

UD AD HOVEDET IND I ÆSTETIKKEN

Et bachelorprojekt i billedkunst

Maj 2022



Lærerruddannelsen
VIA University College - Campus Aarhus C

Studerende

Clara Rosenfryd (157275)
Anne Hinke Kirkegaard (279689)

Vejledere

Helle Vilain
Claus Vammen Jacobsen

Anslag: 87.968

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
1.1 Problemformulering.....	4
1.2 Begrebsafklaring.....	4
1.2.1 Ledelse.....	4
1.2.2 Æstetikforståelse.....	4
1.3 Læsevejledning.....	5
1.4 Læringssyn.....	5
1.4.1 Austring og Sørensen: tre forskellige læringsmåder.....	6
2. Metodisk og empirisk afsæt	7
2.1 Videnskabsteoretisk afsæt.....	7
2.2 Præsentation af empiri.....	8
2.3 Kritisk refleksion over metoder.....	9
3 Teoretisk afsæt	9
3.1 Billedkunstundervisningen.....	10
3.2 Eleverne.....	13
3.3 Læreren.....	15
4 Det analytiske plan	17
4.1 Analyse af billedkunstundervisningen på skole 1.....	17
4.1.1 Analyse af undervisningens begyndelse.....	17
4.1.2 Læreren rolle.....	19
4.1.3 Elevernes motivation i undervisningen.....	21
4.1.4 Delkonklusion af skole 1's billedkunstundervisning.....	25
4.2 Analyse af billedkunstundervisningen på skole 2.....	26
4.2.1 Analyse af undervisningens begyndelse.....	26
4.2.2 Lærerens rolle.....	29
4.2.3 Elevernes motivation i undervisningen.....	31
4.2.4 Delkonklusion af skole 2's billedkunstundervisning.....	34
4.3 Opsamling.....	35
4.3.1 Indbyrdes afhængige faktorer.....	35
5 Det diskuterende plan	36
5.1 Æstetiske læreprocessers berettigelse i billedkunstoffaget.....	37

5.2 Æstetisk lærings berettigelse i folkeskolen.....	37
5.3 Æstetisk læring udfordrer rationaliteten	38
5.4 Æstetisk læring som dannelsespotentiale.....	38
5.5 Æstetisk læring i craft psykologi	39
6 Konkluderende betragtninger	40
7 Perspektivering.....	41
Bibliografi	43

Oversigt over bilag:

- Bilag 1: Case fra skole 1
- Bilag 2: Case fra skole 2
- Bilag 3: Uddrag fra interview med lærer 1
- Bilag 4: Uddrag fra interview med lærer 2
- Bilag 5: Interviewguide
- Bilag 6: Austring og Sørensens grundmodel for æstetiske læreprocesser

1. Indledning

I et informationssamfund, hvor viden er magt, og hvor nationale tests og præstationskultur sætter dagsordenen, kan de mere bløde, følelsesprægede værdier, som æstetikken repræsenterer, hurtigt blive sat i anden række. Samtidig oplever vi en folkeskole, hvor perfektionskulturen raser, hvor individet og hjernen er i fokus, og hvor målstyring udløser resultater. I billedkunstoffaget er rigtige eller forkerte resultater ikke på tale, for her skabes der udtryk og ikke resultater. Alligevel kan æstetikken ikke få lov til at løbe frit i billedkunstens årer. Selv i fælles mål for billedkunst bærer anvisningerne mere præg af målstyring end af fordybelse. De lyder på, at eleverne skal tilegne sig *”kompetencer, færdigheder og udvikle kundskaber”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Det lader altså til, at de kreative fordybelsesprocesser rangerer langt nede på væsentlighedsbarometret. Her kommer teorien om æstetiske læreprocesser billedkunstoffaget og folkeskolen til undsætning. Med æstetiske læreprocesser er essensen nemlig, at eleven får indtryk og gennem medieringsprocesser skaber eget formudtryk. Æstetikken rummer et stort potentiale, som folkeskolen øjensynligt lader forblive uudnyttet eller måske ligefrem uberettiget.

Som kommende billedkunstlærere ønsker vi at give denne æstetiske læring videre til vores elever. Vi vil med dette bachelorprojekt undersøge, hvad der går forud for den æstetiske erfaring, for på bedst mulig vis at kunne videreføre det i vores lærergerning. På læreruddannelsen er vi begge blevet grebet af teorien om æstetiske læreprocesser, da vi igennem den kan se det grundlag, vi ønsker at bygge vores lærerpraksis på. Derfor er vi blevet meget optaget af at undersøge nærmere, om dette blot er teoretisk utopi eller om det faktisk er en praksis, der har grobund ude i billedkunstlokalerne.

Flere faktorer spiller ind på, om æstetisk læring kan opstå. Cand.mag. Benny D. Austrung og ph.d. Merete Sørensen, der er ophavsmænd til bogen *”Æstetik og læring”*, argumenterer for, at det er impulsen og optakten i undervisningen, der danner det altafgørende fundament i arbejdet med at få eleverne ind i en proces med æstetisk læring til følge. Vi er gennem vores undersøgelse blevet klogere på, at læreren i klasserummet og hendes klasseledelse også spiller en væsentlig rolle i igangsættelsen af læreprocesserne. Vigtigt er det, at læreren besidder autoritet, for ellers er risikoen, at undervisningen ender i kaos og laissez faire pædagogik (Christensen & Marxen, 2007, s. 168). Desuden er også eleverne og deres engagement vigtigt at have for øje, for hvordan bliver de åbne og modtagelige for at kunne indgå med sind og hånd i en skabende æstetisk proces? For at komme

dette nærmere har vi med motivationsteori som teoretisk grundlag, undersøgt hvordan eleverne opnår motivation i undervisningen. På den måde kan eleverne tages under luppen for at få øje for, hvilke parametre der skal skrues på for deres velvillighed overfor en æstetisk læreproces.

Med vores bachelorprojekt ønsker vi at undersøge billedkunsthøjets kvaliteter ud fra en forventning om, at der, når motiverede eleverne arbejder med æstetiske læreprocesser, opstår et stort lærings- og dannelsespotential. Vi ønsker desuden at sætte de æstetiske læreprocessers kvalitet ind i en større kontekst. §1 stk. 2 i folkeskolens formål lyder, at folkeskolen skal skabe rammer for *oplevelse, fordybelse og virkelyst* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006), og dette læner sig op ad de skabende processers hensigt. Vi vil derfor belyse, om folkeskolen med sit formål giver betingelser og berettigelse for, at æstetiske læreprocesser kan anvendes i den hele skole. Dette har affødt problemformuleringen:

1.1 Problemformulering

Hvilken indvirkning har lærerens igangsættelse og ledelse af en æstetisk læreproces på elevernes motivation og læring i billedkunstundervisningen, og på hvilke måder kan æstetisk baseret læring berettiges i folkeskolen?

1.2 Begrebsafklaring

1.2.1 Ledelse

Betegnelsen *ledelse* vil i denne sammenhæng knytte an til lærerens rolle og autoritet i klasserummet, hvilket udfoldes i projektets teoretiske ståsted. *Ledelse* i en undervisnings-sammenhæng kaldes også *klasseledelse*. Vi tager udgangspunkt i ph.d. Dorte Ågårds teori, der beskriver klasseledelse som interpersonel (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 108). Hun forklarer, at god klasseledelse er betinget af, at læreren både har en høj styring, men også en god kontakt til sine elever.

1.2.2 Æstetikforståelse

For at indkredse vores forståelse af æstetik som et begreb, der kan bruges i en didaktisk billedkunsthøjlig sammenhæng, benytter vi Austring og Sørensens nutidige æstetikforståelse. De beskriver æstetik som *“en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som*

kan kommunikere fra, til og om følelser” (Austring & Sørensen, 2007, s. 68) Æstetik skal her forstås som andet og mere end blot *læren om det skønne*.

1.3 Læsevejledning

Projektet er bygget op med et overvejende angelsaksisk projektsyn. Først præsenterer vi det syn på læring, der ligger til grund for projektet. Overvejelser om projektets videnskabsteoretiske metode kommer i forlængelse herefter, hvor også præsentation samt kritik af vores indsamlede empiri inkluderes. Vores teori- og analyseafsnit er bygget op om den didaktiske trekant, der beskriver *indhold, elev og lærer*, som tre forudsætninger for, at undervisning kan finde sted. De tre sider er indbyrdes forbundet, og fjernes én, falder undervisningen til jorden (Oettingen, 2016, s. 65). Derfor har vi fundet det relevant først at udbrede teori og begreber, der afdækker alle tre forudsætninger. Dette bliver afsat for at undersøge dem nærmere i vores analyse. Vi har af hensyn til projektets systematik opdelt analysen i to dele: *“Analyse af billedkunstundervisning på skole 1”* og *“Analyse af billedkunstundervisning på skole 2”*. Analysen er suppleret med cases skrevet på baggrund af observationer på to skoler i billedkunstundervisningen, og analysen indeholder ydermere to semistrukturerede interviews med billedkunstlærerne. De to dele af analysen vil opsummeres og sammenfattes for at beskrive de væsentligste pointer. I det efterfølgende diskuterende afsnit inddrages analysens pointer, for at kunne vurdere og diskutere æstetiske læreprocesser berettigelse i billedkunst, folkeskole og samfund. Til slut samles projektets tråde i en konklusion, og projektet breder ud og suppleres med en aktuel perspektivering. Vedlagt er bilag 1 og 2, der indeholder de to cases. Bilag 3 og 4 indeholder lærerinterviews med de to lærere fra de to skoler. I bilag 5 er vores interviewguide vedlagt, og bilag 6 indeholder Austring & Sørensens *grundmodel for igangsættelse af æstetiske læreprocesser*.

1.4 Læringssyn

For at undersøge billedkunstundervisningens læringspotentiale er det til en start vigtigt at klarlægge, hvad vi forstår ved *læring* i billedkunsthaget. Her anvender vi cand.mag. Benny D. Austring og ph.d. Merete Sørensen og deres beskrivelse af tre læringsmåder.

1.4.1 Austring og Sørensen: tre forskellige læringsmåder

Austring og Sørensen beskriver tre læringsmåder: *den empiriske, den æstetiske og den diskursive*. De er sidestillede, og der er ikke én, der er vigtigere end de andre. De kan godt virke hver for sig, men supplerer ofte hinanden (Austring & Sørensen, 2007, s. 87). I æstetiske læreprocesser, som dette projekt kredser om, er hovedfokus på æstetisk læring, men også empirisk og diskursiv læring spiller ind på læreprocessen. De tre læringsmåder udfoldes derfor nedenfor:

Empirisk læring: Den empiriske læring har at gøre med det direkte møde med verden. Denne viden er kropsligt forankret og lagrer sig i *indre før-symboliske skemaer* som *tavs viden*. Denne viden bliver på den måde en del af den enkeltes måde at begribe verden på. Det er altså de sanselige, følelsesmæssige erfaringer, der her er på spil (Austring & Sørensen, 2007, s. 87-90).

Æstetisk læring: I den æstetiske læring er målet at skabe et udtryk ud fra et indtryk. I den æstetiske læring sker der en bearbejdning af det usigelige og den tavse, før-symboliske viden, man opnår gennem empirisk læring, som her kan få en symbolsk form. Den æstetiske læring er dog ikke knyttet til den empiriske verden og er derfor transcendent. Dette betyder, at den kan overskride og gribe ud over vores virkelighedsopfattelse, ved at man eksempelvis sig at forestille sig, hvordan det er at kunne flyve som en fugl. Det er bl.a. i legen, skuespillet og i det æstetiske formudtryk, at den æstetiske læring kan finde sted. Den æstetiske læring kan altså bruges til at få en forståelse af det ubegribelige og medvirke til at udvikle abstrakt tænkning (Austring & Sørensen, 2007, s. 90-98).

Diskursiv læring: Den diskursive læringsmåde er den, man oftest forbinder med skole og uddannelse. Denne læring beskriver Austring og Sørensen som følelsesneutral og leksikal og som et redskab til at kategorisere og kommunikere objektivt om verden. Denne læring omhandler alt det, vi kan måle og veje, og kan således ikke beskrive sanselige oplevelser og tavs viden (Austring & Sørensen, 2007, s. 101-102). I den æstetiske læreproces kan den diskursive læring komme til udtryk som afrunding af læreprocessen, hvor eleverne udtrykker sig om deres proces og produkt (Austring & Sørensen, 2007, s. 179).

2. Metodisk og empirisk afsæt

Vi vil med denne del af projektet først beskrive vores videnskabsteoretiske afsæt. Herefter vil vi udlægge den empiri, vi baserer vores undersøgelse på samt beskrive og kritisere behandlingen af den.

2.1 Videnskabsteoretisk afsæt

2.1.1 Hermeneutikken

Vi benytter gennemgående i vores undersøgelse hermeneutikken som videnskabsteoretisk udgangspunkt for, hvordan viden skabes i vores humanistiske problemfelt. Hermeneutikken beskæftiger sig med vores evne til at fortolke og forstå verden. Handlinger må forstås i deres kontekst, og sand viden hviler på et koherenskriterium. Dette betyder, at den viden, vi skaber, må stemme overens med den viden, vi i øvrigt har (Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen, & Ravn, 2017, s. 62). For at forstå dele af en sammenhæng, må man derfor forstå helheden, men for at forstå helheden, må man forstå de enkelte dele (Den store danske, 2021).

2.1.2 Observatørrolle

Vi observerede undervisning i billedkunst på to skoler. Vores tilgang til observationsstudiet var *struktureret*, da vi på forhånd havde aftalt at have fokus på lærerens rolle og opstart af billedkunstimen samt elevernes motivation i undervisningen (Engsig, 2017 s. 31). Vi indtog den rolle, som sociologen Reymond L. Gold definerer som *observatør, der deltager*. Dette betyder, at vi i lav grad var involveret med de udforskede (Engsig, 2017 s. 33). Deltagerobservation kan åbne det felt op, man beskæftiger sig med, da man kan få unikke indsigter i den observerede kultur, der ellers kan være svære at opnå (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s.103). Vi som deltagende observatører havde god mulighed for at observere forhold i en kontekst, hvilket reducerede risikoen for at drage *forhastede og konteksttomme* konklusioner (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s.103).

2.2.3 Casestudie

Vi har på baggrund vores observationsstudie anvendt empirien til et casestudie. Samfundsforsker Bent Flyvbjerg benytter denne definition af casestudie: "*en intensiv analyse af en individuel enhed*

(...) med fremhævelse af udviklingsfaktorer i relation til omgivelserne” (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 621). Når man udfører et casestudie, foretager man et valg om, hvad det er, der skal undersøges. Casestudiet er derfor ikke så meget en metodisk tilgang, som det er en afgrænsning af en enhed. Denne enhed kan herved undersøges på forskellige måder (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 622). Flyvbjerg beskriver, at det er en misforståelse omkring casestudier, at generel, kontekstafhængig viden er bedre end konkret caseviden (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 625). Han beskriver, at al viden om menneskelig virksomhed i humanvidenskaben altid er situeret i en kontekst (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 625). Når vi derfor i vores undersøgelse benytter cases, skal det ses som et situeret eksempel, der forhåbentligt kan sige noget om en større helhed og pege ud over sig selv.

2.2 Præsentation af empiri

Nedenfor kommer en uddybende præsentation af vores indsamlede empiri samt en kritisk refleksion over metoderne med deres muligheder og begrænsninger.

2.2.1 Observationer

Vores observationer er foretaget i to forskellige 3. klasser på to forskellige skoler i to forskellige kommuner. For at skelne mellem disse to skoler og for at anonymisere dem, har vi kaldt skolerne henholdsvis *skole 1* og *skole 2*, og lærerne *lærer 1* og *lærer 2*. Der var både ligheder og forskelle mellem de to skoler. Af ligheder kan nævnes: På begge skoler foregik billedkunstundervisningen i skolens billedkunstlokaler, begge lærere var uddannede billedkunstlærere, og begge de observerede dobbeltlektioner fandt sted i timerne før frokostpausen. Af forskelle nævnes: Lærer 1 var klasse-lærer for den pågældende klasse, det var lærer 2 ikke for sin billedkunstklasse. Skole 1 er en mindre byskole, og skole 2 en større landsbyskole.

Vi var to observatører begge steder, og ingen af os havde kendskab til klasserne eller lærerne på forhånd. Forud for observationerne havde vi aftalt at have hvert vores fokusområde for på den måde at få et bredere og mere dækkende indblik i timens forløb. Efterfølgende sammenfattede vi vores observationer til to cases, som er vedlagt i bilag 1 og 2.

2.2.2 Semistrukturerede interviews

Begge semistrukturerede interviews er foretaget samme dag, som de pågældende undervisningstimer foregik. Interviewet med lærer 1 foretog vi umiddelbart efter endt undervisning ansigt til ansigt. Da lærer 2 var beskæftiget efter endt undervisning, blev interviewet foretaget på den online videokonferencetjeneste Zoom senere samme dag. Som forberedelse til de semistrukturerede interviews havde vi lavet en interviewguide, som vi har vedlagt i bilag 5. Denne guide indeholdt temaer, som vi udformede vores spørgsmål efter. På denne måde tilstræbte vi at nå gennem de samme temaer med begge lærere. Vi stillede uddybende spørgsmål undervejs i interviewene for at få en dybere forståelse af det, som blev sagt.

2.3 Kritisk refleksion over metoder

Vi har benyttet os af casestudie som grundlag for vores analyse. Casestudier kan som tidligere nævnt bidrage til at give et indblik i en specifik situation, men de kan ikke sige noget om tendenser. Dog formoder vi, at det specifikke vil kunne give os en større forståelse af det generelle. Da al humanistisk virksomhed foregår i specifikke situationer, er det også her, vi må tage vores afsæt. Når man benytter sig af rollen *observatør, der deltager*, kan der være en fare for, at studiet bliver overfladisk, og at forskningsresultatet bliver farvet af forskerens eget syn på det udforskede (Engsig 2017, s. 34). Ved at være to observatører har vi forsøgt at få et bredere indblik i undervisningssammenhængen, end hvis vi blot havde været én. Dette har vi gjort ved at have blik for forskellige elementer i undervisningen. Selvom man som observatør i en undervisningssammenhæng får et mere nøgternt billede af den observerede kultur, end hvis der var benyttet cases, som var skrevet på forhånd, er det naturligvis ikke muligt at have øje for alt. Vi må derfor tage forbehold for, at vi kan have overset faktorer, der kunne være væsentlige for undervisningen, vi observerede.

3 Teoretisk afsæt

Vi har som nævnt opbygget vores teoretiske afsæt ud fra den didaktiske trekantens tre faktorer *indhold, elev og lærer*, for på den måde at tilgodese alle tre faktoreres forudsætninger for at undervisning kan finde sted (Oettingen 2016, s.65). *Indholdet* er i denne undersøgelse *billedkunstundervisningen*, der udfoldes gennem Benny D. Austrings og Merete Sørensens teori om æstetiske

læreprocesser. Teori om *eleverne* og deres motivation for undervisning tager afsæt i Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori. Slutteligt bliver *læreren* og vedkommendes rolle i klasserummet teoretisk forankret af bl.a. Peter Brodersens teori om autoritet i klasserummet. Dette ville udgøre et afsæt for vores videre analyse.

3.1 Billedkunstundervisningen

3.1.1 Grundmodel for æstetiske læreprocesser

Først kommer her et teoretisk blik på didaktikken og selve den undervisning, der finder sted i billedkunstundervisning. Det gøres med grundmodellen for æstetiske læreprocesser, der er et didaktisk planlægningsværktøj, som er udviklet, afprøvet og revideret af cand. mag. Benny D. Austring og ph.d Merete Sørensen gennem projekter i både skoler og daginstitutioner (Austring & Sørensen, 2007, s. 177). Grundmodellen er som progressionsmodel (bilag 1) inddelt i tre læringskategorier, der hver indeholder underkategorier som danner grundlag for at praktisere en æstetisk læreproces. Det er muligt at arbejde med udvalgte dele af modellen og fravælge andre. De to første proceselementer, impuls og optakt, bør dog altid være til stede i undervisningen for at opnå engagement hos eleverne (Austring & Sørensen, 2007, s. 179). Grundmodellen består af de tre læringskategorier: empirisk, æstetisk, og diskursiv læring, hvorunder der er syv proceselementer: *impuls, optakt, eksperiment, udveksling, fordybelse, præsentation og evaluering* (Austring & Sørensen, 2007, s. 179).

Austring og Sørensen betegner en æstetisk læreproces som: “... en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden” (Austring & Sørensen, 2007, s. 107). En æstetisk mediering skal forstås som den proces, hvor et indtryk eller udsagn udtrykkes gennem et medie, fx ler eller maling (Austring & Sørensen, 2007, s. 218). For at nå til den del i processen, hvor medieringen og dermed starten på elevernes fordybelse og formgivning finder sted, er det essentielt at lade undervisningen begynde med, at eleverne får mulighed for at danne sig indtryk. Her må der vendes tilbage til væsentligheden i de to første proceselementer *impuls* og *optakt*, som grundlag for de indtryk, læreren skaber, og som skal styrke elevernes motivation for den æstetiske mediering (Austring & Sørensen, 2007, s. 180).

3.1.1.1 Impuls

Impulsen hos eleverne udspringer af den enkelte og gruppens følelsesmæssige og sanselige oplevelser af verden. Ved disse oplevelser er hensigten, at der opstår en ubalance hos eleven, som vedkommende kan bearbejde gennem en æstetisk virksomhed. Austring og Sørensen beskriver det således: "*Impulsen virker som incitament for og inspiration til bestræbelser på gennem den æstetiske virksomhed at lade oplevelsen komme til udtryk*" (Austring & Sørensen, 2007, 180).

Læreren skal igangsætte en æstetisk virksomhed, der kan udfordre eleverne i en sådan grad, at deres behov for at udtrykke sig vækkes. På den måde styrkes elevernes engagement og læringens kvalitet. Dog er det afgørende, at oplevelserne er udfordrende, inspirerende og i udgangspunktet opleves som fælles for hele klassen (Austring & Sørensen, 2007, 180).

3.1.1.2 Optakt

Optakten har til formål at etablere et fælles fokus og samle elevernes opmærksomhed derom. Begrebet *Stemthed*, som Mogens Pahuus karakteriserer som "*menneskets engagerede, men totalt åbne og ubetingede møde med livets fænomener*" (Austring & Sørensen, 2007, s. 219), knytter sig til optakten, der med sin atmosfære afløser impulsfasen. Ud fra Austring og Sørensen er der tre mulige faktorer, der kan danne grundlag for optakten og en stemthed i klasserummet (Austring & Sørensen, 2007, s. 180):

- Ritualer, der skaber en fælles og positivt ladet situation, kan læreren anvende, for at eleverne opnår samme koncentration og en atmosfære af stemthed i undervisningen.
- En æstetisering af situationen og rummet, hvor lyd, lys eller andet danner rammer og skaber stemthed hos eleverne.
- Indtrykkene fra impulsfasen kan inddrages som dokumentation af klassens fælles oplevelser. Det kunne være fotos eller indsamlede genstande, der med deres inddragelse i klasserummet, skaber stemthed (Austring & Sørensen, 2007, s. 180).

I optakten skal temaet for timens undervisning introduceres, og her kan ovenstående hjælpe til at sætte den ønskede stemning for elevernes igangsættelse af en æstetiske læreproces (Austring & Sørensen, 2007, s. 180-81). Et andet formål med optaktsfasen er, at der her etableres en "fiktionkontrakt". Elever og lærer danner sammen et fiktivt rum med en overenskomst om indbyrdes at anerkende fiktionen og acceptere den præmis, at elevernes æstetiske udtryk blot er

foreløbige formudkast. Gennem øvelse og dialog kan udtrykket videreudvikles, men det kræver at læreren accepterer og anerkender formudtrykket, som det eleven fortæller, det er, uden at dømme elevens evner og kundskaber (Austring & Sørensen, 2007, s. 181). Ved at anerkende den kollektive fiktion, som eleverne skaber, dannes grobund for det fælles potentielle rum.

3.1.2 Det potentielle rum

Ifølge psykoanalytiker Donald W. Winnicot lever vi alle sammen i en personlig, indre subjektverden, der er omgivet af en ydre, kontekstuel objektverden. Det er mellem disse to verdener, at en tredje verden opstår, og denne verden kalder han *det potentielle rum* (Austring & Sørensen, 2007, s. 108). Det er i det potentielle rum, at al skabende virksomhed opstår (Austring & Sørensen, 2007, s. 110). Austring og Sørensen beskriver, at det potentielle rum er:

“Legens og kunstens domæne, og [det] tilbyder en slags frirum, hvor man kan fastholde og bearbejde erfaringer fra den indre verden i symbolsk form” (Austring & Sørensen, 2007, s. 110).

I det potentielle rum skabes altså et særligt erfaringsfelt og fristed. Austring og Sørensen beskriver, at man her *“konsekvensfrit kan eksperimentere med og tilegne sig en forståelse af såvel den ydre som den indre verden”* (Austring & Sørensen, 2007, s. 112). Når man udtrykker sig symbolsk, kan den førsymbolske forståelse af verden blive tydelig. Ifølge forsker Hansjörg Hohr er den viden, man her opnår, intersubjektiv, da den foregår mellem den indre og ydre verden. Til trods for, at denne viden egentlig er frisat fra den ydre verden, kan den bearbejdelse, der finder sted i det potentielle rum, fastholdes som æstetiske formudtryk i den ydre verden (Austring & Sørensen, 2007, s. 113).

3.1.2.1 Frisættelse i det potentielle rum

Der skal i optaktsfasen i forlængelse af *fiktionskontrakten* skabes det, som Austring og Sørensen kalder *en frisættelse i det potentielle rum*. Det er her vigtigt, at eleverne føler sig trygge, så de tør være i en skabende proces og opleve en glæde ved dette (Austring & Sørensen, 2007, s. 181). Det er lærerens opgave at påtage sig et overordnet ansvar for processen. Læreren må dog ikke blive for styrende, da eleverne skal have et medansvar for de skabende processer (Austring & Sørensen, 2007, s. 181). Det er altså væsentligt, at der i optakten bliver skabt rammerne for et frirum, hvor eleverne *“glemmer sig selv og deres egne eventuelle blokeringer”* (Austring & Sørensen, 2007, s.

182), og at de derigennem får muligheden for at komme i en tilstand af flow i det skabende arbejde (Austring & Sørensen, 2007, s. 182).

3.2 Eleverne

I forlængelse af opstarten af billedkunstundervisningen set i lyset af den æstetiske grundmodel, har vi valgt at gå tættere på eleverne, som en af de tre faktorer i den didaktiske trekant. For senere at kunne analysere undervisningens begyndelse og dens betydning for elevernes motivation og engagement for undervisningen, ønsker vi at inddrage relevant teori om elevmotivation, og hvilke forudsætninger, der skal til, for at den kan eksistere.

3.2.1 Motivation

Ordet motivation kommer af det latinske ord *movere*, der kan oversættes med “[noget] som giver anledning til bevægelse” (Ravn, 2021, s. 33). Motivation skal forstås som noget psykologisk væsentligt nærmere end en størrelse eller ting, man kan besidde lidt eller meget af. Motivation er den energi og kraft, der får mennesker til at gøre, hvad de gør (Ravn, 2021, s. 33)

3.2.1.1 Indre og ydre motivation

Indre motivation defineres af psykologerne Edward Deci og Richard Ryan som:

“Det at udføre en aktivitet for den tilfredsstillelse, der ligger i selve handlingen, snarere end for at opnå et separat eller derfra adskilt udbytte” (Ravn, 2021, s. 38).

Det er alene for fornøjelsen eller udfordringen ved aktiviteten, at mennesket drives, og motivation kommer derved indefra. Indre motivation rummer desuden den naturlige tilbøjelighed, mennesket har til ud fra spontan interesse at gå på opdagelse for at indoptage indtryk. Det bliver en kilde til kognitiv og social udvikling, som skaber glæde i livet. (Ravn, 2021, s. 38).

I kontrast til indre motivation præsenterer Deci og Ryan ydre motivation, der er afhængig af at opnå et separat udbytte. Her er det det eksterne resultat, som i udgangspunktet ikke knytter sig til processen, der driver personen til at være motiveret. Her er det ikke processen, men belønningen, der er afgørende for motivationen (Ravn, 2021, s. 38).

3.2.1.2 Selvbestemmelsesteorien

I forlængelse af teorien om indre motivation beskriver Deci og Ryan tre basale psykologiske behov, der skal opfyldes, for at der kan opstå motivation hos den enkelte. De tre behov retter sig mod *autonomi, kompetence og samhørighed* og går under betegnelsen *selvbestemmelsesteorien*. (Klinge, 2018, s. 147). Væsentligt er det, at de tre psykologiske behov hos eleven understøttes af læreren. På den måde vil eleven opleve at blive set som den, vedkommende er. Dette har en stor betydning for menneskers generelle mentale sundhed og udvikling.

Autonomi

Når eleven oplever sin handling som frivillig, helhjetet står bag det, der gøres, og med fuld tilslutning udfører aktiviteten, er elevens behov for autonomi tilgodeset. For at opnå et større læringsudbytte skal eleven frivilligt opleve det som formålstjenesteligt at lægge tid og kræfter i lærerens undervisning (Klinge 2018, s. 149-50). Autonomi betyder dog ikke, at al undervisning nødvendigvis skal være lystbetonet for eleven (Ravn 2021, s. 57). Det retter sig nærmere mod, at man kan stå inde for den handling, man udfører. At overholde påbud og regler er dermed ikke modstridende med autonomi, så længe man selv kan se formålet med det (Ravn, 2021, s. 57). Ravn formulerer det således, at autonomi i den humanistiske opfattelse er "*frihed i forpligtelser*" nærmere end "*frihed fra forpligtelser*" (Ravn, 2021, s. 57) Det er her vigtigt, at man har oplevelsen af at kunne vælge selv fremfor at være underlagt andres valg (Ravn 2021 s. 61).

Kompetence

Når eleven oplever at kunne håndtere de udfordringer, han eller hun står over for, opfyldes behovet for at være kompetent. Det væsentlige er, at eleven oplever at kunne slå til, og at de udfordringer, der stilles, ikke overstiger vedkommendes forudsætninger i en sådan grad, at eleven ikke magter opgaven. Derimod skal aktiviteten udvikle og muliggøre en følelse af selvværd og opbygning af selvtillid (Klinge, 2018, s. 156). Når eleven oplever sig som kompetent, bevarer vedkommende sin læringslyst og kan hjælpes på vej af læreren gennem stilladsering og struktur (Klinge, 2018, s. 158). Den igangsatte handling skal opleves som tilfredsstillende for eleven (Ravn, 2021, s. 62). Opgaven skal altså ligge i det, Deci og Ryan kalder mestringszonen, hvor opgaven hverken er for let eller for svær, og hvor eleverne har mulighed for at bruge og udvikle deres evner (Ravn, 2021, s.63). Deci og Ryan beskriver, at kompetence er oplevelsesmæssigt betydningsfuldt for selvet. Blot det at opleve at handle kompetent kan styrke elevernes følelse af selvværd (Ravn, 2021, s. 63).

Samhørighed

Få at opfylde samhørighedsbehovet er det ifølge Deci og Ryan vigtigt, at man "*betyder noget og er vigtig i andres øjne*" (Ravn, 2021, s. 64). I klasserummet er elevens behov for samhørighed knyttet til elevens følelse af at være værdsat og respekteret af læreren og klassekammerater. Når læreren møder eleven venligt og imødekommende, etableres samhørigheden (Klinge, 2018, s. 164). Afgørende er det, at samhørighedsbehovet også imødekommes gennem kontakten til elevens klassekammerater. De skal have positive oplevelser sammen, mulighed for at arbejde sammen og føle sig værdsat og hjulpet af hinanden. Når samhørighedsbehovet dækkes, opnås mange positive virkninger. Det øger trivslen, ydeevnen, det faglige engagement og vedholdenhed. Desuden vil eleven, der har fået behovet dækket, have en mere konstruktiv adfærd (Klinge, 2018, s. 166).

3.3 Læreren

Som den sidste faktor *i den didaktiske trekant* vil vi det følgende undersøge lærerens rolle og ledelse af en æstetisk læreproces. Vil vi derigennem belyse forskellige måder, lærerens autoritet kan komme til udtryk på.

3.3.1 Lærerens faglige autoritet

Cand. Pæd. Peter Brodersen beskriver, at de fleste elever har et ønske om, at deres lærer kan vække deres interesse og engagement for faget. Undervises elever af lærere, der selv besidder en indre motivation for det fag, han eller hun underviser i, vil det smitte af på eleverne (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 51). Læreren skal ikke kun være styret af krav fra formelle bestemmelser og mål, for "*eleverne trives bedre, bliver mindre stressede og udvikler en mere positiv selvopfattelse*", når læreren er indre motiveret (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 51). Brodersen opridser i forlængelse heraf flere kvaliteter, som lærerens faglige autoritet, ifølge ham, bør baseres på (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 52):

- Læreren bør have kompetencer inden for sit område, tilføre det mening samt forklare relevansen i at arbejde med det.
- Læreren bør inkarnere sit budskab ved selv at have et tydeligt engagement.
- Læreren bør stille passende høje forventninger til eleverne i en struktur, der lægger op til dialog, hvor også læreren opleves som lydhør. (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 52).

Læreren vil gennem oparbejdning af ovenstående kvaliteter kunne opnå en faglig autoritet, som tilmed vil kunne afsmitte på elevernes faglige engagement. På den måde spiller lærerens rolle en væsentlig faktor ind i elevernes motivation for undervisningen (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 51).

3.3.2 Lærereens personlige myndighed

Dog er det ikke nok, at læreren blot brænder for sit fag. Det kræver ifølge ph.d. Dorte Ågård *personlig myndighed* at styre eleverne ind i fagligt stof. Det er ikke tilstrækkeligt blot at bygge videre på elevernes allerede eksisterende ønsker og holdninger. Det er vigtigt, at læreren også kan indføre eleverne i stof, de ikke nødvendigvis er interesseret i til at starte med. Derfor må læreren have en vilje og evne til at stille krav, der kan bidrage til nye ønsker hos eleverne (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 102).

Ågård beskriver, at der med reformpædagogikken blev skabt en opfattelse af autoritet og opdragelse som noget gammeldags (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 100). Dette betyder, at læreren ikke længere har den selvfølgelige autoritet som før i tiden. Læreren må derfor selv etablere autoriteten (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 101). Ifølge Ågård er det et problem, når lærere ikke kan sige nej og sætte grænser, fordi de gerne vil være demokratiske og venlige (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 103).

At en lærer har autoritet, er ikke ensbetydende med at vedkommende er autoritær. Det betyder blot, at læreren har et ansvar for at påtage sig styringen i en undervisningssammenhæng. Ifølge Ågård sker den bedste klasseledelse, når der i undervisningen er en høj styring og en god kontakt til eleverne. Ågård betegner dette som *autoritativ klasseledelse*, der er karakteriseret ved *venlighed i klare rammer* (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 109).

3.3.3 Lydhør autoritet

Den kompetence, det er at være en *lydhør autoritet* som lærer, er en balance. Ifølge cand.pæd. Knud Erik Christensen og Hans Marxen må læreren undgå at være så lydhør, at alle elevernes forslag inddrages og så styrende, at undervisningen får et diktatorisk præg. Er læreren for lydhør, er der

fare for, at undervisningen ender i laissez faire pædagogik, og at de formulerede mål derfor bliver umulige at følge (Christensen & Marxen, 2007, s. 168). Omvendt vil elevernes motivation med al sandsynlighed dale, hvis styringen og undervisningen får præg af diktatorisk ledelse. Det er væsentligt, at styring og lydhørhed spiller sammen i et tydeligt læringsfællesskab, hvor læreren ikke er bange for at stille klare krav til sine elever og fastholde dem på dem. Eleverne vil ifølge Christensen og Marxen også respektere det, når læreren opfylder denne balance og stiller tydelige krav som lydhør autoritet (Christensen & Marxen, 2007, s. 168).

4 Det analytiske plan

I analysen vil vi med afsæt i vores teori omkring *indhold, elev og lærer*, analysere to lærere og deres billedkunstundervisning. Vi vil først beskæftige os med lærer 1 og hendes undervisning på skole 1. Dernæst følger en analyse af lærer 2 og hendes undervisning på skole 2.

4.1 Analyse af billedkunstundervisningen på skole 1

For at komme undervisningens indhold nærmere har vi valgt at belyse undervisningen ud fra en tredelt case, der er udformet gennem observationer. Den samlede case er at finde i bilag 1.

4.1.1 Analyse af undervisningens begyndelse

Først vil vi se nærmere på undervisningens begyndelse i lyset af teori om impuls og optakt, der ud fra Austring og Sørensens grundmodel for æstetiske læreprocesser er afgørende for, at eleverne kan få indtryk, der styrer deres proces hen imod at skabe egne udtryk (Austring & Sørensen, 2007, s. 180). Begyndelsen af undervisningen er nedenfor skrevet som første og indledende del af casen:

Læreren begynder sin undervisning i billedkunstlokalet med at vise eleverne en vase med visne påskeliljer og spørger eleverne, hvad det er. Eleverne svarer: Påskeliljer. Hun spørger eleverne, hvad man bruger, hvis man ikke kigger på det, man skal tegne, men bare tegner. En elev svarer: "fantasi". Læreren bekræfter og fortæller, at det skal de ikke bruge i dag. Læreren fortæller eleverne, at de skal se på påskeliljen, som var det første gang, de nogensinde havde set sådan en

(bilag 1)

4.1.1.1 Genstanden for impuls

Genstanden for en impuls hos eleverne er her de visne påskeliljer. Austring og Sørensen beskriver, at det er vigtigt, at der i impulsfasen bliver skabt en *ubalance* (Austring & Sørensen, 2007, s. 180). Det kan tænkes, at *påskeliljen* som fænomen er noget, eleverne allerede kender til, og det derfor ikke vil skabe en ubalance hos dem. Dog benytter læreren sig her af *visne* påskeliljer. Da det normalt er friske blomster, der sættes på bordet og værdsættes, kan de visne blomster være med til at åbne elevernes øjne for en anden måde at se visne blomster på, når de er genstanden for den æstetiske virksomhed. I stedet for at se dem som affald, bliver de pludselig en genstand, der er værd at betragte. Dette kan i sig selv rykke på elevernes forståelse af, at forfaldet ved påskeliljer er værd at tegne. På den måde kan forfaldet ved påskeliljerne skabe æstetisk værdi. Når læreren siger: “*Se på påskeliljen, som var det første gang de nogensinde havde set sådan en*” (del 1, case 1), bliver eleverne til en slags opdagelsesrejsende, der skal ud at opleve ny værdi i en påskelilje.

4.1.1.2 Optakt gennem iagttagelsestegning

Med afsæt i første del af casen, der rummede impulsfasen, inddrages her del 2 af case 1, med hvilken vi ønsker at gå tættere på grundmodellen for æstetiske læreprocessers næste element: optakten. Del 2 lyder:

Eleverne bliver bedt om at finde deres skitsebog frem og får alle en sort tusch. Læreren sætter første iagttagelsesøvelse i gang. Eleverne får 1 minut til at tegne påskeliljen uden at kigge ned på papiret. Da minuttet er gået, og eleverne kigger ned på hinandens tegninger, begynder de alle at grine. Læreren igangsætter yderligere fire iagttagelsesøvelser med forskellige tidsangivelser og benspænd. Eleverne griner ikke på samme måde, som ved den første øvelse, efter de øvrige øvelser. Læreren siger undervejs “Prøv at bevare roen”. Efter øvelserne spørger læreren “hvordan var det?” og beder efter en kort klassesamtale eleverne om at lukke skitsebogen, hvorefter de får et hvidt stykke papir hver (bilag 1)

Eleverne bliver gennem denne del af undervisningen indført i timens tema omhandlende iagttagelsestegning. De bliver forud for tegneøvelserne bedt om at finde deres skitsebog frem, som de anvender til iagttagelsestegning. Når bøgerne findes frem, er det med til at understøtte et klasseritual, hvor der er fælles forståelse af, at eleverne blot skal øve sig i tegning uden et færdigt eller flot resultat. Ifølge Austring & Sørensen er et ritual i timens optakt væsentlig, for at der kan

skabes et positivt ladet rum og en atmosfære af stemthed hos eleverne (Austring & Sørensen, 2007, s. 180). Eleverne har på forhånd ingen viden om de enkelte øvelser, som læreren igangsætter, og er derfor nødsaget til at lytte nøje til instruktionerne. Læreren får dermed skabt et koncentreret fokus.

4.1.1.3 Etablering af det potentielle rum gennem fiktionskontrakt

Ud over at optakten skal medvirke til at skabe stemthed hos eleverne, er formålet også, at der etableres en slags *fiktionskontrakt*, hvor det fiktive indbyrdes anerkendes (Austring & Sørensen, 2007, s. 180). Alle eleverne bryder ud i latter, da de ser hinandens første skitser efter at have tegnet uden at kigge ned på papiret. Skitserne og de foreløbige formudtryk læner sig op ad eksperimentfasen i *Grundmodellen for igangsættelse af æstetiske læreprocesser*, hvor læreren gennem iagttagelsestegning åbner op for det eksperimentelle rum. Det lader til, at eleverne accepterer præmissen, der er, at de øver sig. Når eleverne holder igen med at grine efter øvelse nummer to, kan det tolkes som en accept af det fiktive rum. Der skabes således grundlag for det, Austring & Sørensen betegner som "*frisættelse i det potentielle rum*" (Austring & Sørensen, 2007, s. 181). Det potentielle rum virker i denne del af undervisningen til at være blevet etableret, og der skabes incitament for, at eleverne kan være i en skabende proces med en tryk og positiv atmosfære (Austring & Sørensen, 2007, s. 181). Efter endt øvelse beder læreren eleverne om at lukke deres skitsebog, og optaktsfasen kan her ses som afrundet.

4.1.2 Læreren rolle

For at få et nærmere indblik i lærer 1's rolle som klasseleder og autoritet i klasserummet, inddrager vi et semistruktureret interview med hende, som vi foretog efter endt undervisning. Dette gøres med henblik på at kunne belyse, hvordan lærerens klasseledelse samt timens begyndelse har indvirkning på elevernes motivation og læring.

4.1.2.1 Lærer 1's faglige autoritet

Det er ifølge Brodersen vigtigt, at læreren brænder for sit fag og besidder en indre motivation og faglig autoritet, som kan smittes af på eleverne (Brodersen, 2020, s. 51). Lærer 1 beskriver sin oplevelse af elevernes motivation i billedkunst således:

“Det er meget sjældent, der er en [elev], der siger [at de ikke gider], men det er også noget med, hvad jeg selv brænder for og gør” (bilag 3)

Lærer 1 virker her til at være bevidst om, at den indre motivation er vigtig for elevernes engagement. Læreren indre motivation kommer også til udtryk her:

“... jeg så én på Instagram, der tegnede de der ikke-dominante-hånd-tegninger, som jeg blev mega inspireret af, og tænkte, det var godt, ift. det med at få slukket alt det der med, at [udtrykket] skal være perfekt” (bilag 3)

Læreren har i sin forberedelse benyttet sociale medier til at finde inspiration. Det at hun blev “*mega inspireret*” gør, at engagementet kan sprede sig til eleverne. Samtidig anvender læreren sin viden om elevernes kompetencer og udfordringer til at skabe didaktiske bånd for dem, der kan udvikle deres forståelse af, at et æstetisk udtryk ikke behøver være smukt eller perfekt.

4.1.2.2 Personlig myndighed

Det er vigtigt, at læreren med personlig myndighed kan styre eleverne ind i det faglige stof (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 102). Når lærer 1 i case 1, del 2 siger “*prøv at bevare roen*”, guider hun elevernes adfærd i iagttagelsesøvelserne. Det understøtter hendes høje styring og afspejler en forventning om ro til klassen. Videre i casen fremgår det, at læreren efter øvelserne spørger eleverne “*hvordan var det?*”. På den måde løsner hun tøjlerne og åbner op for, at eleverne får mulighed for sætte ord oplevelsen men stadig i en balance, hvor hun har styringen.

Det faglige stof spiller en afgørende rolle for lærer 1. Hendes undervisning bærer præg af høj styring, og det styrker hendes personlige myndighed. Dette kommer til udtryk, når hun forklarer om billedkunst som fag:

“Jeg går meget ind for, ja det der med, at det ikke bliver sådan et krea-fag, men at det er billedkunst, og det er et fag. Og så laver SFO gaver” (bilag 3)

Det bliver klart gennem dette udsagn, at læreren vægter fagligheden i billedkunst. Når de formudtryk, eleverne skaber, ikke blot er tiltænkt gaveproduktion, gør det, at øvelserne og processen i sig selv får værdi. Læreren beskriver dog, at eleverne får lov til at tage deres mappe med hjem ved juletid og tømme den (bilag 3). Hun tilgodeser dermed elevernes ønske om at få deres værker med hjem, uden at det bliver undervisningens omdrejningspunkt.

4.1.2.3 Lydhør autoritet

Når læreren ikke er bange for at stille klare krav til sine elever og tager deres ønsker i betragtning, er hun en lydhør autoritet (Christensen & Marxen, 2007, s. 168). Lærer 1 beskriver, at hun finder det svært at opretholde elevernes koncentration, og siger i den forbindelse: *“Men det er jo noget med at opmuntre rigtig meget og være lidt over dem”* (bilag 3). Lærer 1 beskriver en specifik situation fra timen: En elev mener selv, at hun var færdig med sin tegning. Det mener læreren dog ikke. Lærer 1 beskriver situationen således:

“I dag sagde jeg jo faktisk, hun skulle prøve at tegne på en ny måde. Det var hun ikke tilfreds med, kunne jeg mærke, så sagde jeg til hende; “men du ved jo godt, vi arbejder jo rigtig meget med, at du skal øve dig i at fordybe dig” (bilag 3)

At lærer 1 holder fast i, at eleven skal tegne på en ny måde, understreger lærerens autoritet. Hun forklarer dog samtidig eleven, hvad formålet med denne opgave er, og dette tydeliggør lærerens lydhørhed. Havde lærer 1 ladet elevens utilfredshed diktere situationen, havde læreren mistet denne autoritet. Når hun i stedet fastholder eleven med en uddybende begrundelse, skaber hun det, som Brodersen beskriver som *venlighed i klare rammer* (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 109)

4.1.3 Elevernes motivation i undervisningen

I den afrundende del af analysen af billedkunstundervisningen på skole 1, vil vi undersøge, om der ud fra lærerens igangsættelse og klasseledelse er skabt et grundlag for elevernes motivation. Dette gøres ud fra selvbestemmelsesteorien, der beskriver tre basale psykologiske behov: *kompetence*, *autonomi* og *samhørighed*. (Klinge, 2018, s. 147). Desuden er udvalgte dele af lærerinterviewet inddraget for at understøtte undersøgelsen af elevernes motivation.

For at undersøge, hvilken virkning opstarten af billedkunsttimen har, vil vi belyse timens midte, der i lærer 1's undervisning læner sig op ad det, Austring og Sørensen kalder *for dybelsesfasen*. Det er i denne fase, de færdige produkter skabes i "*en fokuseret medieringsproces*" (Austring & Sørensen, 2007, s. 179). Timens midte er belyst gennem del 3 af case 1, der kommer i forlængelse af de øvrige. Den forrige del sluttede med, at eleverne fik udleveret et hvidt stykke papir. Del 3 lyder:

Da eleverne skal i gang med at tegne på deres hvide stykke papir, siger læreren "Husk husk husk, hvad er det vi siger med de 60%? Det behøver kun at være 60% perfekt, ikke 100% perfekt. Det er ikke meningen, at alle de ting, man laver, skal være perfekte". Læreren deler blyanter ud til eleverne og siger, "lav det flotteste billede I kan af alle blomsterne og hele vassen". Eleverne går i gang. Mange tegner først en stor vase og tilføjer så små blomster. Undervejs bryder læreren ind og siger, at de skal have godkendt deres blyantstegninger, inden de må tegne den op med tusch og tilføje tegningen akvarelmaling. Nogle elever får godkendt deres blyantstegninger, andre "får en chance mere" (bilag 1)

4.1.3.1 Kompetencebehovet

Når lærer 1 udtrykker, at tegningerne kun skal være "*60% perfekt, ikke 100% perfekt*" (bilag 1) taler hun ind i elevernes kompetencebehov. Ifølge Ravn opfyldes kompetencebehovet, når eleverne befinder sig i *mestringszonen* (Ravn, 2021, s. 63). Lærer 1 forsøger at skabe et miljø, hvor det ikke er præstation, der er i fokus. At opnå 100% perfektion kan være svært, hvor de 60% er nemmere tilgængeligt. Anderledes er forventningerne, når det omhandler de indledende tegneøvelser. I interviewet fortæller læreren om øvelserne, hvor eleverne tegnede med deres ikke-dominante hånd, at:

"... det var godt, ift. det med at få slukket alt det der med, at det skal være perfekt" (bilag 2)

Her er der ikke et mål om perfektion, tværtimod. Lærerens overvejelser om forskellige forudsætninger for forskellige øvelser kan medføre, at alle elever i løbet af timen, vil få mulighed for at føle sig kompetente.

4.1.3.2 Autonomibehovet

Eleverne skal selv føle ejerskab over og tilslutning til det, de laver. Derigennem opfyldes behovet for autonomi (Klinge, 2018, s. 149-150). Når lærer 1 i del 3 af case 1 afbryder eleverne og siger, at de skal have deres skitser godkendt, kan det tolkes, som at de fratages deres autonomi til eget formudtryk. Dog er det ikke nødvendigvis tilfældet. Når eleverne kan se, at der er et formål med at overholde de regler og påbud, der sættes, kan eleverne opnå en følelse af autonomi. (Ravn, 2021, s. 57). Læreren sætter i interviewet ord på elevernes fremskridt:

“Jeg synes, det var fint i dag, at [eleverne] havde det der fremskridt i det, som de også selv kunne se, at “åh, jeg bliver faktisk bedre”” (bilag 2)

Ved at læreren stilladserer en proces, der åbner op for elevernes udvikling i formudtrykket, kan eleverne selv få øje for processen. Når eleverne oplever, at de *bliver bedre*, vil de i højere grad opleve det som formålstjenesteligt at lægge tid og kræfter i undervisningen. De vil herigennem opnå et større læringsudbytte (Klinge, 2018, s. 149-150).

4.1.3.3 Frihed i forpligtelse

Eleverne i casen har en tendens til at få blomstervasen til at fylde en stor del af papiret og blomsterne en lille. For at træne eleverne i den kompetence, det er at tegne så naturtro som muligt, må læreren guide dem til at skabe et korrekt forhold mellem vase og blomst. Her bruger lærer 1 de erfaringer, hun har, til at hjælpe eleverne med, at få nye erfaringer om iagttagelsestegning og komposition. Eleverne kan herigennem få en følelse af at være kompetente, når de opdager, at de kan tegne mere korrekt ved at gøre vasen mindre. Gennem den æstetiske virksomhed vil eleverne kunne få en ny erkendelse om den måde, de ser objekterne på (Austring & Sørensen, 2007, s. 90).

Autonomi handler om *frihed i forpligtelse* (Ravn, 2021, s. 61) og kommer i dette tilfælde til udtryk, som at have *eget formudtryk* inden for *afgrænsede rammer*. Eleverne må tegne vasen og blomsterne i det formudtryk, de ønsker, men de skal forsøge at skabe en korrekt komposition, som læreren hjælper dem med. Eleverne har altså autonomi i deres egne formudtryk, men får samtidig nogle rammer, de skal udfylde. På denne måde ser autonomibehovet ud til at blive opfyldt i undervisningen.

4.1.3.4 Samhørighedsbehovet

Det sidste psykologiske behov, der skal opfyldes, er samhørighedsbehovet. Dette beror på den gode relation og opfyldes ved, at eleverne føler sig vigtige i andres øjne (Ravn 2021, s. 64). Læreren fortæller i interviewet, hvordan hun undervejs i sin undervisning, får elevernes opmærksomhed rettet mod sig:

“... når jeg sådan siger 48 øjne herop, og så skal jeg huske at sige 46 [øjne], hvis der mangler en [elev], fordi det er det der med lige bare i korte øjeblikke få deres opmærksomhed” (Bilag 2)

Når læreren skal huske at sige det korrekte antal øjne, der skal se op på hende, gør det, at hun signalerer, at hun er opmærksom på den enkelte elev. På den måde kan eleverne få en følelse af at være værdsat, fordi de bliver husket, både når de er der, og når de ikke er der.

4.1.3.4.1 Et fælles anliggende

Da lærer 1 går rundt og godkender elevernes blyantstegninger, som det fremgår i del 3 i case 1, støder hun på en elev, der havde fået at vide af læreren, at hun skulle prøve at tegne på en ny måde. Som tidligere omtalt forklarer lærer 1 i interviewet:

“Det var hun ikke tilfreds med, kunne jeg mærke, så sagde jeg til hende: men du ved jo godt, vi arbejder jo rigtig meget med, at du skal øve dig i at fordybe dig” (bilag 2)

At læreren beskriver, hvordan hun *mærker* pigens utilfredshed, må siges at være en god indikator på, at hun imødekommer og respekterer eleven. Læreren tager udgangspunkt i elevens eget perspektiv, når hun starter med at sige til hende *“du ved jo godt”*. Det fælles ståsted bygger læreren videre på med *“vi arbejder”*. Eleven bliver altså ikke ladt i stikken, da det, der arbejdes med, bliver anskuet som et fælles anliggende for lærer og elev. Samhørigheden får gunstige betingelser, fordi kontakten til eleven i denne situation sker på en venlig og imødekommende måde.

Om alle klassens elever får opfyldt samhørighedsbehovet til klassens lærer og deres klassekammerater, kan være svært vurdere ud fra vores observation af denne ene billedkunsttime. Der har dog ikke været noget i vores bearbejdning af vores observation eller gennem lærer-interviewet, der tyder på at samhørigheden er brudt eller svækket. Læreren virker til at have en god

kontakt til sine elever, og vi oplevede desuden, at hun gjorde meget ud af at nå rundt til alle sine elever i deres tegneprocesser.

4.1.4 Delkonklusion af skole 1's billedkunstundervisning

Med denne analyse af billedkunstundervisningen på skole 1, er der mulighed for at komme tættere på forståelsen af, hvilken indvirkning lærerens igangsættelse og ledelse kan have på en æstetisk læreproces i billedkunst, og hvad det får af betydning for elevernes motivation og læring, som er det vores problemfelt kredser om.

4.1.4.1 Lærer 1's igangsættelse af en æstetisk læreproces: betydning for læring og motivation

Læreren får skabt en fælles impuls gennem visne påskeliljer. Gennem korte iagttagelsesøvelser igangsættes en optakt, der danner ramme om en fiktionskontrakt, og præmissen om foreløbige formudkast lader til at anerkendes af eleverne, der arbejder fordybet med opgaven. Der sker her en frisættelse i det potentielle rum, der åbner op for en fordybelsesfase, hvor eleverne koncentreret arbejder med deres formudtryk. Denne undervisning forekommer på mange måder til at være eksemplarisk set i lyset af teorien om igangsættelse af æstetiske læreprocesser. Igennem vores observationer kan vi altså se, at når faserne i modellen så nøje synes at være implementeret i undervisningen, er der grobund for æstetisk læring.

4.1.4. Lærer 1's klasseledelse: betydning for læring og motivation

Da lærer 1 besidder faglig autoritet, spreder dette sig til eleverne og styrker deres engagement. Lærer 1 er bevidst om, at hendes billedkunsttimer ikke skal benyttes som krea-fag, men derimod have et klart fagligt sigte. Det styrker hendes personlige myndighed, at hun lader eleverne have frihed i rammer. Læreren understøtter her elevernes behov for autonomi, når hun lader dem finde deres eget formudtryk inden for givne rammer, samtidig med at opgaverne er stilladseret således, at alle elever får mulighed for at mestre dem. Ligeledes opfyldes behovet for samhørighed, når læreren mærker og anerkender elevernes behov og frustrationer. Der må altså siges at være incitament for elevernes læring i undervisningen på skole 1, da der er banet vej for, at eleverne opnår motivation for undervisningen.

4.2 Analyse af billedkunstundervisningen på skole 2

På skole 2 har vi ligeledes observeret en billedkunstlærers undervisning i en 3. klasse. I denne del af analysen er undervisningen igen skrevet som en tredelt case baseret på vores observationer (bilag 2). Vi dykker her fortsat dybere ned i vores problemfelt for at undersøge om og hvordan, lærerens opstart af undervisningen har betydning for elevernes motivation og læring i billedkunsttimen. Vi oplevede, at undervisningen på skole 2 havde en anden didaktisk tilgang. Dette vil vi belyse i det følgende.

4.2.1 Analyse af undervisningens begyndelse

Eleverne skulle i billedkunsttimen arbejde med kruseduller, hvor målet var at lave et billede med oliebase Caran D'ache farver og flydende akvarel. Billedet skulle i en senere time rives i stykker, og bruges i et andet formudtryk. Vi vil i analysen først belyse undervisningens begyndelse, set i lyset af Austring og Sørensens teori om impuls og optakt. Undervisningens begyndelse er her beskrevet gennem første og indledende del af case 2:

Læreren har medbragt en færdig plakat, der forestiller en kat med store øjne, hvor baggrunden er iturevet papir af krusedulle-tegninger. Eleverne spørger, om de skal lave sådan en. Læreren bekræfter og siger til dem, at rigtig mange af dem har set plakaterne ude i fællesrummet og har spurgt, om de ikke kan få lov at lave sådan nogle, og at hun tænkte okay, det skal vi. Hun forklarer også, at hun ikke har prøvet at lave dette forløb før (bilag 2)

4.2.1.1 Slutprodukt som impuls

I impulsfasen er målet, at der gennem et indtryk skabes en ubalance hos eleven, der senere kan blive til et æstetisk udtryk (Austring & Sørensen, 2007, s. 180). Impulsen i denne time kommer til udtryk ved, at lærer 2 viser eleverne en færdig plakat, som er det slutprodukt, forløbet skal ende med. Hun refererer tilbage til elevernes oplevelse af mødet med plakaterne fra fællesrummet, og forsøger på den måde at fremhæve den impuls, som eleverne fik der. Her går lærer 2 ud fra, at elevernes empiriske møde med verden allerede har fundet sted. Hun spørger dog ikke klassen nærmere ind til dette møde. Det er derfor uklart, om elevernes individuelle møde med værkerne i fællesrummet, blev manifesteret som en ubalance. Austring og Sørensen beskriver, at det er vigtigt, at impulsen

opleves som fælles for hele klassen (Austring & Sørensen, 2007, s 180), og denne fælles oplevelse finder altså ikke sted i denne sammenhæng.

4.2.1.2 Optakt til krusedulledag

I forlængelse af del 1 i case 2 kommer del 2, der fortsat kredser om timens begyndelse. Vi analyserer den ud fra Austring og Sørensens teori om optaktsfasen, der kommer i forlængelse af impulsen. Den videre undervisning belyses gennem del 2 af case 2:

Lydniveauet er højt. Læreren tysser på eleverne og præsenterer en plan for timen på et PowerPoint. Hun siger: "I dag skal vi kun lave kruseduller. Det bliver sådan lidt en krusedulledag (...)". Hun fjerner planen fra tavlen og deler A2 papirer ud til eleverne. Læreren samler herefter eleverne ved et bord, hvor hun viser dem, hvordan man med store armbevægelser kan tegne kruseduller til musik med oliebaseerede caran d'ache-farver. Her knytter hun tillægsord til farverne som "tomat-rød" og "spejder-grøn" (bilag 2)

I optaktsfasen er det vigtigt, at der skabes et fælles fokus for timen, og at elevernes opmærksomhed samles herom (Austring & Sørensen, 2007, s. 180). I dette tilfælde er temaet *kruseduller*, og ved at referere til dagen som *krusedulledag*, forsøger lærer 2 at skabe en fælles referenceramme. Begrebet *kruseduller* bliver dog ikke udfoldet nærmere.

Lærer 2 viser eleverne en plan for undervisningen på tavlen, som i hendes undervisning er et tilbagevendende ritual (Bilag 4). Ritualer som dette kan ifølge Austring og Sørensen skabe en fælles og positiv ladet situation og føre til stemthed (Austring & Sørensen, 2007, s. 180). Dog fjerner lærer 2 planen fra tavlen igen ganske kort tid efter. Det varer derfor ikke lang tid, før eleverne har glemt denne plan og derfor har glemt, hvad næste skridt i processen er. Det, at vise en dagsorden, fører derfor ikke den ønskede effekt af stemthed med sig, der vil kunne skabe et fælles fokus blandt eleverne (Austring & Sørensen, 2007, s. 219).

4.2.1.3 Fiktionskontrakt

Ved at læreren i del 2 af case 2 viser, hvordan man kan tegne med store armbevægelser på papir, får eleverne mulighed for at anerkende den fiktion, at man kan tegne kruseduller til musik. Der vil

derved kunne skabes en fiktionskontrakt om dette (Austring & Sørensen, 2007, s. 181). Da læreren illustrerer, hvordan eleverne kan tegne kruseduller, knytter hun beskrivende ord til de farver, hun selv benytter. Når hun bruger ordet *tomat* som en måde at beskrive farven *rød*, kan dette ses som et forsøg på, at få eleverne til at tænke over farvernes beskaffenhed. Læreren bruger dog ikke denne situation til at uddybe farvelære. Havde hun gjort det, kunne man forestille sig, at elevernes interesse og stemthed i højere grad var blevet vakt, gennem et dybere møde med fænomenerne (Austring & Sørensen, 2007, s. 219). Der bliver derfor i denne sammenhæng tilsyneladende ikke skabt den stemthed, der skal til, for at eleverne kan anerkende fiktionen i denne situation. Stemthed er også et tema i del 3 af case 2:

Læreren sætter musik på. Først spilles et roligt stykke musik og derefter et Crazy Frog-nummer.

Eleverne virker aktive og bevæger kroppen til musikken, særligt til Crazy

Frog, mens de alle tegner kruseduller. En elev tager to farver i én hånd, men får at vide af læreren, at han skal have en farve i hver hånd. Han forsøger med det, men stopper kort efter. Da nummeret slutter spørger en elev, om de må høre det igen, og det får de lov til. Her sættes musikvideoen til sangen også på, og flere elever stopper med at tegne og ser op videoen. En elev siger højt om sin tegning: "Det ligner noget rigtig børnehøvearbejde" (bilag 2)

En æstetisering eksempelvis gennem lyd er en måde at skabe stemthed hos eleverne på (Austring & Sørensen, 2007, s. 180). Eleverne vækkes af musikken, og fordi de tegner imens, virker det til, at de anerkender den fiktion det er, at man kan skabe et æstetisk udtryk til musik. De bevæger kroppen til musikken mens de tegner kruseduller, og det virker derved til, at de er trygge og tør udfolde sig selv. På den måde skabes en begyndende frisættelse i det potentielle rum. Dog bliver udfoldelsen kun knyttet til musikken, for så snart musikken stopper, stopper eleverne med at tegne.

Læreren lytter til eleven, der ønsker at høre nummeret igen, og viser denne gang musikvideoen også. Dette efterlader eleverne med deres formudtryk, der, som en elev udtrykker det, "*ligner børnehøvearbejde*". Læreren skal påtage sig ansvaret for processen både i handlinger og ord (Austring & Sørensen, 2007, s. 181), og når hun ikke går ind i elevernes oplevelse af processen, mister de frisættelsen i det potentielle rum og atmosfæren punkteres. Dette understøttes af, at eleverne stopper med at tegne og i stedet bliver fanget af musikvideoen, da den kommer på. Den

stemthed og frisættelse, der før var til stede gennem musikken og tegningen alene, bliver afbrudt af musikvideoen som et nyt medie, og frisættelsen bliver ikke genstartet af læreren.

4.2.2 Lærers rolle

For at få en dybere forståelse af lærers rolle, vil vi i det følgende inddrage og supplere case 2 med et interview af klassens billedkunstlærer (bilag 4).

4.2.2.1 Lærer 2's faglige autoritet

Det er vigtigt, at læreren har en indre motivation, for at kunne vække elevernes interesse for faget. (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 51). I interviewet forklarer lærer 2 bl.a. dette om sit eget faglige fokus:

“Når jeg laver årsplanen, har jeg fælles mål for øje, og så prøver jeg at lave flere forløb, der dækker, så vi når igennem dem allesammen. (...) Jeg synes selv, det skal være sjovt, det er altså ret vigtigt for mig, ellers gider jeg ikke et forløb” (bilag 4).

Der er to faktorer i spil, når lærer 2 planlægger sin undervisning: *fælles mål* og *sjovhed*. Når lærer 2 beskriver, at forløbet skal være *sjovt*, fordi hun ellers ikke *gider* det, får det en klang af, at den *sjove* udførelse af et forløb, er vigtigere end faglighed i forløbet. Læreren skal i følge Brodersen kunne forklare det relevante ved det, klassen arbejder med (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 51). Når lærer 2 kun kan forklare undervisningens relevans med de ydrestyrende fælles mål og hendes behov for, at et forløb er *sjovt*, kan det tyde på, at relevansen af undervisningen for klassen svækkes. Det sker, når der ikke er en tydelig indre motivation fra læreren for det faglige stof (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 51). At det er vigtigt for lærer 2, at også eleverne finder det sjovt, kommer til udtryk her, da hun forklarer:

“(...) da jeg så satte Crazy Frog på, stod [de] og dansede med de der farver. Det var jo helt vildt sjovt” (bilag 4)

Det, at det er sjovt for eleverne at danse til Crazy Frog, lader her til at være spille en vigtig rolle for læreren. Det kommer til at overskygge grunden til, at eleverne skal bruge farverne, og det kan

derfor tænkes, at en egentlig læring vil gå tabt. Læreren fortæller desuden om situationen med musikken:

“Jeg kunne aldrig finde på at sætte musik på derhjemme, jeg gider ikke høre på det. Så det er også lidt grænseoverskridende for mig at tænde noget musik i dag” (bilag 4)

Idet læreren sætter musik på for eleverne uden selv at bryde sig om at lytte til musik, har hun altså ikke selv en indre motivation for denne del af undervisningens indhold. Selvom hun beskriver, at eleverne dansede og havde det sjovt, var *musikken* ikke noget, hun selv havde engagement for, og hendes faglige autoritet lader til at svækkes.

4.2.2.2 Lærer 2's personlige myndighed

Den personlige myndighed har gode betingelser, når der er høj styring og høj venlighed i undervisningen (Brodersen, Laursen, Nielsen, & Ågård, 2020, s. 52). For at belyse lærerens personlige myndighed har vi valgt at inddrage dette citat fra del 1 i case 2:

Læreren [siger], at rigtig mange af [eleverne] har set plakaterne ude i fællesrummet og har spurgt, om de ikke kan få lov at lave sådan nogle, og hun tænkte “okay, det skal vi” (Bilag 3)

Lærer 2 imødekommer her elevernes allerede eksisterende ønsker til et forløb. Dette er i sig selv ikke dårligt, hvis læreren samtidig inddrager faglighed, der kan skabe en ny forståelse hos eleverne. Som tidligere nævnt lader det ikke til, at dette er lærerens ambition, da det væsentligste for hende er, at undervisningen er *sjov*.

4.2.2.3 Lydhør autoritet

Flere gange i interviewet vender lærer 2 tilbage til klassens lydniveau. Hun udtrykker bl.a.:

“Jeg [vil] altid gerne se, om jeg kan ændre på deres lydstyrke, og det er der nogle af de lærere, der har dem oftere end mig, der er meget bedre til, og sådan er det ofte at være ugens lærer” (bilag 4)

Lærer 2 beskriver her, at hun har et ønske om, at eleverne havde en lavere lydstyrke. At dette ikke var tilfældet, forklarer hun med, at hun er ugens lærer og derfor ikke er lige så god som andre, der kender eleverne bedre, til at regulere deres lydniveau. Dog tyder vores observationer fra casen på, at der også kan være andre faktorer på spil. Citatet fra del 3 i case 2 kan eksempelvis belyse dette:

Efter nummeret er slut spørger en elev, om de må høre det igen, og det får de lov til (bilag 3)

Ifølge Christensen og Marxen er der en fare for, at undervisningen ender i laissez faire pædagogik, hvis læreren er for lydhør overfor elevernes ønsker (Christensen & Marxen, 2007, s. 168). Da lærer 2 i dette tilfælde ikke forklarer, hvorfor nummeret spilles igen, men blot opfylder elevens ønske, tyder det på, at hendes autoritet svækkes. Dette sker, da hun bliver for lydhør over for elevernes ønsker uden en klar styring mod et fagligt mål. Vi spørger i forlængelse af lærer 2's beskrivelse af lydniveauet ind til elevernes koncentration. Hun svarer:

“Ja, jeg synes faktisk [at de kunne koncentrere sig], også mere end jeg havde regnet med. Altså nogle gange, når man laver sådan noget, som er lidt wraaaa, vildt, så tænker man, nå, hvordan kommer det til at gå, kører de op?” (bilag 4)

Christensen og Marxen beskriver det som vigtigt, at læreren tør stille klare krav til eleverne og fastholde dem derpå (Christensen & Marxen, 2007, s. 168). Når lærer 2 udtrykker usikkerhed på, om det *kommer til at gå*, når hun igangsætter noget vildt i undervisningen, tyder det på, at hun ikke føler sig sikker i at stille disse krav til eleverne. Det, at hun her mener, at de kan koncentrere sig i den pågældende time, virker derfor her en smule tilfældigt, og tyder på, at lærer 2 ikke har en klar styring på de “vilde” aktiviteter.

4.2.3 Elevernes motivation i undervisningen

Videre i analysen rettes der fokus på elevernes motivation i undervisningen. Det ville være ønskværdigt ud fra Austring og Sørensens grundmodel for æstetiske læreprocesser at trække på næste fase, der efter optakten og eksperimentfasen, skulle føre over i fordybelsesfasen.

Undervisningen bærer dog ikke præg af at være bygget op således, at en klar fordybelsesfase kan opnås. Vi anvender i denne del af analysen derfor indholdet fra den tidligere case samt udsagn fra interviewet med klassens billedkunstlærer.

4.2.3.1 Kompetencebehovet

Når eleverne føler, at de kan mestre den opgave, de står over for, opfyldes kompetencebehovet. For at behovet opfyldes, skal opgaven, der stilles, ifølge Deci og Ryan ligge i *mestringszonen*. Opgaven må hverken være for svær eller for let. Eleverne skal altså her have muligheden for at bruge og udvikle deres evner (Ravn, 2021, s. 63). Når lærer 2 præsenterer timen med ordene “*i dag skal vi kun lave kruseduller. Det bliver sådan lidt en krusedulledag*” (bilag 3), slår hun temaet og timens retning fast.

At tegne kruseduller er noget, alle eleverne kan mestre, da der ikke skal være et bestemt form-udtryk. Det kommer til udtryk ved, at alle eleverne deltager og tegner kruseduller, som det ses i del 2 af casen. Dog er det også væsentligt, at opgaven udfordrer eleverne tilstrækkeligt, så de kan bruge og udfordre deres evner (Ravn 2021, s. 63). Når eleverne føler sig kompetente, vil de kunne opretholde deres læringslyst (Klinge 2018, s. 158). Læringslysten går dog tabt, hvis eleverne mister meningen med indholdet, som når eleven i del 3 i case 2 udtrykker om sit maleri, at “*det ligner børnehavarbejde*” (bilag 3). Eleven oplever ikke en værdi i den proces, han er midt i, fordi meningen er gået tabt, og der ikke er tilstrækkelig udfordring. Lærerens udtaler om krusedulleopgaven i interviewet:

“*Jeg synes egentligt, at det var fedt, det der med, at det ikke skulle ligne noget*”. Hun afslutter sætningen med “*... det elsker de*” (bilag 4)

Lærer 2's intention med undervisningen tyder på at være, at det abstrakte skal anskues som noget *fedt*, men det bliver ikke italesat over for eleverne. Dette gør, at eleverne er uvidende om den kunstneriske værdi, der kan være ved noget, der ligner småbørnsarbejde. Krusedulletegning lyder her umiddelbart ikke som noget eleven *elsker*, men nærmer sig noget, der er langt under hans niveau, og som han ikke kan se meningen med.

Det virker til, at der sker en fejltolkning fra læreren, når hun ikke går i dialog med eleven om, hvad meningen er. Eleven har desuden ikke mulighed for at tilgå en dagsorden på tavlen, da den hurtigt bliver fjernet i timens begyndelse. Eleven får derfor ikke mulighed for at se sammenhængen og

meningen med hans krusedulletegning i det større perspektiv. At få kompetencebehovet opfyldt er for eleven oplevelsesmæssigt betydningsfuldt (Ravn, 2021, s. 63). Når der er utilstrækkeligt med udfordringer i undervisningen, går der således et læringspotentiale tabt, og dette kan i sidste ende gå ud over elevernes læringslyst (Ravn, 2021, s. 62).

4.2.3.2 Autonomibehovet

Ravn forklarer, at autonomi skal være frihed *i* forpligtelser snarere end frihed *fra* forpligtelser (Ravn, 2021, s. 57). Som der tidligere er redegjort for, bærer undervisningen præg af laissez faire-pædagogik og for lidt lærerstyring. Dette gør, at undervisningen i højere grad bliver frihed *fra* forpligtelser, og dette svækker sandsynligheden for, at autonomibehovet opfyldes. For at belyse dette, tager vi igen fat i dette udsnit fra case 2:

Eleverne virker aktive og bevæger kroppen til musikken [...], mens de alle tegner kruseduller
(bilag 3)

Her ses aktiviteten som formålstjenstlig i sig selv, da eleverne får lov til at høre musik, samtidig med at de bevæger sig og tegner. Det lader til, at det, at omsætte et æstetisk indtryk til et æstetisk udtryk opleves som meningsfuldt for eleverne. Når eleverne får lov til at høre sangen igen, bliver det dog et udtryk for, at der er for meget autonomi til stede. Videoen på skærmen understøtter ikke meningen med den æstetiske virksomhed, eleverne er i gang med. Dette kan være en forklaring på, at flere retter opmærksomheden væk fra deres tegninger.

Eleverne skal helhjertet stå bag den aktivitet, de udfører, for at se den som formålstjenstlig (Klinge, 2018, s. 149-150). Krusedulleopgaven er stilladseret således, at eleverne skal farve med store armbevægelser. En episode fra denne øvelse finder vi i dette udsnit fra del 3 i case 2:

En elev tager to farver i én hånd, men får at vide af læreren, at han skal have en farve i hver hånd.
(bilag 3)

Eleven udfører den øvelse, der er stillet ham. Når han tager to farver i én hånd, eksperimenterer han inden for de givne rammer. Læreren stopper dog hans eksperiment, og fortæller ham, at han skal

have en farve i hver hånd. Dette forsøger eleven, men går hurtigt tilbage til at tegne med én farve i én hånd (bilag 3). Når eleven eksperimenterer, kan dette ses som et forsøg på at tage ejerskab og gøre udtrykket til sit eget og finde den frihed, der kan være i forpligtelse (Ravn, 2021, s. 61). At læreren sætter en stopper for dette uden at forklare hvorfor, gør at eleven ikke får en tilstrækkelig autonomi.

4.2.3.3 Samhørighedsbehovet

Når elever imødekommes venligt og oplever at blive værdsat og respekteret af læreren, bliver samhørighedsbehovet opfyldt (Klinge, 2018, s. 164). Som tidligere nævnt kan det være svært at afgøre, hvorvidt samhørighedsbehovet opfyldes, da vi ikke har kendskab til de dybere lærer-elev-relationer. Lærer 2 udtaler dog i interviewet “... *sådan er det ofte at være ugens lærer*” (bilag 4) i forlængelse af, at hun oplever en udfordring med at styre elevernes lydniveau. Grunden til det bliver, at hun er *ugens lærer*. Det tyder derfor på, at hun ikke oplever en så dyb samhørighed med eleverne, som hvis hun var deres klasselærer.

Denne usikkerhed kan være grund til, at eleverne opleves at styre undervisningen. Ågård beskriver, at lærere kan have svært ved at sige nej til elever, fordi de gerne vil virke venlige og demokratiske. Måske det er grunden til, at læreren i del 3 af case 2, efter ønske fra en elev sætter Crazy Frog-musikvideoen på i undervisningen, efter de første gang har hørt nummeret uden video. Læreren forklarer om første gang nummeret spilles for eleverne således:

“De stod og dansede med de der farver. Det var jo helt vildt sjovt” (bilag 4)

Lærer 2 oplevede det som *sjovt* første gang Crazy Frog nummeret sættes på. Dette kan være grunden til, at hun efter ønske fra en elev, sætter nummeret på for anden gang med musikvideo. Det lader til, at læreren har svært ved at sige nej, fordi hun gerne vil opleves som demokratisk, og på denne måde forsøger hun at skabe samhørighed med eleverne.

4.2.4 Delkonklusion af skole 2's billedkunstundervisning

4.2.4.1 Lærer 2's igangsættelse af en æstetisk læreproces: betydning for læring og motivation

Opsummerende må vi sige, at det ikke lykkes læreren at få skabt det fælles fokus, der gerne skal være, for at en æstetisk læreproces kan finde sted. Læreren skaber ikke en fælles impuls, men

refererer blot tilbage til en impuls, hun håber, eleverne har fået. Derfor bliver elevernes indtryk, der senere skal blive til et udtryk ikke etableret hos dem. Fordi tegneøvelsen, læreren sætter i gang, ikke udfordrer eleverne tilstrækkeligt, når alle eleverne i mål med et formudtryk, men de kommer ikke ind i det potentielle rum, hvor de kunne opnå en ny forståelse af den indre og ydre verden. Den æstetiske læring, får derfor ringe forudsætninger, idet igangsættelsen er mangelfuld.

4.2.4.2 Lærer 2's klasseledelse: betydning for læring og motivation

Fordi timen er præget af for lav styring, bærer undervisningen præg af laissez faire-pædagogik. Læreren formår ikke at skabe frihed *i* forpligtelser, men rammesætningen bærer præg af frihed *fra* forpligtelser. Dette gør, at autonomibehovet ikke opfyldes, og der er dermed ikke grundlag for, at de psykologiske behov opfyldes, og at motivation opstår. Læreren forsøger at skabe samhørighed ved at give dem lov til at sætte dagsordenen, men fordi eleverne ikke får sat grænser, svækker det i stedet samhørigheden. Undervisningen er umiddelbart ikke tilstrækkeligt udfordrende for eleverne, og derfor opfyldes kompetencebehovet tilsyneladende ikke, og motivationen for læring er ligeledes mangelfuld.

4.3 Opsamling

På baggrund af analyserne af billedkunstundervisningen på skole 1 og skole 2, kommer her en opsamling af de væsentligste pointer.

Lærer 1 lykkes med at skabe klare rammer, struktur og styring, og undervisningen følger øjensynligt grundmodellen for æstetiske læreprocesser. Desuden får læreren motiveret eleverne gennem opfyldelse af de tre psykologiske behov, og deres evner udvikles gennem æstetiske formudtryk. Lærer 2 opleves som lydhør over for elevernes ønsker, men i undervisningen skabes en struktur, hvor frihed *fra* rammer kommer til at dominere elevernes adfærd. De tre psykologiske behov opfyldes ikke, og elevernes læringsudbytte daler.

4.3.1 Indbyrdes afhængige faktorer

Det er altså tydeligt, at både undervisningens rammer og lærerens autoritet har et positivt udfald i den ene billedkunsttime, men knap så positivt i den anden. Der er mange faktorer i spil i en undervisningssammenhæng, der udgør en stor kompleksitet. Som Oettingen beskriver, kan

undervisning kun finde sted, når de tre indbyrdes afhængige faktorer: *elev, lærer og indhold* er til stede. God undervisning afhænger dog ikke af, *at* de blot er til stede, men nærmere, *hvordan* de er til stede (Oettingen, 2016, s. 66). For at forsøge at favne den hele undervisning i billedkunst, analyserede vi på de tre forhold.

På baggrund af vores analyse kan vi udlede, at det er vigtigt i billedkunstundervisningen, at *læreren* besidder indre motivation for indholdet. Derved vil indholdet kunne motivere *eleverne*, og der vil være et læringspotentiale hos dem, hvis de tre psykologiske behov er opfyldt. For billedkunstundervisning er æstetisk læring væsentlig, og *indholdet* må derfor skabe rammer for, at den kan opstå. Austring og Sørensens grundmodel for igangsættelse af en æstetisk læreproces præsenterer rammer for dette, og som belyst i analysen, har undervisningens optakt en stor indvirkning på læringspotentialet. Lærer 1 skaber et fælles fokus gennem impuls og optakten, der fører til nysgerrighed, koncentration og opmærksomhed på opgaven hos eleverne. Der er stort incitament for æstetisk læring, fordi eleverne gives mulighed for fordybelse. Lærer 2, der ikke gør noget ud af en optakt, og som forventer, at eleverne før undervisningen har fået en impuls, har en undervisning der ender i Laissez faire pædagogik. Eleverne mister fokus på opgaven og formålet med den, og den æstetiske læring har derfor ringe betingelser. Analysens pointer understøtter væsentligheden ved æstetiske læreprocesser forud for æstetisk læring. Dette danner afsæt for en diskussion af æstetiske læreprocesser og den æstetiske lærings berettigelse i en skolekontekst.

5 Det diskuterende plan

I det følgende afsnit vil vi på baggrund af vores teoretiske ståsted, og analysens udfald vurdere og diskutere de æstetiske læreprocessers berettigelse i folkeskolen. Først tages afsæt i billedkunstoffaget, og dernæst vil vi brede diskussionen ud i en skolekontekst, der er præget af en uddannelses-tænkning, der bygger på viden gennem diskursiv læring (Austring & Sørensen, 2007, s. 210). I diskussionen om, hvorfor og hvordan æstetisk læring kan få berettigelse i den hele skole, vil vi inddrage hjerneforsker Kjeld Fredens forskning. For at give diskussionen et udblik til samfundet og den æstetiske lærings berettigelse deri, inddrages psykolog Anne Kirketerps forskning om craft psykologi.

5.1 Æstetiske læreprocessers berettigelse i billedkunstoffaget

Æstetisk læring er ikke styret af leksikalsk viden og teoretisk grundlag, men det er derimod de indre, følelsesmæssige fænomener, der er på spil (Austring & Sørensen, 2007, s. 68). Som lærer 1 beskrev i interviewet:

“Jeg går meget ind for (...), at det ikke bliver sådan et krea-fag, men at det er billedkunst, og det er et fag. Og så laver SFO gaver”.

Dette taler ind i billedkunstoffagets udfordring med hensyn til berettigelse, hvis det blot har produkter som sit formål. Billedkunst må ikke reduceres til blot at være et krea-fag, der er til for elevernes julegaveproduktion. Faget rummer en værdi, der peger ind i et dannelsesperspektiv. Når æstetiske læreprocesser tager plads i billedkunstlokalet og forankres i undervisningen, kan et dannelses-potentiale skabes. Netop læreprocesserne tilfører faget et sigte, der peger ud over sig selv og styrker fagets potentiale og kvalitet.

5.2 Æstetisk lærings berettigelse i folkeskolen

I forlængelse af de æstetiske læreprocessers betydning for billedkunstoffaget ønsker vi med afsæt i folkeskolens formålsparagraf at se nærmere på, om læreprocesserne også har en berettigelse og rummer et potentiale i resten af folkeskolen fag. Det fremgår i §1, stk. 2, at:

”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006)

Dette formål foreskriver, at læreren skal *skabe rammer*, der gennem *oplevelser* understøtter *fordybelse*, der giver eleverne *virkelyst*. De tre niveauer ligger bemærkelsesværdigt tæt op ad Austring & Sørensens tre læringsmåder inden for den æstetiske grundmodel. Her kan det empiriske møde med verden ses som *indtryk* gennem *oplevelser*, og den æstetiske læring vil kunne finde sted gennem *fordybelse* i *medieringsfasen*. Til slut kan elevernes *udtryk*, der er skabt gennem *virkelyst*,

blive et udgangspunkt for den diskursive læring. Et argument for at lade sig inspirere af den æstetiske læreproces' kvalitet i folkeskolens øvrige fag, kan altså hentes i folkeskolens formål.

5.3 Æstetisk læring udfordrer rationaliteten

Til trods for at folkeskolens formål lægger op til at arbejde med æstetiske læreprocesser, ligger det ikke først for at implementere dem i en skolekontekst. Her må tages et blik på samfundets tænkning, for at forstå, hvorfor æstetiske læreprocessers berettigelse kan være svag. Forsker Hansjörg Hohr argumenterede i 2001 for, at nedprioriteringen af æstetisk virksomhed i det vestlige samfund hænger sammen med, at det æstetiske ligger nederst i et hierarki af værdier, hvor tanker og rationalitet ligger øverst (Hohr & Pedersen, 2001, s. 16). Æstetikken og det *praktisk-musiske* område forbindes ifølge Hohr med følelser, det ubevidste samt kvinden og dermed irrationaliteten (Hohr & Pedersen, 2001, s. 16). I modsætning til følelserne står det *boglig-teoretiske* felt, der forbindes med objektivitet, manden og dermed rationaliteten (Hohr & Pedersen, 2001, s. 16). Hohr mener, at de eksisterende magtforhold trues, når der sættes spørgsmålstejn ved denne hierarkiske orden, og alene det sætter æstetikken indtog under pres. Fordi det er så indlejret i vores tænkning, at æstetik og følelser er lig med irrationalitet, skal der ske fundamentale ændringer, for at æstetikken kan få en større berettigelse i skolen (Hohr & Pedersen, 2001, s. 16).

På samme måde som Hohr beskrev det i 2001, beskriver hjerneforsker Kjeld Fredens i 2020, hvordan æstetikken er under pres i uddannelsessystemet, fordi det er individet og hjernen, der er i fokus, frem for følelserne og det indre. Han forklarer: "*Den måde, vi stadigvæk arbejder på og tænker læring i uddannelsessystemet i dag, har tilsidesat kontekst, følelser og krop i læringen*" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 22). Ud fra Fredens' betragtninger om samfundet i dag, står det klart, at æstetikken fortsat har lav berettigelse, selvom der er gået 19 år, siden Hohr i 2001 skildrede det.

5.4 Æstetisk læring som dannelsespotentialer

Hohr og Fredens mener således, at æstetikken i folkeskolen har hårde livsvilkår. Austring og Sørensen udtrykker, at der alligevel de seneste årtier været et opgør med antagelsen om det æstetiske som noget mindre værdifuldt. Austring og Sørensen forklarer, at der er sket en

“*relancering af æstetisk virksomhed til et redskab til kognitiv erkendelse*” (Austring & Sørensen, 2007, s. 81). Det tyder altså på, at de fundamentale ændringer, som Hohr beskriver, er ved at få gang på jorden gennem relancering af æstetisk læring.

Hjerneforsker Kjeld Fredens giver også et bud på, hvorfor denne relancering er nødvendig. Han forklarer: “*Det er nødvendigt at kunne håndtere tvetydighed i et foranderligt samfund. Det er tegn på mental robusthed*” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 23). Tvetydighed, mener han, står i skarp kontrast til den entydighed som perfektionskulturen i uddannelsessystemet fordrer. Fredens mener i forlængelse af dette, at man gennem kunstneriske aktiviteter kan mestre denne tvetydighed (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 23). Fredens skaber her rum for, at æstetisk virksomhed kan have dannelsepotentiale gennem en ny didaktik, hvor krop og kontekst spiller sammen. Han folder potentialet ud som en ny måde at tænke læring på, gennem hvad han kalder kunstens otte gode vaner. De gode vaner omhandler:

“at kunne udvikle et håndværk, vise engagement og vedholdenhed, besidde en forestillingsevne, at kunne udtrykke sig, observere, reflektere, overskride grænser og undersøge og til sidst at kunne forstå en kunstverden” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 23)

Fredens forklarer, at disse otte gode vaner ikke kun har relevans i det kunstneriske arbejde; “... *men også i læring generelt og i arbejdet med at lære at lære*” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 23). Dermed trækker kunsten et dannelsespor ud i den brede skolekontekst, når den ligefrem kan lære elever, hvordan man lærer. Han giver dermed et bud på, hvordan relanceringen af æstetiske læreprocesser kan foldes ud.

5.5 Æstetisk læring i craft psykologi

Psykolog Anne Kirketerp beskriver ligesom Kjeld Fredens, hvordan den relancering af æstetisk læring, som Hohr plæderer for, kan se ud. Den virksomhed, hun beskæftiger sig med, kalder hun *craft* og beskriver i sin bog *Craft psykologi* de sundhedsfremmende effekter, der kan være ved *craft*. *Craft* beskriver hun sammenfattende som “*at gøre noget med sine hænder og frembringe en eller anden form for materialitet*” (Kirketerp, 2020, s. 19). Ligesom Fredens mener, at den frembringende virksomhed kan skabe *mental robusthed*, forklarer Kirketerp, at *craft* kan

“forebygge, lindre og i mange tilfælde bremse den udvikling, der fører til depression” (Kirketerp, 2020, s. 60). Kirketerps craft psykologi er hovedsageligt rettet mod håndarbejde og håndværk som middel og har ikke et direkte sigte mod den æstetiske læring. Fordi billedkunstoffaget har et frembringende element, kan craft-psykologien dog benyttes som supplement til æstetiske læreprocesser. Craft-psykologien kan give en indsigt i de positive effekter, der er ved håndens arbejde, som også er nærværende i billedkunstundervisningen. Håbet er, at de mange positive effekter bredes ud og får berettigelse i den hele skole generelt og ikke kun i de praktisk-musiske fag.

6 Konkluderende betragtninger

Det er vigtigt, at læreren besidder autoritet, når hun skal igangsætte en æstetisk læreproces. Ingen autoritet, ingen læring. Denne autoritet skal både være faglig og myndig. På den måde kan hun bedst opfylde elevernes behov for samhørighed, autonomi og kompetence. Når læreren besidder indre motivation, er der gode forudsætninger for, at hun kan sprede denne motivation til eleverne. Det er motivation, der sætter noget i gang, og motivation, der driver værket. Er de tre psykologiske behov ikke opfyldt, er der ikke gode forudsætninger for hverken læring eller motivation.

I den æstetiske læreproces er det vigtigt, at der bliver skabt en impuls. Når impulsen er til stede, kan der skabes et fælles fokus for klassen, som gør, at de kan komme ind i det potentielle rum. Det potentielle rum er legen og kunstens sfære. Lærer 1 formår at gøre visne påskeliljer til impuls og på den måde skabe en fiktionskontrakt, som eleverne indgår i og accepterer. På den måde lander eleverne let og sikkert i det potentielle rum, hvor de med lidt hjælp, får skabt et udtryk. Lærer 2 formår ikke at skabe en impuls hos eleverne. De danser og tegner til Crazy Frog, men med for lidt lærerstyring og for meget frihed fra rammer åbnes døren til det potentielle rum aldrig helt. Selvom de får skabt et udtryk, bliver de ikke udfordret tilstrækkeligt, og det er usikkert, hvilken læring der egentlig opstår. Af dette må vi udlede, at lærerens igangsættelse og ledelse har stor betydning for, at læring og motivation kan opstå.

Æstetisk læring tilbyder ny erkendelse om følelseslivet og det indre. Dette aspekt har i lang tid været nedprioriteret til fordel for hjernens og fornuftens verden. Denne nedprioritering findes stadig

i en folkeskole, der er præget af nationale tests og perfektionskultur. Vi som kommende billedkunstlærere skimter dog en vej at gå ad. Med teoretikere som bl.a. Kjeld Fredens og Anne Kirketerp åbnes op for, at *håndens arbejde* har værdi, og den æstetiske læring får grobund. Æstetisk læring må dog ikke blot blive et SFO-præget *krea-fag*. Det er vigtigt, at den æstetiske virksomhed ses som en proces, hvor det ikke er resultatet, der er i fokus. I billedkunstoffaget er rigtige eller forkerte resultater ikke på tale, for her skabes der udtryk og ikke resultater. Det er altså på tide, at vi i skolen kommer ud ad hovedet og ned i æstetikken.

7 Perspektivering

Femten procent af de unge i dagens Danmark er diagnosticeret med en psykisk sygdom eller en udviklingsforstyrrelse, inden de er fyldt 18 år, og tallet er stigende (Vidensråd for forebyggelse, 2020). I et samfund, hvor alt for mange unge kæmper med psykiske lidelser fra en tidlig alder, kan man spørge sig selv, hvorfor der ikke er meget mere fokus på *den indre livsverden* i skolen. Vi bør og kan som folkeskole tage et ansvar for at vende denne udvikling.

Æstetiske læreprocesser er selvfølgelig ikke en magisk eliksir, man kan hælde på skolen og fikse psykiske lidelser med. Der er mange faktorer, der spiller ind på unges dårlige mentale helbred. Ifølge Kjeld Fredens kan en af disse faktorer dog godt være den ensretning, der finder sted med præstationssamfund og perfektionskulturen. En af hans løsninger er at ruste elever til at kunne håndtere tvetydighed i et foranderligt samfund. Fredens mener, at man gennem kunstnerisk udfoldelse kan lære at mestre denne tvetydighed (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 23). Hans bog *"Læring med kroppen forrest"* beskriver, hvordan skolen bør indtænke læring som en helhed af hjerne, krop og omverdenen (Fredens, 2018, s. 9). Han argumenterer for, at kroppen og dens ageren har berettigelse som udgangspunkt for læring. Fredens forklarer, at det er kroppen, der med dens handlinger, former omgivelserne og personen selv. Man må altså væk fra tanken om, at det kun er den objektive viden og diskursive læring, der har relevans i skolen.

Æstetisk læring har at gøre med den indre livsverden og følelser. Gennem æstetisk virksomhed kan det indre komme til udtryk. Når vi kun har fokus på den diskursive læring, går væsentlige aspekter tabt. Det kunne måske undgås med et øget fokus på kroppen og på æstetisk læring. Derfor kunne

det være spændende at undersøge, om den æstetiske læremåde rent faktisk har en positiv indvirkning på det mentale helbred. Anne Kirketerp har beskrevet de positive virkninger ved *craft*, men det står stadig tilbage at undersøge de positive virkninger ved *æstetisk virksomhed*.

Bibliografi

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2007). *Æstetik og læring*. Hans Rietzels forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udg.). Hans Rietzels.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Nielsen, C. F., & Ågård, D. (2020). *Læreren som autoritet: Faglighed, tillid og myndighed*. (P. Brodersen, Red.) København: Hans Rietzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2006). *Folkeskolens formål*. Hentet 2022 fra Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Billedkunst Fælles Mål*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Billedkunst_2020.pdf
- Christensen, K. E., & Marxen, H. (2007). *Lærerens grundbog til mellemtrinnet*. Meloni.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). Interview med Kjeld Fredens: Metakognition bliver vigtigt hos større børn og unge. *At lære at lære: perspektiver fra seks uddannelsesforskere*, 18-23. Hentet fra [file:///C:/Users/Anne%20Hinke/Downloads/8082%20EVA%20A4_At%201%C3%A6re%20at%201%C3%A6re_5_WEB_NY_0%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Anne%20Hinke/Downloads/8082%20EVA%20A4_At%201%C3%A6re%20at%201%C3%A6re_5_WEB_NY_0%20(2).pdf)
- Den store danske. (2021). *Hermeneutik*. Hentet maj 2022 fra Den store danske: https://denstoredanske.lex.dk/hermeneutik?gclid=CjwKCAjwjtOTBhAvEiwASG4bCMq1kY0O3i67-gzWqX-7oraNBy6NYDj58GIekLJWaHFUT0dk48Az1RoCD9kQAvD_BwE
- Engsig, T. T. (Red.). (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Rietzels forlag.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Rietzels Forlag.
- Hohr, H., & Pedersen, C. (2001). *Perspektiver på æstetiske læreproesser*. Dansk lærerforening.
- Kirketerp, A. (2020). *Craft Psykologi: Sundhedsfremmende effekter ved håndarbejde og håndværk*. Forlaget Mailand.
- Klinge, L. (2018). *Relationskompetence: Kendetegn, Betingelser og Perspektiver*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (Red.). (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. V. (2016). *Almen didaktik: mellem normativitet og evidens*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. E., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vidensråd for forebyggelse. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år: forekomst, udvikling og forebyggende muligheder*. København Ø: Vidensråd for forebyggelse. Hentet fra http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/boern_unge_mentale_digi_01_0.pdf