustrerer kreativitetsfremmende elementer.

**Kreativitet og flow**

Vi forstår, at værdierne bag flow konceptet, læner sig opad de samme værdier som er herskende i de kreative metoder. Vi fødes med kreativt potentiale, som blandt andet bliver forstærket i tilstanden af flow. Når individet er kreativt skal det kunne slippe frygten for at fejle og turde tænke ud af boksen. Når individet er i flow opleves fuld tilstedeværelse, og derved er det nemmere at slippe de barriere, som ellers kunne hæmme den kreative proces (jf. figur 6).

Flow kan derved betragtes som et værktøj, hvor når det opstår, kan være med til hjælpe disse drenge ud over deres individuelle barirer. Der er en del forstyrrende faktorer forbundet med den kreative lærerproces, som kun intensiveres ved jo flere faglige og sociale udfordringer deltageren har. Flow anskues derfor i specialet som en mulighed til at skabe kreative læringsmiljøer. Flow handler om at skabe kontrol over sin bevidsthed, og derved koncentrere sig og holde opmærksomheden på de aktiviteter og mål man er i færd med. Opnåelsen af målet bringer orden i bevidstheden - når denne opnåelse hænder, kan individet fokusere alt sin opmærksomhed på den aktuelle opgave, og i øjeblikket glemmer sine individuelle barriere.

Figur 6 Flow og kreativitet

Figur 7 Læringsdesign udarbejdet af analysekomponenterne

I læringsdesignet (figur 7) har vi opstillet følgende punkter: Struktur, mål, balance mellem færdighed og udfordring, bevægelse, særlige kreativitetsfremmende elementer, tid og støtte, som de afgørende elementer i at skabe kreative forudsætninger. Elementernes rækkefølge er ligegyldig, da de skal forstås som en del af en helhed.

Elementerne indgår i en cirkulær proces, hvor deltagernes muligheder for de kreative forudsætninger optimeres, ved at kombinerer så mange elementer som muligt, over tid og gennem udvikling. Elementernes kombination og nødvendighed benyttes ud fra deltagernes individuelle behov.

**Stuktur**

Igennem struktur opleves det at deltagerne får mere ud af øvelserne. Derved pointeres nødvendigheden af de faste rammer i læringsrummet. Disse rammer bliver skabt med udgangspunkt i Csikszentmihalyis begreb om flow. Denne struktur bidrager til at holde opmærksomheden, som skaber et fundament for koncentration og fordybelse.

Csikszentmihalyi knyttede sportslige aktiviteter med flow, fordi de sportslige aktiviteter har inkorporerede regler, hvilket kræver læring af bestemte færdigheder. De sportslige aktiviteter har mestringsfremmende elementer, i det de har mål, de kræver feedback og de gør kontrol. Kreativiteten trives på kanten, og ved at deltagerne kan arbejde på kanten af en allerede struktureret aktivitet, gjorde dette det nemmere at være kreativ og opnå fordybelse.

**Mål**

I vores optik indikere tydelige mål og delmål et vigtig fundament for øvelserne. Ved opstille klare mål og rammer, skaber vi en mestringsfremmende indvirkning på aktiviteten. Ved at italesætte målene overfor målgruppen, kan deltagerne opleve mening og hensigt med aktiviteten. Denne handling anskueliggøre læringspotentialet og drengene kan opleve en progressionen i deres faglige niveau. Dette kan virke mestringsfremmende i det deltageren kan forandrer troen på egne evner.

For at ændre på mestringsforventninger skal der ske en progression i forhold til mål og delmål. Fx kan der ændres på sværhedsgraden af øvelserne, og dermed højne muligheden for at styrke deltagernes tillid til egne evner. Målene må dog ikke ligge for langt ude i fremtiden, da målgruppen har en tendens til at give hurtigt op. En positiv tro på udfaldet af øvelserne er betydningsfuldt for denne målgruppen. Hvis målgruppen oplever for store og krævende opgaver, giver de hurtigere op. Hvis man vil ændre adfærden, handler det om, at få gode erfaringer og succesoplevelser. Den enkelte skal opleve at mestringsforventningerne og resultatet stemmer overnes. De nære mål øger muligheden for at opleve succesen oftere og styrker motivationen. Det afgørende, at individet ikke sætter for store mål for sig selv, da nederlag har den modsat effekt.

Det er igennem disse succesoplevelser, deltageren øger muligheden for at udvikle kreative forudsætninger. Kreativ virksomhed er forbundet med modstand, og derved kræver det en stærk tro på egne evner og selvtillid. Mestringsforventninger har stor indvirkning på kognitive tankemønstre og derved også en indflydelse på motivationen for at blive ved, når det bliver udfordrende. Det sker ikke på en dag, men ved at optimere mestringsforventninger, kan målgruppen, gennem en længerevarende proces, opleve at kan mestre modstanden. Mestringsforventninger er nemlig knyttet til oplevelsen af hvor meget individets har tiltro til egne evner, og kan være knyttet til et lille område, som fx at mestre faglige og sociale udfordringer.

Analysen giver os et billede af, at denne proces kan optimeres ved Drengeklubbens brug af fysisk elementer. Mange af aktiviteterne indeholder i sig selv en genkendelig og klar struktur. Med baggrund i Csikszentmihalyis perspektiv om flow og sport, vurderer vi, at de fysiske aktiviteter hjælper drengene i forhold til de klare mål. Sport har nemlig inkorporeret feedback og faste rammer – som falder drengene naturligt at følge, og dermed ikke skal bruge sin psykiske energi på andet end at nå målet i de kendte rammer. På den måde ser vi en tæt sammenhæng mellem struktur og mål, i forhold til opnå positive mestringsforventninger gennem mål.

**Bevægelse**

Analysen tegner et billede af, at målgruppen har et stort behov for tryghed. Utrygheden opstår når drengene møder modstand eller har for meget fokus på den sociale accept. I baggrundsundersøgelsen fandt vi frem til, at når bevægelsen indgik i øvelserne højnedes sandsynligheden for, at målgruppen kunne arbejde med mere fokuseret. Derfor anskuer vi bevægelsesmomentet som værende et motiverende element til at skabe en tilstand af bl.a. koncentration, glæde, engagement. Disse følelser er i teorien forbundet med opmærksomhed, og derved kan bevægelseselementet hjælper drengene til flow, eller zonen omkring flow (kontrol og arousal). Flow-zonen kan hjælpe som sagt deltagerne til at ”glemme” deres dårlige erfaringer, ved at fokusere deres opmærksomhed på den pågældende aktivitet (opgave), og derved oplevede vi at drengene i højere grad udviste positiv adfærd.

Derved kan tilstedeværelsen af bevægelse i et læringsmiljø øge sandsynligheden for at målgruppen kan højne sine mestringsforventninger, ved at se mere positivt på evne og udfald af aktiviteten.

Bevægelseselementet vurderer vi ligeledes til at have en positiv indvirkning i forhold til læringsmomentet, fordi drengene har fordel af at lærer med og igennem kroppen. Dette kom afspejles i bevægelsesopgaverne, hvor drengene brugte kroppen til at løse øvelsen. Igennem bevægelserne oplevede vi, at drengene kunne reflekterede over mulige løsninger (problemløsning). Derved mener vi, at der er en umiddelbart sammenkobling mellem hjerne og krop, hvilket i baggrundsundersøgelsen var med til at motivere drengene og skabe læring. De kropslige oplevelser kan være med til at styrke indlæringen hos deltagerne. Empirien (flere forskellige øvelser) fra baggrundsundersøgelen indikerede ligeledes, at når læring blev sat sammen med kropslig erfaring huskes den bedre.

I forhold til kreativitet er det netop flow-zonen og drengenes positive mestringsforventninger, som kan hjælpe drengene til at arbejde kreativt, og det er strukturen i de sportslige aktiviteter, der skaber den struktur som drengene har brug for.

**Balance mellem færdighed og udfordring**

I forlængelse af overstående element er det vigtigt at skabe balance mellem færdigheder og udfordring. Det vil sige, at for at opnå flowtilstand skal individets forudsætninger stemmeoverens med niveauet af de aktuelle udfordringer. På denne måde er målsætningen af aktiviteterne med til at hjælpe deltagerne til flow. Det er dog vigtigt at tilføje, at hvis deltageren befinder sig for længe ved et opfyldt mål, kan han opleve kedsomhed og flowtilstanden forsvinder. Når denne tilstand opstår, er der ikke længere en balance mellem færdighed og udfordring - det er derfor vigtigt igen at tilpasse udfordringerne (målet) med individets færdigheder. Det er nærlæggende, at gøre opmærksom på, at flow ikke udelukkende handler om at nå til et bestemt resultat, men nærmere om at nå end indre tilstand af fordybelse. I sportslige aktiviteter hænger resultat og mål ofte sammen – men samtidigt er det muligt at have flere forskellige personlige mål i aktiviteten, hvor resultatet ikke har betydning på den indre tilstand. Den indre tilstand forbindes med orden i bevidstheden, hvor individet kan fokusere sin opmærksomhed og koncentrere sig. Denne orden opstår, når positive tanker er investeret i realistiske mål, og når ens færdigheder matcher mulighederne for at nå målet. Opnåelsen af målet bringer nemlig orden i bevidstheden og denne opnåelse sker, når individet fokuserer alt sin opmærksomhed og kan afværge fra distraktioner.

Hvis drengene ikke kan fokuserer opmærksomhed på øvelsen, kan det skyldes urealistiske mål, hvor drengenes oplever uro. Psykisk uorden er fx præget af frygt, vrede, kedsomhed eller angst.

Den psykiske uorden kan derfor godt betragtes som en individuel barriere. Når drengene konfronteres med det nye, et problem eller ny viden, kan drengenes psykiske uorden være grunden til, at de vælger at afvige fra problemet.

Drengenes selvstændighedsorienteringenanskues som envigtig individuel komponent for muligheden til at overvinde modstand. Dette begreb henviser til drengenes forestillinger om, hvordan fremtiden spiller en stor rolle for den aktuelle motivation for at lærer noget. Der er flere komponenter, der har indflydelse på drengenes selvstændighedsorienteringen. En af komponenterne er drengenes baggrund, hvis drengene kommer fra en udsat baggrund, mangler selvtillid og tro på fremtiden, forstærkes modstanden yderligere.

Analysen har tegnet et billede af, at det teoretiske begreb selvstændighedsorienteringen har en tæt tilknytning til begrebet mestringsforventninger. Mestringsforventningerne kan varier alt efter hvor vanskeligt øvelsen er, og hvor resolut og udholde drengene er i deres tro på at kunne magte opgaven, og hvor meget tiltro drengene har til egne evner.

Vi ser derfor, at mestringsforventninger har en indflydelse på modstanden, som kan have indflydelse på drengenes balance mellem færdigheder og opgavens sværhedsgrad. I forhold til kreativitet skal man kunne tåle at møde en del modstand undervejs. Oplevelsen af modstanden, er central for at udvide, provokere og tvinge den lærende til at åbne sine arbejdsområder og kendte løsningsmetoder.

I forhold til balance mellem færdigheder og udfordring, anskuer vi igen at bevægelsen i aktiviteterne, kan øge sandsynligheden for, at drengene ændrer deres negative mestringsforventninger til positive forventninger til evne og udfaldet af aktiviteterne.

**Særlige kreativitetsfremmende elementer**

Kreativitet betragtes som et fænomen, der kan fremkomme på baggrund af visse elementers tilstedeværelse. Læringsdesignet beror på at opstille særlige rammer og strukturer, hvori det bliver muligt for deltageren at fremme kreativitet. Kreativitet kan derved ikke forcers, men kan forsøges opdyrket igennem særlige kreativitetsfremmende elementer.

Flow kan fremme muligheden for at opdyrke de kreative forudsætninger. Derved er flow et særlig kreativitetsfremmende element i sig selv. Men der er også andre elementer, hvis tilstedeværelse kan gøde den kreative proces:

Kvaliteten af de kreative processer øges ved at benyttes sig af en form for mesterlærer, hvor deltageren udvikle et rutinemæssigt kendskab til de kreative aktiviteter, kan aflure tricks ved de andre deltagere og se hvordan de tackler de kreative udfordringer. Erfaring med den kreative praksis – og lede efter nogle forventede mønstre, giver en vis sikkerhed. Disse erfaringerne er medvirkende til, at deltagerne tør at opsøge kreativiteten, og blive bedre til at handle på kreative måder.

Det er betydningsfuldt, at aktiviteten fordrer problemløsning og sætter gang i de rigtige kognitive processer. De forandringsskabende kognitive processer sættes bl.a. i gang ved at benytte sig af problemløsende aktiviteter. Deltagerne skal præsenteres for et problem, som de ikke kan komme uden om. De kreative processer forløses, når deltageren ikke kan afvige fra at blive konfronteret med det nye og ukendte. Den kreative proces kan opfattes som hård, men oplevelsen af modstanden, er central for at udvide, provokere og tvinge en til at åbne sine arbejdsområder og kendte løsningsmetoder. Deltagerne kan på denne måde udvikle nye løsninger, baggrund af erfaringerne fra miljøet (imitation og mesterlærer). Modstanden kan være en markør som indikerer, at deltagerne arbejder med kreativproblemløsning. I forlængelse af dette skaber mødet med problemet, mulighed for at bruge sin fantasi. Når deltagerne møder et problem de ikke kender svaret på, opstår et tomrum. Dette tomrum sætter gang i fantasien og ideerne begynder at forme sig.

Kreativitet er ligeledes forbundet med opfindsomhed, og deltagerne skal lukke op for nye tanker, for at gøde processen. Det er ikke nemt at gøre dette alene, da deltageren kun har sig selv som målestok. Ideudvekslingen højner sandsynligheden for det kreative udfald og andre opfindsomme mennesker plejer ens egen opfindsomhed.

Kreativitet handler om at bevæge sig *kanten af boksen*. Ideen er at skabe nyt, men ikke så radikalt at produktet ikke har en nytte. Kreativiteten skal bygge kendskab til en kontekst eller et domæne. Hvilket forstås som, at hvis deltageren vil skabe noget kreativt, skal det anerkendes af andre. Vi anskuer kreativitet som et fænomen, der handler om at omforme, eller re-designe en opgave eller en ide man selv er med til at skabe**.** Når deltageren bevæger sig på kanten af det eksisterende, skabes kreativiteten ud fra et strukturelt grundlag. Det giver tryghed, at arbejde på kanten af de erfaringer og den viden deltageren har erhvervet. Derved kan tage deltageren tage udgangspunkt i elementer han har tillid til og videreudvikler på baggrund af dette.

Det at arbejde på kanten øger også muligheden for flow. Flow bevæger sig på kanten af ens kompetenceområder, og derved kan det indikeres at aktiviteterne, hvor deltageren bevæger sig *på kanten*, er med til at skabe opmærksomhed og fordybelse. Hvis deltageren skal komme i flow, bevæger han sig altså på kanten af det han kan, hen imod at lærer noget nyt.

**Tid**

Opfindsomhed kan forsvinde med tiden, alt efter hvor meget de kreative forudsætninger bliver opdyrket i den enkeltes hverdag. Jo mere tid og energi deltageren bruger i det kreative miljø, jo større indvirkning kan det havde på individet. Hvis deltageren bruger meget sparsom tid i det kreative miljø i forhold til andre sociale arenaer, og kan tiden hæmme muligheden for, at det miljøet kan påvirke deltagerens forudsætninger. Det tager tid at få en bedre forståelse af det fænomen man forsøger at omforme, fordi de kognitive skemaer også skal omstruktureres. Deltagerne må ikke føle sig stresset, og det tager tid til at få ”brikkerne til at falde på plads” – især hvis de ikke er vant til at bevæge sig ud på usikker grund. Man kan ikke antage, at alle opfatter det ukendt som ukendt, og tager sig tid til at undersøge fænomenet. Opfindsomheden skal have tid til at indfinde sig, og det tager også tid til at fordybe sig.

For at komme i flow og kunne glemme tid og sted, skal tiden i sig selv ikke være en forstyrrende faktor. Eksempelvis kan det være tvivlsomtom, om halvanden time en gang om ugen er nok til at skabe en forandring, når deltageren oplever mange distraherende faktorer. Det er derved diskutabelt, om en ugentlige klubdag er nok tid til at forstyrre den lærerende i sine vanlige tankeprocesser og adfærd.

På den anden side kan deltagerne også havde for meget tid. Dette kan havde indvirkningen på koncentrationen, i det målet er for langt fremme i tiden. Det at arbejde kreativt er en meget involverede aktivitet som kræver koncentration og fuld opmærksomhed. Hvis der er for meget tid, kan opmærksomheden hurtigt ledes over på de distraherende faktorer i miljøet. Flow og kreativitet er også en højeffektivlæringstilstand, derved kan man heller ikke forlange, at deltagerne kan blive ved i flere timer. Tiden er derved et vigtigt begreb i forhold til de kreative processer og skal medregnes i en fin balancegang mellem færdigheder og udfordring.

**Støtte**

Støttende omgivelser en fremtrædende faktor, når deltageren skal udvikle kreative forudsætninger. Denne støtte handler primært om at hjælpe deltageren, når modstanden bliver størst, men også i at fjerne de distraherende faktorer, der florer i miljøet. Støtten kan være medvirkende til øge deltagerens mulighed for flow, men også til at mestre de kreative øvelser. Det at bruge struktur, sætte rammer og regler er også et støttende elementer og samtidig motiverende faktorer, i henhold til at deltageren ser mening, formål og hensigten med øvelsen, så de opnår forståelse af deres handlinger. Strukturen skaber muligheden for at arbejde i særligt rum med særlige regler, som er med til at fjerne de distraherende faktorer.

Omgivelser er derved også med til at støtte de kreative betingelser. Ved at benytte positiv feedback og anerkendelse, skabes en god mulighed for balance og tryghed hos deltageren. Endvidere har imitation og modellæring en positiv indvirkning, som er med til at fjerne usikkerhed overfor øvelserne. Deltagerne lærer bedst ved at lave øvelsen selv, og derved personligt opleve selve mestringen, men gennem imitation og modellæring kan individets mestringsforventninger styrkes. På denne baggrund kan man udvikle en strategi, og deltageren føler sig ikke helt forudsætningsløs over aktiviteterne.

*Zonen for nærmeste udvikling* kan, i denne kontekst, betragtes som et godt teoretisk værktøj til at skabe tryghed og støtte op omkring flow-processer og derved indgå i facilitering af et kreativitetsfremmende miljø. En udfordrende lærerproces kan blive støtte af en vejleder, eller ved at indgå i et læringsfællesskab med andre middelaldrene.

Samarbejde er derved også en vigtig komponent. Det er vigtigt at understrege, at ingen fra starten har svaret på opgavens problem, og at alle i øvelsen har de samme forudsætninger for problemløsning. Derved støtter deltagerne hinanden, opgaverne bliver ikke for svære, og de oplever et god udfald af læringsaktiviteten.

Støtten kan dog også hæmme deltagerens mulighed for at arbejde kreativt. Hvis deltageren er vant til at vende sig mod en vejleder eller makker, hver gang det bliver svært og smider ansvaret fra sig, kan man ikke øge sin mestringsforventninger. Vejlederen eller makkeren må, i dette tilfælde, tager over og styre den kreative proces.

Den kreative proces tager udgangspunkt i individets egne formulering, bygger på passion, indre motivation og engagement. Derfor skal vejleder også lærer at træde i baggrunden, og lade deltageren få et autentisk forhold til processen.

På den anden side er det også vigtigt, at vejlederen ikke træder helt i baggrunden, hvis deltageren får en negativ oplevelse. Dette kan havde en modsat effekt på mestringsforventningerne, og derved sætte deltageren tilbage i processen. Det at støtte deltageren beror igen på en fin balancegang, og et indgående kendskab til deltagerne forudsætninger i forhold til udfordringen.

**Diskussion af designets praktisk anvendelse**

I forhold til ovenstående læringsdesign og forklaringer, som beror på specialets teoretiske perspektiver og analyse af undersøgelsens empiri, mener vi, at designet og dens elementer, kan øge sandsynligheden for at målgruppen udvikler kreative forudsætninger.

Designets validitet bygger på undersøgelsens analyse af D, og hans resultater i forhold til det tidligere designs indarbejdelse i Drengeklubben. Analyse af empirien viste nemlig, at D over tid mestrede designets udvalgte elementer og udarbejdede på baggrund heraf noget kreativt. D havde en ubesværet tilgang til hans egen aktivitet og udviste et personligt engagement – hvilket ligeledes betyder, at D i øjeblikket havde positive mestringsforventninger i forhold til hans re-design af dødbold. I anliggende heraf vurderer vi derfor, at undersøgelsens analyse og diskussion af empirien tegnede et billede af, at D havde oparbejdet de positive forudsætninger, som vi mener skal være tilstede for at kunne arbejde kreativt.

I forhold til D’s situation og udvikling af forudsætninger til at arbejde kreativt, mener det nye læringsdesign består af nogle gode elementer til at hjælpe de andre drenge til at arbejde kreativt. Designets validitet kan dog diskuteres i forhold til C – analysen af C viste, at han ikke havde, gennem det tidligere design, opnået de samme forudsætninger for at arbejde kreativt, som i D’s tilfælde. Analysen viste, at der er en del elementer, som Drengeklubben kan tage fat på for at hjælpe C til komme i flow og at mestre kreativitet. De elementer vi mener har afgørende betydning er: tiden, kognition, mestring, samarbejde, angsten for at fejle, modstand, støtte, individuelle barrier, indre og ydre motivation og kontekstforståelse. Disse elementer mener vi kan være med til at optimere C’s muligheder for at udvikle kreative forudsætninger. Hvis disse faktorer bliver inkorporeret i Drengeklubben, kan C muligvis, over tid, opleve den samme positive udvikling, som var tilfældet hos D.

Endvidere oplevede D og C fra starten af nogle af de samme barriere (informationsmæssigt kaos og psykisk uro) og derved mener vi, at analysen af D’s proces har givet os en forståelse af, hvilke elementer som også kan øge C’s forudsætninger for at arbejde i et kreativitetsfremmende læringsmiljø.

I forhold til det nye læringsdesign mener vi, at det er muligt at have særligt fokus på nogle af elementerne for at hjælpe C. For eksempel fandt vi frem til, at tiden er meget afgørende for C’s flowproces og mestringsforventninger. På den måde mener vi så, at tiden er et element som Drengeklubben kan arbejde ekstra meget på. Vi kan søger for, at C får længere tid til fx problemløsning i aktiviteterne i Drengeklubben. I anliggende til den generelle tid i Drengeklubben, er det selvfølgelig et svært område at ændre på, men vi mener dog, at hvis Drengeklubben foregik flere gange om ugen ville det have højnet sandsynligheden for, at C havde ændret hans forudsætninger for arbejde i flow-zonen.

Et andet eksempel på hvordan fokus på enkelte elementer kan hjælpe C, er i forhold til elementet støtte. I analysen af empirien af C tegnede der sig et billede af, at C havde brug for ekstra støtte i hans problemløsende proces, ligeledes så vi, at C nemt blev forstyrret af de andre drenge. Dette er derfor nogle elemeter vi igen mener Drengeklubben kan have ekstra fokus på – vi kunne sætte ekstra frivillige sammen med C i den problemløsende proces, trække ham væk fra de andre drenge og igen give ham tiden til at oparbejde troen på sine evner. Her kan de frivillige også være ekstra opmærksomme på, at støtte ham i processen, fjerne de distraherende faktorer og hjælpe ham til at nærme sig flowzonen.

I forhold til diskussion af C, og hans manglende opøvelse af de forudsætninger, som den kreative proces kræver, og som vi havde en forventning af det tidligere design skulle have hjulpet ham til, mener vi ikke at C er fortabt. Vi mener, at det blot er et spørgsmål om tid og tålmodighed, at have fokus på et eller to af det nye designs elementer ad gangen, og ændre på rammerne for at tilpasse dem C’s nuværende forudsætninger.

# Metodekritik

Vi vil i dette kapitel forholde os til observationsstudiets overordnede reliabilitet, validitet og genkendelighedskriterier (jf. metodeafsnittet).

Specialet har til formål at indfange fænomenerne, mens de udspiller sig i drengenes naturlige miljø (Drengeklubben), og på baggrund af dette, er vi derfor opmærksomme på, at vi ikke drager nogen forhastede konklusioner, fordi enhver handling under udfoldelse kan betragtes som et fænomen af interesse. (Brinkmann:84)

Vi mener derfor, at det væsentligt at gøre opmærksom på, at det billede, der gennem analysen og diskussionen har tegnet sig, er et komplekst billede af de utallige faktorer og forhold, der gør sig gældende i en forståelse af den aktuelle problemformulering. Derfor er det væsentligt at påpege, at fremstillingen er én blandt flere mulige udlægninger, og dermed blot udgør en lille del af en større helhed. Undersøgelsen har en psykologisk (kognitiv) tilgang til kreativitet, og vi er dermed ligeledes bevidste om, at man med andre udlægninger af de valgte teorier ville kunne forstå kreativitet anderledes, og dermed tegne et andet billede af undersøgelsen.

I forhold til undersøgelsens valg af metode, analyse og diskussion af observationerne samt inddragelse af tidligere undersøgelse og empiri, vurderer vi, at der er en tæt sammenhæng mellem undersøgelsens problemstilling, og det vi undersøger. I forhold til empirien og observationsmetoden mener vi, at den hermeneutiske tilgang til observationerne er med at højne undersøgelsens validitet. Observationerne er nedskrevet så nøgent som muligt, hvilket vi mener højner den hermeneutiske analyse af observationerne og dermed dens validitet.

Vi mener ligeledes, at aktionsforskningen som fremgangsmåde er med til at skabe værdi i form af praktisk værdiskabelse, hvilket højner den praktiske validitet. Vi vurderer derfor overordnet set undersøgelsens indhold til at være valid i forhold til problemstillingen, idet vi betragter undersøgelsens resultater som værende gyldige i forhold undersøgelsens målgruppe, hvilket derved højner den interne validitet (Thisted 2012:141). Derved anskuer vi, at observationsstudiet giver mulighed for at generere ny viden og åbne for nye forståelser omkring fænomenet kreativitet i forhold til konteksten.

I forhold til undersøgelsens eksterne validitetskrav mener vi ligeledes, at de til dels er opfyldt. Vi er bevidste om, at undersøgelsen ikke er kausal, men i forhold til vores undersøgelse af mestring og flow i Drengeklubben, mener vi at have opnået nye forståelser af mestring og flow. I specialet har vi undersøgt disse to teoretiske perspektiver i en ny kontekst, som vi ikke har fundet andre undersøgelser om. Derfor mener vi, at undersøgelsens viden kan biddrage til den almene viden, hvilket også er med til at højne undersøgelsens eksterne validitet.

Vi er opmærksomme på, at empirien er begrænset i forhold til genkendeligheden af undersøgelsens fund. Men undersøgelsens resultater kan endvidere ses som et pilotforsøg eller en case til videre arbejde med kreativitet og/eller drenge inden for den beskrevne målgruppe. Vi mener dog, at den analytiske genkendelighed er opfyldt, fordi flow og mestring er generelle måder at anskue noget på, hvilket kan højne sandsynligheden for undersøgelsen analytiske genkendelighed.

I forhold til undersøgelsens transparens (reliabilitet), som henviser til specialets fremgangsmåde og indsamling af empiri, kan reliabiliteten på nogle områder diskuteres. I forhold til undersøgelsens problemstillingen, mener vi at have fremlagt konteksten på en meningsfuld måde. Undersøgelsens begrænsede metodevalg mener vi dog kan diskuteres. Undersøgelsens empiri er udelukkende bygget op omkring observationer, hvilket er en god metode til at opnå adgang til feltet, hvor vi i forhold til problemstillingen, bl.a. pålagde den nonverbale adfærd betydning. Vi mener derfor også, at metoden har været tilstrækkelig i forhold til at afspejle de fænomener, som vi var interesseret i. Diskussionen af metodevalget falder på, at vi kun har lavet observationer af målgruppen. I forhold til undersøgelsens transparens ville det have været praktisk at bruge de kvalitative observationer som en fase i undersøgelsen, og derefter kombinere metoden med kvalitative metoder som fx interviews (Brinkmann 2010: 19).

Deltagerobservationsundersøgelser er gode til at undersøge menneskers adfærd og interaktion med deres miljø, og derfor vil det give mere gyldig viden, end hvis vi blot brugte interviews. Interviews er dog en god kilde til bekræftelse af den information, vi hentede i vores observationer. Derfor ville vores deltagerobservation af faktisk adfærd suppleret med uformelle interviews nok have tilføjet undersøgelsen mere pålidelighed og gyldighed.

I forhold til den manglende metodetriangulering mener vi dog, at den benyttede aktionsforsknings fremgangsmåde også er positiv i forhold til undersøgelsens transparens. Begrundelsen heraf ligger i, at vi har benyttet tidligere fund som baggrund for specialets undersøgelse, og den tidligere intervention har haft en positiv effekt på målgruppen. Yderligere forsøger vi at bruge undersøgelsens fund til at udarbejde et design, som ligeledes skal forsøge at hjælpe målgruppen til at skabe en kreativ forandring. Den kreative forandring, som designet har til hensigt at skabe, er dog stadig under arbejde, det vil sige, at designet endnu ikke er iværksat. Derfor er designets eksterne validitet stadig usikker. Alligevel mener vi, at brugen af aktionsforskningens fremgangsmåde er med til at højne undersøgelens validitet og i nogen grad transparens.

I forhold undersøgelsens metodetriangulering forsøgte vi os med uformelle interviews i konteksten, i form af gruppeinterviews. Desværre måtte vi erkende, at det ikke var muligt at få noget brugbart ud af interviewet, da drengene ikke kunne forholde sig til spørgsmålene.

Vi gjorde os nogle overvejelser omkring alternative metoder til at gribe evalueringen an. Vi diskuterede brugen af videoobservationer som dokumentation til at validere undersøgelsens resultater ud fra to overvejelser. Videooptagelse ville have været oplagt i forhold til, at vi bruger aktionsforskning som fremgangsmetode, hvor vi netop bestræber os på en forandring i konteksten. Videooptagelserne kunne været brugt som noget håndterebart vi kunne vise målgruppen, og dermed bruge videooptagelserne til at inddrage målgruppen i undersøgelsen. På den måde inddrages målgruppen i de forandringer, vi forsøger at inkorporere.

Trods argumentationen for brug af videoobservation, fandt vi ikke dette brugbart til vores undersøgelse. Begrundelsen for fravalget af videoobservation var, at vi mente, at det ville forstyrre det ”naturlige” miljø i drengeklubben, og at målgruppen ville have ændret deres adfærd.

Sara har tidligere arbejdet med videoobservationer på tidligere projekter, hvor det har haft en påvirkning på deltagerne. Yderligere har Sara selv været deltager under videoobservation, og hun har derfor mærket påvirkningen på egen krop.

Samlet set mener vi således, at metodetriangulering kunne have højnet undersøgelsens transparens og derved også højnet undersøgelsens eksterne validitet. Endvidere mener vi dog, at den interne og eksterne validitet, samt aktionsforskningens fremgangsmåde, kan godtgøre specialets fund og dermed har gyldighed i forhold til undersøgelsens validitetskrav.

# Konklusion

I besvarelsen af specialets problemformuleringen vil vi først besvare specialets to undersøgelsesspørgsmål, for derved til sidst konkludere på hvordan der skabes et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen i Drengeklubben.

**Hvordan kan flow bidrage til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt?**

Vi kan på baggrund af baggrundsundersøgelsens fund, og specialets undersøgelsens analyse og diskussion af empirien med teoretiske perspektiver, betragte flow eller flow-zonen som et afgørende element i forhold til målgruppens forudsætning for at indgå i den kreative proces. I forhold til undersøgelsens målgruppe, anskues flow-zonen derved som forandringsskabende, når der arbejdes i de kreative processer. Analysen tegnede et billede af, at målgruppen arbejdede kreativt ved at omformede og udarbejdede en ny leg, hvilket vi vurderer opstod på baggrund af målgruppens positive mestringsforventninger. De positive mestringsforventninger anskuer vi derfor som et vigtigt element til at nå flow-zonen, og har indvirkning på målgruppens forudsætninger for at ”glemme” de distraherende faktorer som; dårlig erfaringer og utryghed. Vi vurderer således, at når målgruppen kan mobiliserer sin psykiske energi i aktiviteten, og kan de fokusere deres opmærksomhed, og ligeledes opleve glæde og engagement i øvelserne. Målgruppen giver hinanden social accept på deres ideer og anerkender derved hinandens lege, hvilket er med til at støtte mulighed for flow. På baggrund af denne forståelsen vurdere vi, at målgruppens forudsætninger for den kreative virksomhed forstærkes ved opnåelsen af flow-zonen, og brugen af dens flowskabende elementer. Flow kan dermed bidrage til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt ved at skabe indre psykisk orden, som er afgørende for drengenes fastholdelse af opmærksomhed på den pågældende aktivitet (opgave). Fastholdelsen af opmærksomheden skaber fordybelse, engagement, glæde og tryghed – som er afgørende for at målgruppens mulighed for at åbne for det kreative potentiale.

**Hvilke elementer kan hjælpe målgruppen til at mestre kreativitet?**

I anliggende af den diskuteret teori i forhold til empirien vurderer vi, at der er en del elementer, som Drengeklubben kan tage fat på for at hjælpe målgruppen til at mestre kreativitet. Disse elementer er opstået på baggrund af baggrundsundersøgelsen fund og analysen af målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt. De individuelle barrierer har stor betydning for drenges mestring af de kreative forudsætninger og ved at holde fokus på betydningen af tiden, bevægelse i aktiviteten, kognition, mestring, samarbejde, angsten for at fejle, modstand, støtte, indre og ydre motivation, tryghed, fokus på struktur i den kreative proces, mesterlærer og kontekstforståelse, har målgruppen en mulighed for at mestre de kreative elementer. Disse elementer indgår, sammen med viden fra første undersøgelsesspørgsmål, i de syv elementer i læringsdesignet.

På baggrund af ovenstående besvarelser af specialets undersøgelsesspørgsmål og udformningen af læringsdesignet vurderer vi, at følgende syv elementer kan være med til at skabe et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen i Drengeklubben.

* Struktur
* Mål
* Bevægelse
* Balance mellem færdigheder og udfordring
* Særlige kreativitetsfremmende elementer
* Tid
* Støtte

Vi mener derved at kunne konkluderer, at disse syv elementer kan være med til at skabe et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen i Drengeklubben.

# 

# Perspektivering

Specialets resultater har betydning og relevans i forhold til nuværende kreativitetsforståelser i samfundet. Kreativitet beskrives som en nødvendighed i samfundet, og er derved en efterspurgt egenskab for uddannelsessystemet. Derfor mener vi, at alle skal have muligheden for udnytte deres kreative potentiale, og opøve kreative kompetencer. Men hvad er kreativitet, og hvordan dyrkes de kreative forudsætninger?

I specialets indledningen sættes der fokus på, at kreativitet skal forbindes med høj faglighed og social forudsætninger, og at der endvidere eksistere særlige karaktertræk for at udvikle kreative kompetencer. Derved øges sandsynligheden for at udelukke målgruppen, som ikke mestrer disse specifikke krav. Vi mener derved, at der er et behov for en mere åben og pluralistisk diskussion om fænomenet og dets betydning i uddannelsessystemet.

Kreativitet beskrives som et vigtigt incitament i forhold til læring. I specialet er kreativitet blevet sammenlignet med en basal læringsproces, i det de akkomodative processer indgår i den kreative proces. Derved er kreativ virksomhed et vigtigt incitament til at skabe en fundamental lærerproces for alle. Det er derfor essentielt, at lægge større vægt på fænomenets i uddannelsesmæssige sammenhænge, og det er vigtigt ikke at udelukke særlige grupper fra at anvende kreativitet. En diskurs må ikke forhindre særlige grupper i at deltage i de kreative processer, på grund af faglige efterslæb, da dette også udelukke målgruppen for forudsætningen for at lærer. Kreativitet skal kunne inkludere alle.

Det er derfor essentielt, at ændre synet på kreativitet, så det ikke er noget man har eller ikke har. De kreative forudsætninger åbner individet for læring, ved at blive tryg ved problemløsende aktiviteter, skabe tro på egne evner, få en ukontroversiel tankegang og adfærd, vilje til at tage chancer og overkomme modstand. Kreativitet lægger derved til grund for faglig, social og personlig udvikling. Det at tage denne mulighed fra målgruppen pga. formodninger om hvad der er muligt og ikke muligt, kan ende med forstumpede læringsforudsætninger og dårlige muligheder for videregående uddannelse.

Resultaterne fra specialet tegner nuanceret billede af målgruppens forudsætninger i det kreative miljø. Det er en udfordring for målgruppen, at deltage i de kreative læringsmiljøer, som intensiveres af deres negative mestringsforventninger, men dette ændrer ikke på at målgruppen har et kreativt potentiale, der kan udfoldes, hvis man opstiller særlige rammer, hvilket udfoldes i designet.

Diskursen betegner også, at kreativitet kræver, at man skal kunne leve med en uforudsigelighed, og kunne bevæge sig ud i det ukendte, som oftest er forbundet med utryghed, stress og angst. Målgruppen kan have baggrunde, der kan knytte sig til særlige klasser og etniciteter, hvor disse uortodokse tænke- og handlemåder ikke bliver belønnet og derved fremelsket, måske lige frem det modsatte. Hvis disse kreative tænke- og handlemåder ikke befordres, fordi de ikke er blevet belønnet eller fremelsket, kan man vel begynde at gøre det modsatte; at fremelske disse særlige personlige kvaliteter gennem skolens rammer.

Alt begyndelse er hård, og dette vil målgruppen og undervisere også erfare, men dette er ikke et påskud for at give op på forhånd. Kreativiteten er blevet sammenlignet med en basal lærerproces, hvilket kan skabe barrier for alle.

Specialets resultater viser netop, at en af deltagerne, gennem tid og rutinemæssigt kendskab til læringsdesignet i Drengeklubben, har forandret sine mestringsforventninger, og derigennem viser tegn på selvstændighed, initiativ, engagement og udviser personligt ansvar, hvilket er værdifulde personlige karaktertræk i den kreative proces.

Specialet resultater har endvidere betydning og relevans i forhold til diskussionen om drenges problemer i uddannelsessystemet. Niels Egelunds påstanden lyder, at flere og flere drenge halter bagefter, når det gælder karaktere og flere bliver henvist til specialundervisning i folkeskolen. Specialet resultater peger på, at målgruppen har lave mestringsforventninger, hvilket har indflydelse på deres evner i skolekulturen. Billedet er dog anderledes, når drengene lærer i Drengeklubbens rammer. I Drengeklubben skabes et læringsmiljø, som på baggrund af de kreative rammer med bevægelse og positive forventninger, er med til at forandre drengenes syn på sig selv og læringsaktiviteterne.

Spørgsmålet er midlertidig, om det er de særlige rammer fra læringsdesignet er ”nok”, eller om det er folkeskolen forventninger og syn på målgruppens forudsætninger, der kan ændre målgruppens mestringsforventninger.

Lone Heckmann, faglig leder på *DrengeAkademiet*, mener at drengene kan blive skadet og skræmte i mødet med skolens læringsmiljø, og de kan derved vælge læringen fra. Oplevelsen af det faglige og sociale nederlag ved at gå i skole, kan resultere i, at disse drenge ender på kanten, hvor de senere bliver tabt for uddannelsessystemet. Drengeklubben forsøger altid at møde drengene med positive forventninger, og dette bidrager til diskussionen, på baggrund af, at drengene mestrer bedre i klubben end de gør i skoleregi.

Drengene forbinder ikke miljøet i Drengeklubben med noget negativt. I skolen, hvor drengene muligvis bliver mødt med lave og negative forventninger til udfald af undervisningen, skabes sandsynligvis en selvforstærkende effekt, og målgruppen mister troen på egne evner. Når så stor en gruppe af ”elever” ikke kan mestre skolens krav, må det være skolens tur til at overveje læringssyn og strategier i forhold til den pågældende målgruppe. Spørgsmålet er, om det er målgruppen der skal tilpasse sig skolen, eller om skolen skal tilpasse sig målgruppen? I henhold til dette kunne man overveje om der overhovedet er et ”drengeproblem”.

Specialet resultater har derved betydning og relevans i forhold til diskussionen om drenges problemer i skolen, og sætter spørgsmålstegn ved deres interaktion i de kreative læringsmiljøer.

Det kunne i denne kontekst være nærliggende at undersøge hvordan læringsmiljøet fra Drengeklubben ville gælde i et skoleregi? Klasserummet kan umiddelbart ikke understøtte de samme parametre som er tilstede i Drengeklubben i forhold til pladsmangel, når bevægelsesmomentet skal implementeres. Det er dog ikke en udskrevet regel, at læring skal foregå i et klasseværelset, og undervisningen kunne flere gange om ugen blive flyttet udenfor eller til andre lokaler. I starten ville det muligvis hjælpe at flytte undervisningen til en anden kontekst, som målgruppen ikke forbinder med negative oplevelser. Efterfølgende kunne målgruppen opnå selvtillid og tryghed ved de faglige aktiviteter, hvilket gør det muligt, på sigt, at deltage i den normale klasseundervisning. Vi kunne, gennem længerevarende observationer og interviews med underviserer og deltagerer, undersøge om der sker en forandring i drengens motivation for de faglige aktiviteter. Hvis de kreative rammer kan være med til at øge læringsmuligheder for målgruppen, var det måske et forsøg værd. *DrengeAkademiet*, som netop sætter fokus på at hjælpe drenge med at udvikle deres faglige og sociale forudsætninger, betoner at evner som selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, nysgerrighed, taknemlighed og optimisme, som fundamentale elementer for en positiv identitetsudvikling. At arbejde i det kreative miljø, kræver de sammen forudsætninger, hvilket igen pointerer vigtigheden af, at de kreative lærerprocesser skal kunne inkluderes i et læringsfremmende miljø for målgruppen.

Omvendt, hvis målgruppen ikke ville opleve de samme resultater i skole regi som i Drengeklubben, kan det været et bevis på, at skolens lave forventninger har en afgørende indflydelse på målgruppens opfattelse af sig selv og derved egne læringsforudsætninger.

Vi mener derfor, at der er et behov for at få undersøgt læringsdesignets brug i et skoleregi og få diskuteret skolens grad af forventninger til drengens faglige og sociale forudsætninger, og hvordan det påvirker målgruppen muligheder for at blive kreative og derved at indgår en basal lærerproces.

# LITTERATUR

**Bogtitler:**

Austring, B & M. Sørensen (2006): *Æstetik og Læring*. Grundbog i æstetiske læreprocesser. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & L. Tanggaard (2010): *Kvalitative Metoder en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2006): *John Dewey: En introduktion.* København: Hans Reitzels Forlag.

Csikszentmihalyi, M (1996): *Creativity:* *Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollons Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow: the psychology of optimal experience*. 1 st. ed.

Esmark K. (2006): *Bourdieus Uddannelsessociologi*. IN Prieur, A. et. al. (2006): Pierre Bourdieu – en introduktion (s. 71-113). Hans Reitzels Forlag.

Fredens, K. (2012): *Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik*. Forlag Gyldendal Akademisk.

Fuglsang et. al (2013): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.

Helms, C. & A. Baagøe Nielsen (2013): *Drenges vilkår og veje i uddannelserne*. In: C. Helms Jørgensen (red): Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne. Roskilde Universitetsforlag, s. 9-22.

Højbjerg, H. (2013) *Hermeneutik*. IN Fuglsang, L. et. al. (2013): Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne (s. 289-323), Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2010): Læring. Samfundslitteratur forlag

Illeris, K. (1999): *Læring*. Samfundslitteratur forlag

Jacobsen, B. et. al. (2010) *Fænomenologi*. IN Brinkmann, S. & L. Tanggaard (2010): Kvalitative metoder (s. 185-205). Hans Reitzels forlag.

Jantzen C. (2009): *Opdragelse til kreativitet – Hvad kan man lære af Moholy-Nagys metode*. IN Tangaard, L. & S. Brinkmann (2009): Kreativitetsfremmende læringsmiljøer. Dafolo.

Kromann, E. et. al. (2009): *KIE – modellen – innovativundervisning i folkeskolen*. Erhvervs skolernes Forlag.

Kupferberg F. (2009): *Farvel til ”de rigtiges svars” pædagogik*. IN Tangaard, L. & S. Brinkmann (2009): Kreativitetsfremmende læringsmiljøer. Dafolo.

Prieur A. (2006): *En teori og praksis*. IN Prieur A. et. al. (2006): IN Pierre Bourdieu – en introduktion (s. 23-70). Hans Reitzels Forlag.

Stensmo, C. (2012): *Indføring i pædagogisk filosofi* (kap. 9). Klim.

Schultz (2009): *Psykologiens veje*. Systeme forlag

Tanggaard, L. (2013): *Opfindsomhed*. Gyldendal Business

Tangaard, L. & C. Stadil (2012): *I bad med Picasso*. Gyldendal Business.

Tanggaard, L (2010): *Fornyelsens kunst*. Akademisk Forlag

Tangaard, L. & S. Brinkmann (2009) *En kreativ skole*, IN - Tangaard, L. & S. Brinkmann (2009): Kreativitetsfremmende læringsmiljøer, Dafolo.

Tanggaard, L. (2009): *”Nød lærer nøgen kvinde at spinde” om karakteristika ved kreative læringsmiljø* IN - Tangaard, L. & S. Brinkmann (2009): Kreativitetsfremmende læringsmiljøer, Dafolo.

Tanggaard, L. (2008): *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation*. Aalborg Universitetsforlag.

Tangaard, L. & M. Hviid Jacobsen & A. Jørgensen (2007): *Aktionsforskning – mainstream og margin i sociologisk forskning*. In: Antoft, R., M. Hviid Jacobsen, A. Jørgensen & S. Kristiansen (red): Håndværk og horisonter. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 189-225. (I kompendium: Læring og forandring i praksis, efterår 2014, Aalborg universitetet, Læring og Forandringsprocesser.

Thisted, J. (2012): *Forskningsmetode i praksis – projektorienteret videnskabsteori go forskningsmetodik*. Munksgaard forlag

Ørsted, F. (2006): *Flow og fordybelse*. Hans Reitzels Forlag.

**Tidsskrifter:**

Bjerre, J. Et. Al (2007). Forholdet mellem motivation og udvikling – set ud fra Kieran Engans teori om forståelse. IN – Tidskrifter for læreuddannelse og skole (2007): Kvan nr. 78, (tema: Motivation).

Egelund, N. (2013): *En bedre skole for drenge*, IN - Tidskrifter for læreruddannelse og skole (nov. 2013): Kvan nr. 97, (tema: Drengene i skolen).

Hammershøj Geer, L. (2012): *Kreativitet og innovation for dannelse eller for nyttens skyld?* IN - Tidskrifter for læreruddannelse og skole (marts 2012): Kvan nr. 92, (tema: Innovation i skolen)

Heckmann Skovbo, L. (2013): *Der skal sættes tidligt ind*. IN – Tidskrifter for læreruddannelse og skole (nov. 2013): Kvan nr. 97, (tema: Drengene i skolen)

Imsen, G. (2007): *At se fremtiden gennem nutidens vindue – om forventninger som motivationsbegreb i skolen*. IN – Tidskrifter for læreuddannelse og skole (2007): Kvan nr. 78, (tema: Motivation).

Kristensen, R. (2006): *Flow og anerkendelse*. IN – Tidskrifter for læreuddannelse og skole (2006): Kvan 76, (tema: Kreativitet).

Schultz, O. (2009): *Psykologiens veje.* SYSTIME.

Tanggaard, L. (2015): *Dræber læringsmål kreativitet?* IN Tidskrifter for læreruddannelse og skole (April. 2015): Kvan nr. 101, (tema: Målstyret undervisning).

Vygotsky, L. (2012): *Værktøjer og symbol i barnets udvikling*. In Illeris, K. (2012): 49 tekster om læring. Samfundslitteratur.

**Internetkilder:**

Gyldendal Ordbog(2015), Den Store Danske

<http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/kreativitet> d. 20. April, 2015

Kunststyrelsen (2011) Fysiskaktivitet og Læring - en konsensuskonference, Kulturministeriet Udvalg for Idrætsforskning <http://emu3.emu.dk/sites/default/files/Fysisk%20aktivitet%20og%20læring_KIF.pdf> d. 5 maj, 2015

*Nordahl, Betil (29. November, 2010): Feminiseret folkeskole vandrøgter drengene*. Politiken.

<http://politiken.dk/debat/ECE1128550/feminiseret-folkeskole-vanroegter-drengene/> (d. 17 april, 2015)

Toft, J. (2007) <http://www.faellesskolen.dk/Faelles/OpslagSP/2111/motorisk.pdf>

Forskningsrapport.

**Foredrag/Videooptagelser:**

Illeris, K. (2010): *Hvad er læring?* Formidlingsnettet http://www.formidlingsnet.dk/hvad-er-laering Besøgt d. 5/4 2015.

**Publikationer**

Borup Jensen J. & B. Lund (2011): *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene.* INNorden *– Bakgrunn og brgrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg*. Norden.

Ørsted, F. (LøkkeFonden) (2014): *Drenge Akademiet*. Aarhus Universitet, Dafolo A/S.

# BILAGFORTEGNELSE

Bilag 1: Baggrundsundersøgelsen – observation af flow

Bilag 2: Observationer af D – flow (kreativitet)

Bilag 3: Observationer af C – implementering af kreative rammer

Bilag 4: Projektbeskrivelse af Drengeklubben

Bilag 5: Tiltag – Baggrundsundersøgelsen

Bilag 6: Samtykkeerklæring

Bilag 7: Observation af social aktivitet - målgruppe

Bilag 8: Observation af faglig aktivitet - målgruppe

Bilag 9: Læringsdesign fra baggrundsundersøgelsen

# 

# Bilag 1: Baggrundsundersøgelsen – observation af flow

Semistrukturerede deltagende observation.

Torsdag d. 24-04-2014.

Tilstede: Sara og Maria (frivillige). Seks børn.

Sted: Gymnastiksal på en folkeskole.

Tema: Samarbejde.

*Særlige forhold*: Observationerne efter implementering af nye tiltag – lavet på baggrund af tidligere observationer (observationer som ikke vil blive brugt i dette speciale).

**Feltnoter af observationer fra en session i Drengeklubben:**

Alle de deltagende drenge er anonymiseret og er derfor blot nævnt med et bogstav.

1.1 Timen starter med at børnene spiller fodbold, med en bold de selv har fundet.

1.2 Sara kalder til samling – drengene vil ikke sætte sig. Der går meget tid med det.

Sara og Maria står stille og roligt og venter og siger bl.a. ” Vi kan ikke komme i gang før I sætter jer ned”.

Det tager lang tid. Drengene laver høje lyde. Taler grimt til hinanden.

1.3 Efter lang tid begynder en af drengene at tysse på de andre. Han siger at de skal sætte sig ned. Han vil gerne i gang. Drengene er stadig meget urolig. Det hjælper dog på det.

Der er gået ca. 20 min, med at få drengene til at sidde stille og lytte til besked.

1.4 Sara og Maria præsenterer sig selv for drengene og spørger hvad de hedder. Ser på drengene og bruger konsekvent deres navne når de siger noget.

1.5 Efter nogenlunde ro, fortæller Sara og Maria:

* ”Vi skal altid samles imellem alle aktiviteterne.
* Hvad den første aktivitet er
* At de må bestemme den sidste, men at så skal de lave den første aktivitet.
* Får nogle af drengene til at gentage det der bliver sagt
* Regler om mobil
* Man bliver fulgt over i Dussen, hvis man ikke ville deltage”.

1.6 Der opstår uro igen – Sara og Maria siger: nu stopper vi for i dag. Drengene siger ”NEJ” – De vil gerne. Der bliver stille igen.

En dreng løber og ned af trappen og er trodsig.

En anden dreng vil ikke sætte sig ned, og forsøger tydeligt at prøve grænser af.

Maria siger til dreng, at hvis han ikke vil være med, så følger vi ham over i Dussen. Han siger okay til at blive fulgt over i Dussen, men da det kommer til at gå derover, så vil han gerne blive. Dette eksempel hjalp på alle drengenes opførsel.

1.7 Sara og Maria forsøger igen, at forklare regler for første aktivitet:

1. ”hale-tagfat”

Aktiviteten forløber godt. Mange af drengene er lidt voldsomme, og de gemmer deres haler. Ordet ”diskvalifikation” kommer i spil, og drengene følger derefter reglerne.

1.8 Inden anden aktivitet kalder Sara og Maria til samling igen – det gik godt. Drengene vidste godt hvad der skulle ske. Drengene satte sig, men der var stadig uro. Nogle af drengene tog en bold og spillede rundt. En af drengene tog sin mobil telefon op. Maria havde forklaret regler og tog den i lommen. Drengen reagerede med accept.

1.9 Sara og Maria forklarede næste aktivitet, som omhandler samarbejde.

Aktiviteten gik ud på at drengene skulle arbejde sammen om at lave nogle ”konstellationer” eks. 4 drenge: 3 hænder på gulvet, et hoved og 4 ben – de skal samarbejde om at få det til at ske.

1.10 Maria spurgte drengene hvad ”samarbejde” var? Drengene ser på hinanden, mumler lidt, men siger, at det handler om at hjælpe hinanden, om at lave noget sammen.

1.11. 2. Aktiviteten gik i gang – Drengene arbejde godt sammen. De havde dog en ”berøringsangst” mod hinanden, til at starte med. Men det gik bedre. En af drengene påtog sig lederrollen. Det er var drengene der tidligere har skabet mest uro. Han var rigtig god til at lave en strategi. Vi ved, at han også går i skakklub efter skole. Aktiviteten gik ud over alt forventning.

1.12 Maria roste ham for hans indsats, det var meget overraskende, at det lige var ham, som viste sig kunne løse opgaverne og koncentrerer sig om det. I de efterfølgende konstellationer, som kun blev svære, udviste han lige så stor lyst til at løse opgaverne og guidede hans makker. Det var tydeligt at han agerede som en positiv leder, i stedet for den negative leder, en rolle han ofte påtog sig. Den positive indsats havde en smittende effekt på de andre drenge.

1.13 Det andet hold havde haft lidt svært ved at komme i gang, fordi D ikke rigtig ville røre ved hans makker, han gav udtryk for at det var dumt og grinte lidt. Han prøvede flere gange, men træk sig hurtigt og gav udtryk for, at han ikke ville røres ved. D gav dog udtryk for en mindre form for utryghed til sidst i aktiviteten, da han løste den sidste opgave med hans makker, selvom de skulle røre ved hinanden, men vi kunne se at det var svært.

1.14 Efter aktiviteten spurgte Maria igen drengene og dette kunne betegnes som samarbejde? Drengene nikkede og sagde at man arbejde sammen.

1.15 Sidste aktivitet havde drengene selv valgt ”Dødbold” De italesatte at ”nu var det deres aktivitet”. Stemningen var rigtig god. Sara og Maria deltog i den sidste aktivitet.

Anderledes fra sidste observation – havde drengene ikke stå store problemer med at sætte sig ned når de ”døde” eller overholde reglerne.

1.16 Efter sidste aktivitet var der samling og ”high-five” samt ”ros” og ”tak for en god dag”.

# Bilag 2: Observationer af D – flow (kreativitet)

Semistrukturerede deltagende observationer

Torsdag d. 19-03-2015.

Tilstede: tre frivillige (Sara, plus to andre frivillige). seks børn.

Sted: Gymnastiksal på en folkeskole.

**Feltnoter af observationer fra en aktivitet i Drengeklubben:**

Observationerne er nedskrevet efter endt session. Alle de deltagende drenge er anonymiseret og derfor kun nævnt med et bogstav.

2.1 Afsluttet første aktivitet. Ny aktivitet går i gang. Målgruppen bliver informeret regler og navn på aktivitet ”dødbold”.

2.2 D: kan vi ikke spille dødbold på rullebræt?

Sara: det er vist for farligt. Men okay vi kan godt prøve, hvis du kan forklare mig hvordan vi skal lege legen?

D: (smiler) og forklarer.

Sara: D hvis vi skal lege din leg, skal du selv forklare reglerne til de andre og selv lave aktiviteten.

D: nikker og smiler.

2.3 De frivillige samler drengene og forklarer dem, at D har fundet på en ny leg som vi nu skal lege, og D bestemmer reglerne og vil forklare dem. Drengene ser på D og er stille. D fortæller reglerne med lav stemme – drengene smiler – D hæver stemmen og smiler. Nogle af drengene stiller spørgsmål til D, han svarer hurtigt.

2.4 Aktiviteten går i gang. Drengene spiller med. De sætter sig på rullebrættende og køre rundt i gymnastiksalen. Efter få minutter inde i spillet bliver en af de andre drenge hentet af sin mor, drengen råber højt ”ØV JEG VIL IKKE HJEM NU, NU VAR DET LIGE SÅ SJOVT!!”. D ser dette og smiler. D råber til drengen ”at vi bare leger det igen næste gang”. D ser på den frivillige imens og den frivillige nikker til D og siger ”det kan vi i hvert fald”.

2.5 Efter aktiviteten går en anden dreng (L) hen til den frivillige.

L: kan vi ikke spille dødbold legen med fodbold?

Sara (smiler): jo, det kan vi da.

2.6 De frivillige samler drengene igen. L stiller sig op foran de andre drenge. Drengene sidder på trappen. De ser på L. L forklarer reglerne for ”dødbold–fodbold”. Drengene nikker og smiler. Der er mange regler, men L forklarer og svarer på alle spørgsmålene.

Aktiviteten går i gang. Der findes en bold frem. Drengene spørger ind til reglerne flere gange. L forklare reglerne og svarer hurtigt og i et moderat toneleje. Drengene spørger ind til reglerne igen ”hvornår er vi døde?” og L ser på drengene og holder en pause, men svarer efterfølgende roligt. Drengene spørger igen og igen ind til aktiviteten. Aktiviteten har nogle ophold. L svarer. Aktiviteten forløber derefter uden afbrydelser.

# Bilag 3: Observationer af C – implementering af kreative rammer

Ustrukturerede deltagende observationer

Torsdag d. 16-04-2015

Tilstede: Fire frivillige (Sara og Maria, plus to andre frivillige). fem børn.

Sted: Gymnastiksal på en folkeskole.

**Feltnoter af observationer fra en aktivitet i Drengeklubben:**

Observationerne er nedskrevet efter endt session. Alle de deltagende drenge er anonymiseret og derfor kun nævnt med et bogstav.

3.1 Drengene blev delt op i to hold med henholdsvis to og tre drenge i hver gruppe. Drengene skulle tage udgangspunkt i en aktivitet de kender fra tidligere og finde på en ny leg. De skulle afslutningsvis lege hinandens lege.

Drengene får at vide, at de selv skal finde på deres egen leg med udgangspunkt i noget de kender. Opfindelsen af legen inkluderer, at de at de selv skal finde på reglerne og selv forklare legen til den anden gruppe.

**Gruppe 1:**

3.2 Maria og en anden frivillige går med ud i gruppen (gruppe 1), som består af drengene C og N.

3.3 Den frivillige stiller spørgsmålet til C og N: hvad skal vi finde på?

Drengene er stille. De kigger rundt i gymnastik salen og taler sammen.

C: Jeg ved det! Vi skal køre på rullebræt.

Frivillig: Det gjorde vi jo også sidste gang, vi skal lave noget nyt. (sidste gang spillede de fodbold på rullebræt).

C: Ja det her også nyt.

3.4 Maria smiler og spørger ind til hvad C har fundet på. C beskriver en leg, hvor man skal bruge ”rullebræt” og ”gummi tov”.

C: Det skal være en stafet og det skal handle om samarbejde.

Frivillig: ”Super godt”, vil du fortælle hvordan?

C er stille. Han kigger på N. N taler ikke. Den frivillige spørger igen.

3.5 C (svarer med lav stemme): Man skal sidde på rullebrættet også skal den anden trække en i gummisnoren”

N (nikker smiler): Man skal nå frem og tilbage i gymnastiksalen.

C: Det handler om at komme først.

Frivillige: Måske det er lidt farligt?

C: Hvorfor?

Maria: Hvis man kører for hurtigt?

C: Det gør man ikke.

N: Nikker.

3.6 Maria og den frivillige finder tingene frem. (to rullebræt og to gummitorv). De to drenge demonstrer den nye leg. C kører med N på rullebrættet. C trækker N igennem salen. Det går hurtigt. N vælter af rullebrættet. N griner.

3.7 Maria: det er en god ide N og C , men vi må finde på en regel så det ikke gå for hurtigt?

C: så må I gøre det, jeg gider ikke mere.

Maria: Jo, det var så flot, jeg ved du kan finde på noget C.

3.8 C kigger på N. Drengene kigger rundt igen og ser på hinanden. Der er stille.

N siger: man kunne bruge madrassen nede i ende, så man ikke ramte væggen, hvis det går for hurtigt.

C siger: man skal kører efter en linje i gulvet. Så kan man ikke køre for hurtigt. Så skal man jo følge linjen.

Maria (smiler): Wow, super god ide. Man må jo ikke komme til skade.

C: det skal jo også være sjovt.

3.9 Grupperne samles - legen skal forklares for den anden gruppen. Men først skal gruppe 2 forklare deres leg og lege deres leg. Drengene for gruppe 1 lytter til B, som forklare reglerne til dem.

**Gruppe 2:**

3.10 Sara og en frivillig er gået med det det andet hold, som består af tre drenge.

3.11 En af drengene, vi kalder ham B, siger at han har en ide. De to andre drenge (L og T) taler lidt i munden på hinanden mens B siger hvad hans ide går ud på. Vi frivillige siger, at de skal være stille, forbi B har en ide han gerne vil forklare. Drengene forholder sig roligt.

3.12 B forklare: Det er fodbold, men hvor alle er imod hinanden og skal score på målet.

Frivillig: Men betyder det så, at alle skal score på to mål?

B: NEJ! Der er kun en målemand.

Frivillig: Men to mål?

B: Nej! Vi skal kun spille på ét mål, og der er kun én målemand, og så skal vi alle spille imod hinanden og score på det ene mål.

3.13 B siger til en af de andre drenge, at han skal følge med ham ud på banen (han vil vise hvordan legen foregår). De spiller imod hinanden og B dribler forbi den anden drenge og scorer.

3.14 B: Sådan skal det gøres.

Frivillig: Okay. Hvad sker der så når man scorer? Bytter man plads?

B: Nej den der står på mål, står altid på mål. Men man kan sige, at hvis man laver tricks, så får man dobbelt point.

Frivillig: Tricks?

B: Ja tricks. (han løber igen ud på banen med bolden og kalder den anden dreng med), se her! B dribler fordi drengen (på en anderledes måde) og score. Se det var tricks. Så skal det mål gælde to point.

Frivillig: Okay fedt.

3.15 En af de andre drenge (L) bryder ind:

L: Må vi godt være hårde ved hinanden? Altså hvornår er der straffe og frispark?

B: Altså det er bare ligesom almindelige fodboldregler.

3.16 L: Kan du ikke lige vise det? (L tager bolden fra B og tager den med ud på banen, smider bolden på gulvet og begynder at spille mod B)

L: Må jeg fx gerne skubbe sådan her?

B: Ja det må du gerne. Men hvis du fælder mig er der frispark! Du må ikke glide hen ad gulvet og fælde mig.

L: Okay.

Frivillig: Okay, så B kan du ikke lige prøve at forklare os reglerne, så du kan forklare den anden gruppe det når vi skal til at spille jeres leg?

3.17 B opsummerer legen til de frivillige og de andre drenge og han gør det mens han smiler.

3.18 Det er gruppe to der skal starte med deres leg. B forklare de andre drenge legen og de andre drenge lytter. Kun C fra den anden gruppe, spørger hvorfor det ikke er hans gruppe der skal starte. Han får besked på, at det er hans gruppe bagefter og han bare lige må vente.

3.19 B’s gruppe går i gang, men de når kun at spille i meget kort tid, så kommer B’s mor og henter ham.

B tramper i gulvet og siger ”ihh” og løber meget hurtigt ud af døren forbi hans mor, uden at sige hej.

3.20 Derefter overtager L legen og svarer på spørgsmål fra den anden gruppe, der kommer løbende i spillet. To af drengene spiller spillet, men C går lidt for sig selv, han er ikke så meget med, og er kun lidt med i spillet.

L bliver ”tacklet” af C, en ”glidende tackling”. L bliver sur og siger, at der er straffe! En af de frivillige siger, at der er straffe, da B havde fortalt man ikke måtte tackle sådan. C siger, at det havde han ikke hørt. L får hans straffe.

3.21 Drengene spiller spillet i 10 minutter, hvor efter vi slutter spillet og siger at nu skal vi i gang med den næste gruppes leg. Vi samler drengene på trappen.

3.22 Til samling sidder en af drengene (L) fra den anden gruppe og laver larm og smider med en bold. Bolden skal bruges i deres leg.

3.23 C skal forklare legen hæver stemmen og siger ”vi skal køre på rullebræt……” stemmen forsvinder mit i sætningen. C kigger på L imens han taler. L siger ikke noget. L griner. C kigger ned i gulvet og siger: ”han vil ikke være med” - ”Han gider ikke” – ”han synes min leg er dum”.

3.24 Den frivillige kigger på C ”vil du ikke forklare din leg først, der mangler jo noget?”

Drengen siger ”nej jeg vil ikke” ”han vil ikke være med” Han synes det er en dum leg”

N sidder stille og kigger. Maria spørger N ”vil du ikke forklare reglerne så?” N kigger væk og siger ”nej!”. L siger ”det er jo det sammen som sidste gang” og griner. L siger igen ”vi flyver jo bare ind i væggen” L griner og de frivillige griner også. En frivillig siger ” det lyder altså farligt”.

3.25 C ansigtsmimik ændre sig. Han vender sig rundt. Køre væk på rullebrættet og siger ”jeg vil ikke være med mere nu” - ”I griner af mig”. Han smider med gummi torvet og slår det hårdt ned i jorden. Maria siger ”Vi vil rigtig gerne være med C” – ”Du skal bare forklare resten af legen og reglen?” C kører over i hjørnet af gymnastisk salen. C siger:” I griner af mig!”

3.26 En frivillig føler efter ham. Den frivillige siger ” Vi ville aldrig grine af din leg. Du skal jo bare fortælle om legen, så ved jeg de andre vil være med?”. C ”nej jeg vil ikke. I griner bare af den.

C kommer med tilbage til samlingsstedte med den frivillige.

L griner igen. C siger ” Din idiot, du skal ikke grine af mig”.

**Efter endt session i Drengeklubben:**

**3.27** Efter vi er færdige i drengeklubben, følges drengene og de frivillige normalt sammen tilbage til fritidsordningen. Men denne gang ville C ikke med tilbage. De frivillige siger til ham gentagene gange, at han skal med nu. C vil stadig ikke med, men forholder sig rolig. Vi frivillige begynder at gå, i den tro, at han vil komme af sig selv. Da vi når udgangen er han stadig ikke kommet. Sara går tilbage, da vi ikke bare vil efterlade C, han er vores ansvar når vi har Drengeklubben. Sara kommer tilbage til den lille gymnastiksal og C sidder der stadig, på hans rullebræt. Sara siger til ham, at det altså ikke går, at han sidder her alene og at vi har et ansvar for ham, så om han ikke godt vil gå med.

C nægter stadig, men da Sara siger, at hun altså skal nå en bus og nu gider hun ikke den opførelse længere, går C endelig med.

Sara taler med ham på vejen ned mod udgangen:

3.28 Sara: Har du haft en dårligt dag C ? Det er okay, at have en dårlig dag.

C: Spørg L.

Sara: Har dig og L været oppe og skændes i dag?

C: Spørg L.

Sara: Har L gjort noget ved dig?

C: Spørg L!

Sara: Jamen C, jeg er da ked af hvis der er sket noget mellem dig og L.

C: Det er også bare fordi i ikke gad at lege min leg!

Sara: Det ville vi gerne, men det var jo bare fordi legen var lidt farlig.

C: Nå, men spørg L.

Sara: Jeg er virkelig ked af hvis der er sket noget mellem dig og L.

C: Jeg har bare meget inde i mit hoved! Kan ikke alle de spørgsmål.

Sara: Det er også okay at have en dårlig dag, hvor man ikke rigtig kan overskue noget. Du må bare gerne snakket med mig hvis du har lyst.

Vi nærmer os udgangen (imellem tiden har vi gået rundt i den store hal).

3.29 Sara: er det dine sko der ligger der?

C: JEG KAN IKKE ALLE DE SPØRGSMÅL, AAARRRRHHH (C begynder, at skrige og græde!)

Sara: Men søde C, jeg skal nok stoppe med alle de spørgsmål, jeg kan bare ikke lide hvis du ikke har det godt.

3.30 C går væk fra Sara og græder. Sara prøver, at gå med og berolige ham og give ham et knus. Men C afviser og græder endnu mere og virker meget frustreret. Sara forlader ham og går over i fritidsordningen og henter en pædagog.

# Bilag 4: Projektbeskrivelse af Drengeklubben

Dette er Drengeklubbens projektbeskrivelse og er en direkte kopi fra den organisationens hjemmeside, som står bag projektet.

**DRENGEKLUB**

Hvorfor er Drengeklubben blevet til? Drengeklubben er et nyt udviklingsprojekt, som tager direkte fat om én af de vigtigste uddannelsesmæssige udfordringer lige nu, nemlig at få flere børn – primært drenge – til at klare sig godt i folkeskolen. Hvis der er et behov for piger, dækker vi også gerne dette Alt for mange børn klarer sig dårligt i skolen, fordi de har svært ved at sidde stille og koncentrere sig i et klasseværelse med mange elever og få lærere.

Drengeklubben får børnene tilbage på uddannelsessporet ved hjælp af sport og moderne undervisningsstile. Målgruppen er børn i 2. og 3. klasse.

**Hvad er en Drengeklub?**

En Drengeklub er en sportsaktivitet, hvor børnene først og fremmest skal have det rigtigt skægt og lave en masse sport og lege. Samtidig indeholder de forskellige aktiviteter elementer af læring, så børnene oplever, at læring kan være sjovt og dermed få lidt mere lyst til at gå i skole.

Læringen leges gennem sport. Målet er, at børnene får viden og faglige kompetencer med fra Drengeklubben, og det på den baggrund bliver lettere og sjovere for dem at gå i skole.

Drengeklubben bliver støttet af Egmont Fonden, som arbejder tæt sammen med organisationen, som står bag projektet, om at få udsatte børn og unge ind i en positiv udvikling under overskriften ”Væk fra kanten”.

**Derfor skal du være frivillig i en Drengeklub?**

Som frivillig i en Drengeklub er du med til at give børn og unge en aktiv hverdag sammen med andre børn fra deres lokalemiljø. På den måde bidrager du til at skabe samspil og sammenhold. Samtidigt har du mulighed for at introducere børn og unge til læring på en sjov og anderledes måde og du får med garanti mulighed for at lære nye sjove ting selv. Hvis du har en særlig interesse i sport eller læring og alternative læringsstile, giver Drengeklubberne mulighed for at prøve gode idéer og metoder af i virkeligheden.

**Hvordan er du frivillig?**

Som frivillig har du mulighed for at være med til at starte en Drengeklub op i dit område eller indgå i en etableret frivilliggruppe på en eksisterende Drengeklub. Gruppen står for udvikling og planlægge aktiviteterne ud fra et velbeskrevet koncept, og du kan derfor få rig indflydelse på, hvilket aktiviteter og læringslege I skal lave i klubben. Drengeklubben foregår om eftermiddagen én gang om ugen i cirka to timer.

# Bilag 5: Tiltag - Baggrundsundersøgelsen

Tiltagene er udarbejdet på baggrund af Marias observationer (se bilag x) og de punkter med blev implementeret i læringsplanen for anden session i Actionklubben.

**Tiltag:**

1. At komme til tiden, ellers banke på?
2. Vold på hinanden – enten bliver man sendt hjem med en opringning. Det er ligeså vigtigt ikke at slå på hinanden i skolen, som det er i Actionklubben. Hvis de slog hinanden i skolen, ville det være et stort problem.
3. Altid starte med en fællessamling – Have fællessamling flere gange. Evt. Imellem hver aktivitet, hvor man forklare regler og man taler om reglerne med børnene. Lader dem komme på banen med deres egen mening.
4. Til fællessamling i starten af sessionen, får børnene at vide hvad de skal. Klar struktur – evt med gulerod (fodbold til sidst, hvis det går godt osv.)
5. Det er vigtigt at præsentere sig selv. Det er også vigtigt at børnene føler vi kender dem og deres navne. Det er ikke sikkert vi kan huske navnene, men bare at vi spørger børnene om hvad de hedder, er vigtigt for dem – de føler vi viser en interesse.
6. Have et mål for hver session: evt. denne session: ”at børnene lytter til en besked og udføre” – Det skal føles som om man føler at børnene har lært noget for hver session – måske har de ikke lært at regne i dag, men de har lært at man lytter til en besked – evt. Belønning for det – italesætte det for dem at de har gjort et godt stykke arbejde.
7. At der er klare regler: Disse regler skal opretholdes. Man laver evt. Reglerne med børnene. Ikke sidde på madras, ikke kravle i ribber(medmindre man har fået lov), ikke åbne branddør. Ikke spille med bold. Spørge om man må gå på toilet, så man ikke bare forsvinder. ( Ting som også er normale i en skoledag) Hvis man ikke føler disse regler, så kommer man også i DUSSEN. Få evt. Børnene til at gentage reglerne. Men lad dem føle at de har medbestemmelse.
8. Ikke mobbe? Hvad betyder det? Italesætte hvad mobning betyder? Hvordan føles det. Lav evt rollespil. Rap, sang, dans. Osv. Lad dem arbejde med det.
9. Evt. gøre plads til tre aktiviteter per gang. En aktivitet de bestemmer( evt. Fodbold, dødbold) en aktivitet vi bestemmer, med henblik på noget de har lavet i skolen og læring, og en aktivitet ti opvarmning – evt. sport med samarbejdsøvelser.
10. At man iblandt de frivillige deler roller ud. Man skiftes. En har overblik, en tager sig af dem der ikke vil lave noget og en tager sig af noget andet. Så børnene kan fornemme strukturen og derved en tryghed.
11. Ingen mobiltelefon. Hvis man vil være med.
12. Man må gerne holde pause, eller sætte sig ud. Men så går en af de frivillige med også bliver man siddende.
13. Vi vil gerne lave det hele så sjovt som muligt – høre deres ideer. Hvad vil de gerne lave.

# Bilag 6 Samtykkeerklæring

Kære forældre

Vi vil gerne informere om, at to af de frivillige i Drengeklubben, er i gang med at skrive speciale (Aalborg universitet) om klubben. I denne henseende benytter de sig af observationer fra aktiviteterne til projektet. Drengene vil være anonyme, og derved ikke vil kunne genkendes i specialet. Endvidere er klubben også anonymt beskrevet.

Projektet handler om at optimere Drengeklubben og gøre den til et endnu bedre sted for jeres drenge.

Vi håber at dette er et projekt I gerne vil støtte. Hvis der er eventuelle indsigelser kan i henvende jer til Drengeklubbens aktivitetsansvarlig Sara

Henvendelse på mail: [sfroel09@student.aau.dk](mailto:sfroel09@student.aau.dk)

Mvh. Maria og Sara

# Bilag 7 Observation af social aktivitet

Nedstående observation stammer fra 8. semester (foråret 2014) fra en session i Drengeklubben. Observationen er inkluderet med henblik på at få en forståelse af målgruppen.

*Vi befinder os i en lille gymnastiksal på en skole. I gymnastiksalen er der ribber, et mål i hver sin ende og en madras surret op mod væggen. I den ene side af rummet er der kasser som er stående oven på hinanden med en fastgjort rutsjebane. Drenge sidder på kasserne, som ligner en trappe. Der er syv drenge og tre voksne (frivillige) tilstede og en observatør. Klokken er 15.00. En af de frivillige taler til drengene og starter en aktivitet.*

*Drenge bevæger sig fra tappen ud i rummet. Drengene har forskellig adfærd. To af drengene forholder sig i ro, mens de restende er aktive. De løber rundt. Den frivillige giver besked om ny aktivitet. Drengene fortsætter igangværende aktivitet. Drengene udviser ikke reaktion på den frivilliges udtalelse.*

*Frivillig har en bold til aktiviteten. Drengene benytter bolden i aktiviteten. En af drengene henter en bold mere fra sidelinjen. Han bruger selv bolden og løber ind foran de andre drenge, som er i gang med en pågældende aktivitet. De andre drenge løber efter drengen med bolden. Den frivillige forsøger, at få fat i den anden bold. Drengene løber væk fra den frivillige. Aktiviteten gennemføres ikke.*

*To af drengene er gået hen til madrassen i rummet. De går ind bagved madrassen og vælter den. Drengene ligger sig på madrassen. De andre kommer til og hopper på madrassen. Den frivillige går hen til madrassen og laver armbevægelser til drengene og siger de ikke må være på madrassen og at de skal gå tilbage til trappen (samlingsstedet). Den frivillige peger hen mod trappen. Drengene kigger ikke på den frivillige. Drengene bliver på madrassen. En dreng løber over til trappen og sætter sig, imens de andre bliver på madrassen. Drenge skubber til hinanden. Den ene af drengene siger ”skrid fra min plads”. Den anden dreng svarer igen med et skub. En af de frivillige siger ”Okay, vi stopper for i dag, hvis I ikke hører hvad jeg siger”. Efter dette går drenge langsomt hen og sætter sig på trappen.*

*På trappen sidder fem af drengene, mens de to andre står. De taler sammen i en høj tone. Den frivillig hæver stemmen mod en af drengene. Drenge ser ikke op på den frivillige og taler videre med den anden dreng. Den frivillige ser på en af drengen og siger ”Du må ikke være med, hvis du opfører dig sådan, så jeg følger dig over i Dussen”. Drengen tager sine sko på, går mod udgangen men vender sig om og kommer selv tilbage.*

*En af de andre drenge tager deres mobiltelefon frem fra lommen. Den frivillige siger ”læg den væk”. Drengen bliver siddende med mobiltelefonen i hånden. Drengene taler højlydt imens den frivillige taler til drengen med mobiltelefonen.* (Feltnoter)

# Bilag 8 Observation af faglig aktivitet

Nedstående observation stammer fra 8. semesters empiri (foråret 2014) fra en session i Drengeklubben. Observationen er inkluderet med henblik på at få en forståelse af målgruppen.

Målgruppen skal spille dødbold. En aktivitet, hvor hvis drengene bliver ramt af bolden, ”dør” drengen. Når drengen er død skal han sætte sig på gulvet, og kan først være med i spillet igen, når den drengen der ”skød” ham selv er blevet ”skudt” også ”dør”. De frivillige forklarer aktiviteten, men har ændret reglerne til, at hvis drengene ”dør”, så kan de komme med i spillet igen ved at løse et regnestykke, som de frivillige giver dem. Regnestykkerne består af plus og minus stykker.

I den følgende observation har vi valgt at anonymisere drengen, og kaldt ham C.

*Nogle af drengene og C smiler over ændringen af aktiviteten, mens andre ikke gør. En af drengene C ”dør” og han får et regnestykke. C er stille da han får opgaven. Den frivillige er smilende. C siger med det samme ”det kan jeg ikke finde ud af!” Den frivillige siger regnestykket højt og viser sin hånd og peger på den. C siger igen ”jeg vil ikke”. C løber væk. Den frivillige kalder ham tilbage og siger til ham ”du kan godt”. C siger: at han bare vil spille efter de gamle regler. Den frivillige forsøger igen ved at hjælpe ham og til sidst lykkes det ham (C) at løse regnestykke. Den frivillige klapper og siger ”se du kunne sagtens”. C er igen med i aktiviteten.*

# 

# Bilag 9 Læringsdesign - baggrundsundersøgelse

I det følgende præsenteres det udarbejdede læringsdesign fra 8. semesterprojektet. Læringsdesignet til Drengeklubben byggede på at skabe motivation, positive mestringsforventninger, kombinere læringsaktiviteten med bevægelse og en tydelig struktur.

De frivillige i Drengeklubben forsøger, så vidt muligt, gange på gang, at opstille Drengeklubbens rammer efter designet.

Designet indeholder følgende hjælpeelementer, som skal højne sandsynligheden for drengenes faglige og sociale forudsætninger:

Figur 8 Figuren viser 8. semesters læringsdesign med fokus på opøvelse af mestringsforventninger, samt motivation med henblik på drengeklubben

**Forklaring af design**

Designet vil i det følgende afsnit kort blive forklaret i numerisk rækkefølge:

1. Aktørfokus (målgruppens baggrund og mål).
2. Særlige vigtige komponenter for tilrettelæggelsen af den praktiske aktivitet (flowskabende faktorer)
3. Særlige motiverende faktorer for målgruppen (bevægelse, strategi, konkurrence)
4. Løbende afstemning af mål via evaluering (evaluering med drengene – fremme mestringsforventninger)

**1. Aktørfokus**

Aktørfokus er med til at synliggøre drengenes potentiale, ved at skabe en forståelse omkring drengenes faglige og sociale forudsætninger. Denne forståelse kan man opnå gennem et samarbejde med skolens lærere, eksempelvis ved at få indsigt i drengenes læringsniveau gennem samtale og/eller elevplaner, ligeledes kan et samarbejde med pædagogerne i fritidsordningen samt forældrene være at foretrække. Inddragelse af drengene kan også være en fordel, hvor positiv kommunikation er i fokus, så drengene ikke mister troen på egne evner.

Aktørfokusset er derfor centreret omkring vigtigheden i at inddrage drengene i læringsprocessen – målene skal være synlige og være meningsfulde for drengene. Drengene skal dog ikke udelukkende have bestemmelse omkring målsætning, men medbestemmelse, da drengene muligvis vil sætte for lave mål på grund af deres indikation af lave mestringsforventninger.

**2. Særlige vigtige komponenter for tilrettelæggelsen af den praktiske aktivitet**

Ifølge Csikszentmihalyis flowteori er elementerne: *klare mål*, *feedback*, *balance mellem færdighed og udfordring*, *fjernelse af distraherende faktorer* og *håndterebare og præcise regler*, med til at fremme flowprocesserne i pædagogiske sammenhænge. Opstilling af elementerne er derfor essentielle, da disse elementer kan være med til skabe et rum hvor det er muligt at frembringe fordybelse hos drengene.

*Klare mål:* Disse mål er skabt i samarbejde med drengene og de frivillige med udgangspunkt i den pågældende aktivitets rammer. Drengene skal præcist vide, hvad målet med aktiviteten er, så der senere kan opstå refleksion over målet og lærerprocessen. Drengene skal kunne sætte ord på deres succesoplevelser, eksempelvis i form af delmål, da denne handling kan være med til at skabe et positivt syn på deres egne evner. Det er dog vigtigt at målene starter med at være håndgribelige, men stadig udfordrende, så drengene ikke får følelsen af, at det er for let eller svært, og derved mister koncentrationen eller glæden.

*Positiv feedback:* Der skal være forskellige former for feedback gennem hele processen, den positive feedback kan være både verbal og kropslig, det er vigtigt, at der opstår positive oplevelser gennem erfaringer og iagttagelser – i form af modellæring.

*Balance mellem færdighed* *og udfordring*: Sværhedsgraden af aktiviteten skal stemme overens med drenges færdigheder – hvis aktiviteten er for svær, kan drengen opleve angst og utryghed og hvis opgaven er for let kan drengen opleve kedsomhed. Det er ligeledes vigtigt at når drengen når hans mål eller delmål, skal han igen udfordres, da der ellers på samme måde kan opstå kedsomhed. Hvis balancen mellem drengens færdigheder og udfordring opstår, vil drengen opleve koncentration og glæde.

*Fjernelse af distraherende faktorer:* Ydre faktorer kan belaste lærerprocessen, og de skal så vidt muligt fjernes.

*Håndterbare og præcise regler:* Struktur, sætte rammer og regler som støttende elementer og samtidig motiverende faktorer, i henhold til at deltageren ser mening, formål og hensigten med øvelsen, så drengene opnår forståelse af deres handlinger.

**3. Særlige motiverende faktorer for målgruppen**

Bevægelse betragtes som en særlig motiverende faktorer for drengene i Drengeklubben, fordi vi gennem analyse og diskussion af undersøgelsens empiri og inddragelse af teoretiske perspektiver, vurderede at drengenes muligt for at arbejde sig ind i flowzonen blev betydeligt øget ved brugen af bevægelsesmomentet i aktiviteterne. Bevægelsesmomentet havde nemlig positiv indvirkning på drengenes mestringsforventninger, da aktiviteterne åbnede muligheden for at tage udgangspunkt i noget (aktivitet), som drengene har positive erfaringer med. På den måde var den fysiske aktivitet afgørende i forhold til at skabe tryghed og glæde ved læringsmomentet i aktiviteterne, og drengene fik mulighed for at arbejde koncentreret og mestre de pågældende udfordringer. Ydermere åbnede bevægelsesmomentet op for muligheden for at drengene kunne lærer gennem og med deres krop og på den måde inkorporeres læringen naturligt i deres kroppe, hvilket kan øge sandsynligheden for at læringen huskes.

**4. Løbende afstemning af mål via evaluering**

Det er svært at lokalisere motivationen bag drengenes handlinger i klubben, men gennem analyse af observationer og diskussion af de teoretiske perspektiver, kan det give forskellige indikationer. Som undersøgere fik vi en indikation af, at drengene øgede deres mestringsforventninger ved at opnå de opstillede mål og delmål, og efterfølgende fik mulighed for at reflektere målet. Det er i denne henseende altid vigtigt at kunne korrigere målene, så der bliver skabt en progression, der matcher drengenes færdigheder.

De frivillige i Drengeklubben, forsøger altid (så vidt muligt) at give drengene medbestemmelse, for at give dem oplevelsen af ejerskab, hvilket de små delmål er med til at inkorporer. De frivillige er derfor aldrig afvisende overfor drengenes input, selvom det dog ikke altid er muligt på den pågældende dag.

# Artikel - Kreativitet for alle

**Kreativitet for alle**

*Sara Frølund og Maria Appel Bangshøj*

*Stud. mag. Læring og Forandringsprocesser*

*Aalborg Universitet*

**Abstract**

Artiklen diskuterer hvorledes drenge med faglige og sociale udfordringer kan indgå i et kreativt læringsmiljø og forsøger, med udgangspunkt Lene Tanggaard og Christian Jantzen forståelse af kreativitet, at udfordre gængse kreativitetsforståelser. Igennem Niels Egelund og Lone Heckmann sætter artiklen endvidere fokus på drengeproblematikken, og diskuterer hvordan de kreative læringsmiljøer kan bidrage til drengenes forudsætninger. Afslutningsvis præsentere artiklen kort tankerne bag et kreativitetsfremmende læringsdesign med fokus på at kvalificere målgruppens læringsforudsætninger.

Hvad er kreativitet? Hvad vil det sige at være kreativ? Er der en kode, der skal knækkes og hvilken form for kreativitet skal kultiveres? Hvis der laves en opskrift på kreativitet, risikeres det, at visse individer falder fra og opfattes som værende ”ikke kreative”. Der er derfor altid behov for en åben og pluralistisk diskussion om fænomenet og dets betydning.

Det er ikke alle målgrupper, der kan mestre ”kreativitetskoderne” lige godt. Ifølge Lene Tanggaards kreativitetsforståelse kræver det høj faglighed og social kunnen at arbejde kreativt (Tanggaard, 2010). Derved kan det diskuteres om en målgruppe med faglige og sociale udfordringer, har forudsætningerne for at arbejde kreativt. Omvendt, kan de kreative forudsætninger muligvis være med til at fremme de faglige og sociale kompetencer der efterspørges.

**Drengeproblematikken**

En anden tendens der florerer i samfundet er, at drenge klarer sig dårligere end piger i folkeskolerne. Niels Egelund vurderer, at det er motivationen, der skaber de store problemer, og samtidig at drengene også udviser større udsving i variation og arbejdsindsats**.** (Egelund 2013)

*Lone Heckmann*, faglig leder på *DrengeAkademiet*, bekriver drengenes trivsel i skolen som værende vigtig, da dette har betydning for fremtiden. Drengene kan blive skadet og skræmte i mødet med skolens læringsmiljø, og de kan derved vælge læringen fra. Oplevelsen af det faglige og sociale nederlag ved at gå i skole, kan resultere i, at disse drenge ender på kanten, hvor de senere bliver tabt for uddannelsessystemet. (Heckmann 2013) DrengeAkademiet betoner, at evner som selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, nysgerrighed, taknemlighed og optimisme, er vigtige elementer i drengenes identitets udvikling. (Ørsted 2014) At arbejde i det kreative miljø, kræver de sammen forudsætninger.

Der ligger derved et stort dannelsesmæssigt og fagligt potentiale gemt i de kreative lærerprocesser, som målgruppen kan gavne af i deres udvikling. Ifølge Tanggaard (2008) fødes alle med et kreativt potentiale, men mister muligvis evnen i løbet af opvæksten, på grund af samfundsmæssige eller kulturelle forhold. Tanggaard mener dog, at potentialet kan genopdages ved at indgå i et kreativt miljø og/eller blive ”smittet” at ”aflure tricks” fra andre kreative personer. (Tanggaard 2008, 2012)

Kreativitet er endvidere et vigtigt incitament i forhold til læring. Kreativitet kan sammenlignes med en basal læringsproces, i det de akkomodative processer indgår i den kreative proces. Læring handler om at få ny viden, og kreativitet handler om at opdage det nye. Derved er kreativ virksomhed et vigtigt incitament til at skabe en fundamental lærerproces. (Illeris 1999) Det er essentielt, at lægge større vægt på fænomenets betydning i uddannelsesmæssige sammenhænge, og det er vigtigt ikke at udelukke særlige grupper fra at anvende de kreative og derved akkomodative processer. En diskurs må ikke forhindre grupper i at deltage i de kreative processer, på grund af fagligt efterslæb, da dette sandsynligvis også udelukker målgruppens forudsætninger for at lærer.

Det kan resultere i, at skolen tager muligheden fra målgruppen pga. formodninger om hvad der er muligt og ikke muligt, hvilket kan ende i forstumpede læringsforudsætninger og ulige muligheder for videre uddannelse. Kreativitet skal kunne inkludere alle.

**Drengeklubben**

I et forsøg på at fremme kreative potentiale hos målgruppen, deltog vi som frivillige i udviklingsprojektet *Drengeklubben*. Udviklingsprojektet tager ligeledes fat i drengeproblematikken, ved at forsøge at få flere drenge til at klare sig godt i folkeskolen. Projektformålet lyder, at drengene, sammen med de frivillige, først og fremmest skal have det rigtig skægt ved at anvende sport og lege. Samtidig indeholder de forskellige aktiviteter i klubben elementer af læring, så drengene oplever, at læring kan være sjovt og dermed genfinde lysten til at gå i skole.

Vi deltog i klubbens aktiviteter og benyttede os af observationer, som efterfølgende blev udgangspunkt for analyse og diskussion af målgruppens muligheden for at udvikle kreative forudsætninger. Ud fra observationen var det tydeligt, at drengene i klubben manglede basale sociale færdigheder, og vi oplevede tydelige barriere for at indføre det faglige læringsperspektiv i aktiviteterne. Vi var dog opmærksomme på, at klubbens rammer kunne være et rigtig godt redskab til at skabe kreativitetsfremmende miljøer for målgruppen. Særligt fokuserede vi på, at fremme muligheden for at lære kreativitet gennem tilstedeværelsen af særlige støttende elementer. Disse elementer blev udarbejdet vha. observationer og sammenholdelse af teorier og relevante artikler. Elementerne indgik afslutningsvis i et design, som skulle øge sandsynligheden for at målgruppen udviklede kreative forudsætninger.

**Læringsdesign**

Vi forstår, at værdierne bag flow konceptet, læner sig op ad de samme værdier, som er herskende i de kreative metoder. (Csikszentmihalyi 1990) Vi fødes med kreativt potentiale, som blandt andet bliver forstærket i tilstanden af flow. (Ibid.) Ved at benytte flow oplevede vi at målgruppen arbejdede kreativt ved at omformede og udarbejdede en ny leg. Flow kan dermed bidrage til målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt ved at skabe indre psykisk orden, som er afgørende for drengenes fastholdelse af opmærksomhed på den pågældende aktivitet (opgave). Opmærksomheden skaber fordybelse, engagement, glæde og tryghed – som er afgørende for at målgruppens mulighed for at åbne for det kreative potentiale. (Ørsted 2006)

I anliggende af den diskuteret teori i forhold til empirien vurderer vi endvidere, at der er en del elementer, som Drengeklubben kan tage fat på for at hjælpe målgruppen til at mestre kreativitet. Disse elementer er opstået på baggrund af baggrundsundersøgelsen fund og analysen af målgruppens forudsætninger for at arbejde kreativt. De individuelle barrierer har stor betydning for drenges mestring af de kreative forudsætninger og ved at holde fokus på betydningen af tiden, bevægelse i aktiviteten, kognition, mestring, samarbejde, angsten for at fejle, modstand, støtte, indre og ydre motivation, tryghed, fokus på struktur i den kreative proces, mesterlærer og kontekstforståelse, har målgruppen en mulighed for at mestre de kreative elementer. Disse elementer indgår, sammen med de flowskabende faktorer, i følgende syv elementer, som kan være med til at skabe et kreativitetsfremmende læringsmiljø for målgruppen i Drengeklubben.

Designet beror på et hermeneutiskvidenskabssyn, hvor vi forsøger at skabe kreative forudsætninger gennem en cirkel eller som en spiral, hvor læring beskrives som en uendelig og uafsluttet proces. (Højbjerg 2013)

Det er vores forståelse, at der ikke er et maksimum eller et minimum af kreativ udfoldelse, men at kreativiteten skabes igennem en længerevarende proces, som kvalificeres ved tilstedeværelsen af særlige elementer. Elementerne er skabt på baggrund af analyse og diskussion af målgruppens forudsætninger for at indgå i et kreativitetsfremmende miljø. Det er formålet, at gøre målgruppen i stand til at kunne mestre situationer eller forbedre deres forudsætninger, som tidligere fremstod som forhindringer for dem. Derved mener vi, at læreringsdesignet er et værktøj, som kan være med til at styrke drengene og på den måde åbne op for deres forudsætninger i andre kontekster. Vi mener, at designet kan hjælpe drengene til at få en følelse af accept og mestring - en følelse af mestring, som kan overføres til en ny kontekst fx i skolekulturen.

Det at facilietere denne lærerproces vil kræve tålmodighed fra både deltager og underviser, men gennem de særlige rammer fra læringsdesignet og gennem en længerevarende proces, åbnes sandsynligheden for udvikle det kreative potentiale, men ved tilstedeværelsen de flowskabende struktur, målsætning af mål og delmål, lade bevægelse indgå læringsaktiviteten, balance mellem færdighed og udfordring, særlige kreativitetsfremmende elementer som mesterlærer og arbejde på kanten af (viden og erfaringer), tid til at facilietere en proces og støtte (feedback, samarbejde) til problemløsning og abstraktionsniveau - kan målgruppen øge sandsynligheden for at udnytte sit kreative potentiale.

Afslutningsvis fremhæves det at uddannelse ikke skal forberede den lærende på at mestre en verden, der er færdig og statisk, men en uforanderlig verden. Verden gror konstant, og det er især i denne udvikling, hvor vi skal bruge evnerne til at tænke og være kreative. Læring og uddannelse handler derfor helt grundlæggende om at skabe noget nyt – at være kreativ.

**Referencer:**

Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow: the psychology of optimal experience*. 1 st. ed.

Højbjerg, H. (2013) *Hermeneutik*. IN Fuglsang, L. et. al. (2013): Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne (s. 289-323), Samfundslitteratur.

Jantzen C. (2009): *Opdragelse til kreativitet – Hvad kan man lære af Moholy-Nagys metode*. IN

Tangaard, L. & S. Brinkmann (2009): Kreativitetsfremmende læringsmiljøer. Dafolo.

Tanggaard, L. (2013): *Opfindsomhed*. Gyldendal Business

Tangaard, L. & S. Brinkmann (2009) *En kreativ skole*, IN - Tangaard, L. & S. Brinkmann (2009): Kreativitetsfremmende læringsmiljøer, Dafolo.

Tangaard, L. & C. Stadil (2012): *I bad med Picasso*. Gyldendal Business.

Tanggaard, L. (2008): *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation*. Aalborg Universitetsforlag.

Tanggaard, L. (2015): *Dræber læringsmål kreativitet?* IN Tidskrifter for læreruddannelse og skole (April. 2015): Kvan nr. 101, (tema: Målstyret undervisning).

Ørsted, F. (2006): *Flow og fordybelse*. Hans Reitzels Forlag.

**Tidsskrifter:**

Egelund, N. (2013): *En bedre skole for drenge*, IN - Tidskrifter for læreruddannelse og skole (nov. 2013): Kvan nr. 97, (tema: Drengene i skolen).

Heckmann Skovbo, L. (2013): *Der skal sættes tidligt ind*. IN – Tidskrifter for læreruddannelse og skole (nov. 2013): Kvan nr. 97, (tema: Drengene i skolen)

**Publikationer**

Ørsted, F. (LøkkeFonden) (2014): *Drenge Akademiet*. Aarhus Universitet, Dafolo A/S.