

Samskabende billedarbejde

Bachelorprojekt 2023



Udarbejdet af
Sinem Øzcan, le190085

Vejleder
Henrik Bjørnemose Andersen

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
<i>Problemformulering</i>	<i>1</i>
<i>Læsevejledning.....</i>	<i>2</i>
Det teoretiske grundlag	2
<i>Fagets formål</i>	<i>2</i>
<i>Samskabelse.....</i>	<i>3</i>
<i>Tematisk billedarbejde</i>	<i>4</i>
<i>Billedsamtaler</i>	<i>5</i>
<i>Flowteorien</i>	<i>5</i>
<i>Ny forskning</i>	<i>6</i>
<i>Mads Hermansen og klasseledelse i billedkunst</i>	<i>7</i>
<i>Ledelse af elevsamarbejde</i>	<i>8</i>
<i>Lev Vygotsky og lærerens stilladsering.....</i>	<i>9</i>
Undersøgelsens design	9
<i>Metodiske overvejelser</i>	<i>9</i>
<i>Empiriske overvejelser.....</i>	<i>11</i>
Udvikling af undervisningsplan	11
<i>Observation</i>	<i>11</i>
Undervisningsplan	12
<i>Undervisningsforløb: Samskabende læreprocesser.....</i>	<i>12</i>
Analyse.....	13
<i>Undervisningens kvalitet</i>	<i>13</i>
<i>Hvad manglede i undervisningen?</i>	<i>15</i>
<i>Samskabende processer i undervisningen.....</i>	<i>16</i>
<i>Samskabende processer og stress.....</i>	<i>19</i>
<i>Flow og fordybelse</i>	<i>21</i>
Diskussion af analysens resultater	22
Konklusion.....	25
Litteraturliste.....	28
<i>Bøger</i>	<i>28</i>
<i>Websider</i>	<i>29</i>
Bilag (se vedhæftet materiale)	30

Indledning

I pædagogikken har man over længere tid haft en tendens til at fokusere på målbare resultater. Hertil er børns evner sat på prøve, idet der har været fokus på at gennemføre en målstyret undervisning med henblik på at forberede barnet til konkurrencestatens høje krav. Samskabelse er derfor et vanebrud, hvad angår den traditionelle undervisning, da det ikke anvendes i høj grad. Det kræver både tålmodighed, tid og ressourcer at sikre kvalitet i den samskabende undervisning (Tanggaard & Dilling, 2019).

Dette kan dog betale sig, eftersom samskabelse er noget, man skal lære. Børn vil opleve flere situationer i deres hverdag, både nu men også senere i livet, hvor de er nødt til at have medansvar. Samskabelse vil med andre ord være med til at styrke nogle værdier hos børnene, som det fremgår af Folkeskolens Formål § 1:

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

(Folkeskolens Formål, 2022)

Ifølge Folkeskolens Formål skal skolen virke være præget af ligeværd, hvorfor det har motiveret mig til at inddrage samskabelse i min billedkunstundervisning. Samskabelse er en proces, hvor deltagerne arbejder sammen om en problemstilling. Hertil er formålet, at alle deltagere er ligeværdige og bidrager med de erfaringer og kompetencer, som de har (Samskabelse 2019). Samskabelse er mange steder, selvom det ikke kan ses med det blotte øje. Men hvordan kan man som lærer tilrettelægge en undervisning, hvori eleverne kan arbejde samskabende? Søgen efter svar på dette spørgsmål har ledt mig frem til følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan jeg som billedkunstlærer skabe et læringsrum for tematisk billedarbejde med fokus på samskabende læreprocesser?

Læsevejledning

Indledningsvist beskrives billedkunstfagets fagformål ud fra Børne- og Undervisningsministeriets Mål for billedkunstfaget i grundskolen. Efterfølgende definerer jeg begreberne *samskabelse*, *tematisk billedarbejde* og *billedsamtale*, som vil belyse det billedkunstfaglige indhold. Dernæst vil der være en redegørelse for flowteorien, efterfulgt af ny forskning fra 2022, som omhandler æstetisk undervisning og den effekt, den har på elever. Herefter vil opgaven rumme en definition af Mads Hermansens klasseledelse i billedkunst, og som sidste led i teori afsnittet forklares læringsledelse samt Lev Vygotskys *zone for nærmeste udvikling*.

I opgavens analyserende del formuleres en analyse af egen undervisning på baggrund af egen praksiserfaring samt indsamlet empiri i form af deltagende observation, videoobservation samt spørgeskemaundersøgelse. Hertil vil jeg undersøge, hvordan det tematiske billedarbejde med særligt fokus på samskabelse har forløbet. Analysen tager udgangspunkt i *den hermeneutiske cirkel*, hvorfor den er delt op i afsnit med tilhørende delkonklusioner.

Min diskussion vil være præget af en refleksion over analysens hovedpointer og resultater, hvor jeg berører emner som *lærerens stilladsering*, *samskabelse*, *elev- og undervisningsdifferentiering* samt inddragelse af et gennemført interview med en billedkunstlærer. Endelig konkluderes der på problemformuleringen på baggrund af den teoretiske analyse af undervisningen – herunder vil jeg kommentere på min egen professionelle udvikling som kommende billedkunstlærer.

Det teoretiske grundlag

Fagets formål

Ifølge Fælles Mål er billedkunstfagets formålsparagraf 1, stk. 1 følgende:

Eleverne skal i faget billedkunst udvikle kompetencer til at opleve, producere og analysere billeder. Eleverne skal blive i stand til at iagttage, reflektere og bruge billedsprog i kommunikative og innovative processer.

(Børne- og undervisningsministeriet, 2019)

Eleverne kan ikke opnå disse mål på egen hånd, hvorfor det er lærerens ansvar at opstille rammer, der giver eleverne mulighed for at opfylde de stillede krav. Ydermere er det væsentligt, at man som lærer kan stilladsere eleverne tilstrækkeligt. Dette kan man gøre ved at stille eleverne de rette spørgsmål under billedsamtalen, da det skaber rum for, at eleverne kan iagttage, reflektere samt anvende billedsprog i både kommunikative og innovative processer.

Kompetencemålet for billedkommunikation efter 3. klasses trin drejer sig om, at den enkelte elev kan kommunikere med billeder. Herunder forventes der, at eleverne kan præsentere egne billeder på skolen samt etablere en udstilling, når de har afsluttet 3. klasses trin (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Læreren er facilitatoren for, at eleverne kan opnå disse mål, hvorfor læreren skal have disse overvejelser med i sin planlægning af undervisningen.

Samskabelse

For at arbejde samskabende er det særdeles relevant, at deltagerne i fællesskab definerer en given problemstilling, hvorefter de sammen skal planlægge og implementere det givne initiativ. I denne arbejdsform er det deltageres forskellige erfaringer samt kompetencer, der skal bidrage til at løse den givne problemstilling, hvorfor der vil forekomme diversitet i synspunkterne. Heri ligger der en antagelse om, at diversitet og komplementaritet skal fremme innovationen og dermed udvikle gode idéer. For at få samskabelsen til at fungere kræver det, at opgaven løses i fællesskab, hvor alle deltagere skal nå til enighed omkring det endelige produkt. I samskabelse er det store fokus, at alle deltagere i samskabelsesprocessen er ligeværdige trods forskellige erfaringer og kompetencer. Den idealtypiske samskabelsesform sigter derfor mod et ligeværdigt samarbejde, hvor der ikke er nogen deltagere, der leder arbejdsprocessen. I samskabelse bliver der lagt værdi i det fælles ansvar, da det ikke kun handler om at nå i mål, men i større grad om selve samarbejdet. Samarbejdet kan dermed være et mål i sig selv ved eventuelt at skabe medindflydelse samt tillid blandt deltagerne (Bruhn & Jarlskov, 2019).

Lige så væsentlig som det er, at voksne kan arbejde samskabende, er det grundlæggende, at børn også lærer det. Samskabelse er både et udtryk for menneskesyn og et sæt samfundsværdier. Det er en tilgang og visse konkrete metoder til at skabe verden sammen med børn, da børn og unge er med til at give liv til vores fælles verden. I pædagogikken har der været en tilbøjelighed til at fokusere på de målbare resultater, hvorfor barnets kompetencer er blevet testet. Dette har været med fokus på en målstyret undervisning, som forbereder barnet på konkurrencestatens høje krav. På baggrund af dette kan samskabelse både ses som et vanebrud til, hvad læring egentlig er samt hvordan man som lærer kan tilrettelægge undervisningen. Dette kræver dog, at der er tid, tålmodighed samt ressourcer til at strukturere undervisningen med barnets perspektiv samt samskabelse for øje (Tanggaard & Dilling, 2019).

Tematisk billedarbejde

I det tematiske billedarbejde har der over en længere periode været en tydelig variation i arbejdet med henholdsvis indskolingen og udskolingen. I indskolingen har der været en tradition for at arbejde ekspressivt og fantasifuldt; både med virkelighedsskildringer og fantasibilleder, hvor der ingen grænser er. Med disse tilgange kommer eleverne til at være beskrivende og undersøgende, hvormed der også bliver en følelses- og fantasipræget tilgang til emnet. Denne billeddannende proces skaber muligheder for, at elevernes følelser og oplevelser kan gives billedmæssig form. Desuden giver det eleverne mulighed for at udtrykke tanker samtidig med, at det er en måde at fastholde samt konkretisere fælles erfaringer på (Flensborg & Sørensen, 1997).

Denne måde at arbejde med billeder og det visuelle på medfører endvidere en erkendelses- og kommunikationsform, hvilket er essentielt i billedkunstfaget. Arbejdet med tema tager udgangspunkt i et emne, som ofte fremstår neutralt. Ved at tematisere et emne, giver man eleverne mulighed for aktivt at tage stilling til og vinkle emnet, hvorfor det får en tydeligere retning, som tager udgangspunkt i elevernes synsvinkler. Billedarbejdet giver dem desuden mulighed for, igennem undersøgelse, at udrykke sig om omverdenen samt kommunikere det til andre. Det overordnede tema bør vælges ud fra, hvad der kunne interessere eleverne, og på samme tid skal det give mening for elever fra alle sociale lag og etniske grupper. Når man som billedkunstlærer vælger et tema, som kan optage eleverne, bør man have in mente, hvorvidt temaet er interessant

for andre uden for klassen. Temaet bør derfor ikke være for privat, men i stedet mere bredt, så eleverne kan forholde sig nysgerrige til det. Samtidig skal det valgte tema give eleverne et lille bid af verden gennem de æstetiske læreprocesser. Med andre ord kan man tage udgangspunkt i begrebet *fællesmenneskelige eksistenstemaer*, ligesom Torsten Ingemann Nielsen, for at skelne mellem det almene og det individuelle (Homann, 2021).

Billedsamtaler

Ifølge Marxen & Christiansen (2016) er det vigtigt, at man som lærer stiller de rigtige spørgsmål under en billedsamtale. Måden, hvorpå spørgsmålet formuleres, har betydning for elevernes svar. Det vil sige, spørgsmålene vil have en relevans for forskellige typer svar og viden. Som lærer handler det om at gøre brug af de betydelige samtalemetoder afhængigt af værk, elevgruppe og læringssammenhæng.

Billedsamtalet har til formål at udvikle elevernes billeder eller produkter. For at dette kan lykkes bedst muligt, er det væsentligt, at man skelner mellem samtaletyperne. Den normative billedsamtale, der bedømmer og taler ned til eleven igennem spørgsmål som "er du allerede færdig?", "du mangler noget i det her område!", "det kan du da lave bedre" og "er det ikke lidt sjusket malet der?". En samtale der derimod vil bidrage til, at eleverne kan udvikle deres billeder, vil indeholde spørgsmål som "kan du fortælle mig lidt om, hvad du har tegnet?" og "hvor i billedet startede du? Og hvad skete der så?". Denne samtaletype vil være medvirkende til, at eleverne kan reflektere over egne værker samtidig med, at de øver sig i at samtale om billeder.

Billedsamtalet bestræber en forståelse af værkets indholdsmæssige side. For at nå frem til værkets indholdsmæssige side, bør man finde frem til den historie, der ligger bag værket, hvad kunstneren ønsker at udtrykke samt betydningen af figurer i denne sammenhæng.

Flowteorien

Gennem de sidste mange år har der været en stigning i antallet af individer, der oplever stress. Dette skyldes blandt andet manglende fordybelses- og flowmuligheder. Skal man forårsage, at elever

opnår en indre harmoni, hvor der er plads til fordybelse og flow, stilles der krav til, at læreren skaber en vis struktur og nogle rammer, som bidrager til, at det kan lykkes (Andersen, 2006).

Ifølge Frans Ørsted Andersen handler flow om fordybelse, virkelyst, glæde, læring, indre motivation samtidig med at det kræver en vis struktur og klare mål, hvilket resulterer i fravær af stress og ydre styring. De positive følelser, herunder virkelyst, iverighed, optimisme og samhørighed er karakteriseret ved *negentropi*, netop fordi mennesket ikke behøver at have fokus på og medlidenhed med sig selv ved disse følelser. Når individet ikke cirkulerer omkring sig selv, kan det have mere mental energi til at fokusere på verden i en retning, som er selvbestemt. *Negentropi*, som betegner en tilstand af indre harmoni, kan opstå, når man vælger at rette sin opmærksomhed mod en opgave. Hvor længe man kan holde sit fokus på opgaven afhænger af egen evne samt motivation. Fokus, fastholdelse, målsætning og motivation er dermed et udtryk for indre harmoni, *negentropi*.

Tillige er flow blevet et fænomen, som spiller en afgørende rolle for individets velvære, udvikling, læring, motivation samt trivsel. Forskere indenfor flowteorien er nået til enighed om, at individets flow-evne er truet i det moderne samfund, hvilket er en pædagogisk udfordring, da vi lever i en tid, hvor forventningerne har en stigende tendens (Andersen, 2006).

Ny forskning

Et norsk studie har undersøgt, hvordan æstetisk undervisning reducerer stress hos elever i udskolingen. Her er virkningen af praksismusiske udtryksformer blevet undersøgt i forhold til de teoretisk tunge fag. Ydermere er det en undersøgelse, som søger svar på, hvad der sker, hvis eleverne får lov til at få direkte, sanselige og intuitive erfaringer, i stedet for tekstarbejde i de teoretisk tunge fag, hvorfra de kan omforme deres forståelse af det pågældende emne ved at modellere, skrive digte, tegne, lave film, collage eller musik.

Studiet viser, at elevernes stress mindskes, når de arbejder mere æstetisk, hvorfor det giver plads til fordybelse. Når stressniveauet sænkes, kan eleverne langt bedre koncentrere sig om en given opgave, hvilket kan få eleverne til at glemme tiden, når de er koncentrerede. Derudover giver det

æstetiske eleverne plads til selvbestemmelse, eftersom der i det æstetiske arbejde er mere frihed og åbenhed til fortolkning, hvorfor eleverne også kan personliggøre stoffet, mener den ph.d.-studerende i pædagogik ved Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet, Hanne Alterhaug. Desuden påpeger hun, at eleverne får et kropsligt og emotionelt forhold til fagenes indhold igennem de æstetiske processer. Selvom elevinterview indikerer, at eleverne føler sig mindre stressede, når der arbejdes æstetisk i fagene, mener Alterhaug, at æstetisk undervisning ikke skal mindskes til blot at være et redskab til at mindske stress hos eleverne. Hun vurderer, at æstetiske fag har deres helt egen plads, men at de teoretiske fag kan inspireres af de æstetiske fag. Alterhaug understreger, at de æstetiske fag i skolen bør tillægges lige så høj værdi som de teoretiske fag. Hun udtrykker dertil, at der på læreruddannelser bør gives et redskab til de studerende således, at alle lærere besidder æstetiske kompetencer (Aisinger, 2022).

Mads Hermansen og klasseledelse i billedkunst

Efter Mads Hermansen bygger et godt læringsmiljø på de relationelle forhold, klare spilleregler og ro i klassen. Kompetencen til at organisere, rammesætte, styre og regulere processerne i klasserummet samt kompetencen til at være lydhør er afgørende for at skabe et godt læringsrum. Tilmed bygger lydhør styring på en læringskultur, hvori der indgår klare sociale og faglige spilleregler (Hermansen, 2007).

Hvis man som billedkunstlærer bliver lydhør i en grad, hvor man forsøger at inddrage alle elevernes forskellige forslag, kan det ende ud i at blive umuligt at opnå de forfølgende mål. Hvis man derimod tager hele styringen, så undervisningen bliver diktatorisk, kan der opstå manglende motivation hos eleverne. Man er derfor, som billedkunstlærer, nødt til at være en autoritet, som kan tale med og lytte til sine elever. Billedkunstlæreren bør ikke tøve med at stille klare krav, som eleverne skal fastholdes på, så længe der skabes en demokratisk ramme, hvor styring og lydhørhed understøtter hinanden i et positivt læringsfællesskab. Det er bemærkelsesværdigt, at det kan tage tid at få indarbejdet faste rutiner, hvis man er ny lærer i en klasse. Dette kan dog, i samspil med at relationen forstærkes, indarbejdes (Marxen & Christiansen, 2016).

Billedkunstlokalet rummer faciliteter, som skaber mulighed for, at eleverne kan arbejde undersøgende samt eksperimenterende med en række materialer. Hertil er det nødvendigt, for at arbejdet kan lade sig gøre, at der er tydelige rammer og forventninger til eleverne, når der arbejdes i faglokalet, da der kan opstå forvirring grundet lokaleskift. Reglerne for ageren i lokalet vil sandsynligvis variere fra klasse til klasse, idet der ikke er samme antal elever og ens læringsforudsætninger for alle klasser. Organiseringen af elevernes siddepladser i faglokalet er dermed også essentiel for undervisningen. Herunder er det betydeligt, at læreren taler med eleverne om, at arbejdsrummet er fælles, hvorfor det er en fælles opgave at skabe et godt arbejdsklima, hvori der kan samtales og udveksles idéer samtidig med at lydniveauet er tilpas. Lydniveauet vil naturligvis variere afhængigt af vekslingen mellem forskellige arbejdsformer (Marxen & Christiansen, 2016).

En afgørende faktor for klasserumsledelsen er, at eleverne ved, hvad der skal ske. Hertil kan læreren på forskellige måder sikre sig, at eleverne får et overblik og dermed kan se en sammenhæng mellem pågældende lektion og næste lektion. Læreren kan endda klargøre materialerne til timen på forhånd, dog i et begrænset omfang. Det er netop vigtigt, at eleverne lærer at skulle hente materialerne selv, hvorefter de også skal lægge dem på plads samme sted efter brug (Marxen & Christiansen, 2016).

Ledelse af elevsamarbejde

Som et ekstra led i *klasseledelsen*, er en vigtig del af lærerens pædagogiske lederskab at organisere samarbejdet mellem eleverne og dermed have fokus på *ledelse af elevsamarbejde*. Det er væsentligt at have en viden om, hvordan man som lærer kan planlægge og lede elevsamarbejde, hvor der er fokus på at styrke elevernes kompetencer inden for samarbejde og kommunikation. Dette træner eleverne i, på forskellig vis, at gøre brug af hinandens styrker til løsningen af en fælles opgave. Grundet stor diversitet af elever i folkeskoleklasser, kræver det, at læreren har kendskab til eleverne, hvis samarbejdet mellem eleverne skal give det ønskede resultat; at eleverne bidrager med deres forskelligheder til det fælles produkt. Når der samarbejdes omkring et fælles ansvar, opstår der en positiv social gensidig afhængighed mellem eleverne, hvori udfaldet af samarbejdet er deres ansvar. Mange besidder den forestilling, at samarbejde er noget, alle kan, hvorfor det ikke

kræver øvelse og forbedring. Forskning indenfor samarbejde viser dog, at det ikke er en kompetence, alle er i besiddelse af. Ydermere er kommunikation et kompetencemål, som spiller en central rolle i samarbejde, hvorfor det ikke bør anses som et middel til at opnå faglige mål, men i stedet et selvstændigt mål (Jensen & Løw, 2022).

Lev Vygotsky og lærerens stilladsning

Begrebet *stilladsning* anvendes af Jerome Bruner som et svar på Lev Vygotskys fremstilling af *zonen for den nærmeste udvikling*. Dette *stillads* anvendes som en midlertidig støtte ved færdiggørelse eller reparation. Bruner anvender termen til at beskrive den interaktionsmæssige støtte, som den voksne bidrager med til barnet. Heri støtter den voksne barnet igennem dialog, for at styrke fremvæksten af barnets *intrapsykologiske* funktioner. Stilladsbygningen, som er den voksnes støtte til barnet, fjernes først, når barnet behersker opgaven. Det, barnet derfor kan med lidt hjælp fra den voksne, kan barnet efterfølgende på egen hånd. Hertil er det nødvendigt, at man som lærer mindsker distraheringer, baner vejen for eleven med små skridt ad gangen, åbner op for diskussioner mellem lærer og elev og ved, hvad eleverne mangler for at kunne løse en given opgave (Smidt, 2009).

Undersøgelsens design

Metodiske overvejelser

Undersøgelsen bygger på et kvalitativt grundlag, da der gennem metoderne interview og observation, herunder deltagende og videoobservation, er fokus på at undersøge oplevelser og praksisser hos få informanter (Mottelsen & Muschinsky). Ifølge Mottelsen og Muschinsky bygger interviewmetoden på fænomenologien, hvor fokusområdet er virkeligheden, som den fremtræder i menneskers oplevelser og erfaringer. Hertil er der opstillet samt gennemført et semistruktureret interview af en billedkunstlærer. Klasselæreren, som underviste i billedkunst, var ikke uddannet billedkunstlærer, hvorfor interviewet er gennemført med en anden lærer, som er uddannet billedkunstlærer. I det semistrukturerede interview er udgangspunktet for interviewguiden Steiner Kvaales bud på syv trin til et interview af denne type (se bilag 1).

Interviewet er kvalitativt, og fordelene herved er, at selve interviewet kan planlægges som en samlet forskningsproces. Som interviewer forsøger man at sætte sig ind i ekspertens, interviewpersonens, overblik samt konkrete viden (Olsen & Pedersen, 2018).

I undersøgelsen anvendes observationsmetoden som henholdsvis deltagende og videoobservation, hvilke ligeledes er kvalitative undersøgelsesmetoder. To måneder inden praktikken start var jeg ude og observere klassen, som deltagende observatør, i de fag, jeg skulle undervise dem i. Jeg observerede klassen i billedkunst i to timer á 45 minutter. Herefter blev der planlagt et undervisningsforløb med udgangspunkt i den forrige observation. I gennemførelsen af undervisningsforløbet foretog jeg en videoobservation (se bilag 5). Eftersom praktikforløbet blev gennemført alene, valgte jeg at videoobservere min undervisning for at kunne reflektere og analysere egen praksis. Fordelen ved at videoobservere er, at man kan bruge kameraet som en visuel og avanceret blyant til "at tegne" og dermed gengive visuelle udsnit af det, der undersøges (Glasdam & Hansen, 2016).

Derudover har jeg gennemført en spørgeskemaundersøgelse, som er en kvantitativ undersøgelse – hertil gennemgik jeg spørgsmålene for eleverne (bilag 2). Den kvantitative teknik er god til at skabe overblik, hvis man ønsker at vide noget, som kan gøres målbart, hvilket også er årsagen til, at jeg har benyttet mig af denne undersøgelsesmetode (Olsen & Pedersen, 2018).

Hermeneutik bygger på en fortolkende tilgang, hvormed hermeneutikken søger at nå frem til en forståelse af forhold, som går forud for det, der undersøges. Hermeneutikken baserer sig på ideen om, at alt, hvad vi gør eller siger her i verden, er en fortolkning (Thisted, 2018). Med andre ord er det menneskets forståelse og de dertilhørende fortolkninger, der udgør kernen i hermeneutikken. Disse fortolkninger bliver til nye forståelser, når der tilkobles flere informationer. Herefter bliver de nye forståelser omdannet til nye fortolkninger, som igen bliver til en del af forståelsen. Disse fortolkninger og forståelser sammensætter til sidst en helhed. Denne proces, hvori man starter fra forståelsen og ender ud i en helhed, kalder man *den hermeneutiske cirkel* (Ebdrup, 2012).

Den hermeneutiske cirkel anvendes i opgaven i form af, at opgavens analyserende del består af såkaldte *loops* og delkonklusioner. Jeg har netop gjort brug af dette, da jeg har været nysgerrig på, hvorvidt samskabelse kommer til udtryk i undervisningen, og dermed bevæger jeg fra erfaringer til viden. Heri får jeg stillet mig selv nye spørgsmål, som skaber undren og gør mig klogere på allerede eksisterende viden.

Empiriske overvejelser

Både undersøgelsen og det didaktiske design, som jeg vil uddybe senere, er gennemført og evalueret i en 2. klasse. Grundlaget for undersøgelsen er samskabelse, hvorfor det er mit teoretiske afsæt. Der er på baggrund af det didaktiske design indsamlet empiri i form af to observationstyper. Hertil er der gjort brug af deltagende observation, hvor klassen er blevet observeret i en billedkunsttime inden praktikken start, hvorfor det også har været et udgangspunkt for det didaktiske design. Ydermere er der foretaget en videoobservation af min undervisning, hvor formålet var at reflektere over egen praksis som kommende billedkunstlærer (se bilag 5). Eleverne blev instrueret til at sanse noget ler, hvor de skulle have lukkede øjne og lytte til en beroligende melodi (mindfulness). I undervisningen var eleverne inddelt i tre store grupper således, at de kunne sidde sammen og skabe billedsamtaler under processen. Elevernes arbejdsproces er, sammen med spørgeskemaundersøgelsen, anvendt til at analysere undervisningens kvalitet samt besvare problemformuleringen. Ydermere benyttes det kvalitative interview af en billedkunstlærer til yderligere refleksion over egen lærerpraksis.

Udvikling af undervisningsplan

Observation

To måneder inden jeg skulle undervise klassen, var jeg i klassen og påtog rollen som deltagende observatør. Jeg foretrak at sidde ude i siden for netop at kunne observere så meget som muligt uden at forstyrre eleverne, selvom de naturligvis var opmærksomme på min tilstedeværelse. Så snart eleverne blev sat i gang med deres opgave, valgte jeg at gå rundt blandt eleverne og hjælpe til, når der var behov for det. Undervejs havde jeg også nogle samtaler med min praktiklærer, hvor vi

snakkede om, hvordan eleverne arbejdede i billedkunst generelt. Dette gav mig mulighed for at have et overblik over klassens faste rutiner, faglokalets indretning og materialer.

Undervisningsplan

Undervisningsplanen er tilrettelagt på baggrund af mine observationer af klassen samt billedkunstundervisningen (se bilag 3).

Undervisningsforløb: Samskabende læreprocesser

Det egentlige formål med undervisningsplanen var, at eleverne skulle indgå i samskabende læreprocesser og dermed forbedre deres kompetencer indenfor kommunikation i billedkunst. Forløbet bestod af otte lektioner á 45 minutter, som var fordelt over fire uger. Undervisningen havde en fast struktur, som påbegyndte med en overordnet gennemgang i klassens eget lokale, hvorefter eleverne gik over i billedkunstlokalet sammen med mig. I billedkunstlokalet skulle eleverne sidde på deres faste pladser, som jeg havde uddelt dem. Tanken bag de faste pladser var at skabe en fast struktur og dermed mindske frustrationen om, hvor de skulle sætte sig. Desuden havde jeg forestillet mig, at med de faste pladser, som bestod af gruppeborde, kunne eleverne sparre og arbejde samskabende.

I mit praktikforløb, hvor billedkunstundervisningen blev gennemført, underviste jeg også den samme klasse i henholdsvis dansk og kristendom. I dansk arbejdede vi med eventyreren, mens vi i kristendom havde temaet "store følelser", hvori *kærlighed* var et af dem. Formålet med den didaktiske planlægning var, at der skulle være en rød tråd igennem fagene, jeg underviste 2. klasse i. Eleverne havde derfor en viden om temaet, kærlighed, som de kunne anvende i billedkunst. Eleverne skulle blandt andet arbejde med fantasitegninger ud af kruseduller, collager, lerfigurer og kunststilling, som skulle skabe mulighed for at arbejde samskabende. Her blev eleverne gjort opmærksom på, at det ikke var resultatet, der var det vigtigste, men vejen derhen, altså processen.

Analyse

Jeg har i mit seneste praktikforløb undervist i en 2. klasse i fagene dansk, kristendom og billedkunst. Det er første gang, jeg underviser i billedkunst, da det er mit tredje undervisningsfag. Jeg har derfor været interesseret i at undersøge, hvordan man som billedkunstlærer kan skabe et læringsrum for tematisk billedarbejde, hvor fokuset er samskabende læreprocesser. Jeg har valgt samskabelse, da jeg har været optaget af at undersøge, om det kan lede til billedsamtaler, hvilket er væsentligt i billedkunst. Følgelig vil jeg i min analyse se nærmere på, hvorvidt samskabelse har afspejlet sig i min undervisning - herunder, hvad undervisningen har manglet for at opnå samskabende processer af høj kvalitet.

Jeg har i mit praktikforløb undervist en 2. klasse bestående af 19 elever, som min analyse tager udgangspunkt i. Det var oplagt, at klassen blev inddelt i tre store grupper, eftersom billedkunstlokalet bestod af tre aflange borde. Eleverne skulle sidde i disse faste grupper (se bilag 4). For at understøtte min analyse vil jeg tage udgangspunkt i indsamlet empiri i form af deltagende observation, videoobservation, mundtlig evaluering fra min praktiklærer samt spørgeskemaundersøgelse med elevsvar. Ydermere vil min analyse bære præg af egen lærerrolle/lærerperspektiv.

Undervisningens kvalitet

Igennem de fire uger, hvor jeg underviste en 2. klasse i billedkunst, har der været en fast struktur for hver undervisningsgang. Undervisningen blev indledt med en kort gennemgang af, hvad vi skulle, og det foregik inde i klasselokalet. Derefter var eleverne klar på række til at skulle gå over til billedkunstlokalet. Inde i billedkunstlokalet har der været fokus på faste rammer samt tydelige spilleregler. Jeg gjorde mig umage på, at eleverne hverken skulle sidde i for store grupper eller alene. Af spørgeskemaundersøgelsens resultater fremgår det, at der er delte meninger om, hvorvidt det har bidraget positivt til eleverne at sidde i de pågældende grupper. Til trods for det netop nævnte har 11 ud af 12 elever svaret, at de synes, det var rart at sidde i grupperne (se bilag 2).

Der har fra starten af praktikforløbet været tydelige krav til eleverne. For at skabe en demokratisk ramme hvor *styring* og *lydhørhed* understøtter hinanden, blev eleverne inddraget til at lave nogle

regler for billedkunstundervisningen i faglokalet. Her var eleverne enige om, at der ikke skulle være larm, så det var rart for alle at sidde i lokalet. De var desuden indforstået med, at lokalet skulle efterlades rengjort og pænt, at de skulle hjælpe hinanden i grupperne, og at man ikke måtte benytte diverse ting, som stod i lokalet, uden at have fået lov. Da det kan tage tid at få indarbejdet faste rutiner som ny lærer i en klasse, valgte jeg at deltage i to uafhængige begivenheder på forskellige datoer uden for praktikforløbet. Jeg tog med klassen på Musikhuset Esbjerg samt juleafslutning i kirken (se bilag 6). Det, jeg ønskede at opnå som et resultat heraf, var at styrke min relation til eleverne, så det kunne bidrage til en bedre klasseledelse.

Temaet har været kærlighed, hvilket jeg har valgt at inddrage i de to øvrige fag, jeg har undervist klassen i. Da jeg har undervist klassen i henholdsvis kristendom og dansk, udover billedkunst, ville jeg skabe en rød tråd igennem alle fagene, hvorfor kærlighed blev valgt som tema. En række andre temaer kunne ligeledes passe ind i denne fagkombination. I billedkunstundervisning havde eleverne en bredere viden om *kærlighed*, eftersom vi i dansk havde berørt temaet, mens vi i kristendom dykkede ned i, hvad kærlighed egentlig var. Ud fra min spørgeskemaundersøgelse kan jeg fremhæve, at eleverne har nydt at arbejde med et overordnet tema, hvilket jeg efterfølgende mundtligt fik at vide, at de ikke havde prøvet i billedkunst før. I billedkunstundervisningen har jeg bedt eleverne om at udtrykke temaet igennem deres fantasi, hvilket den typiske billedkunstundervisning i indskoling har været præget af over en længere periode. Eleverne skulle lave fantasitegninger, collager samt lerfigurer. I min videoobservation kan det blandt andet ses, at eleverne arbejder med deres lerfigurer (se bilag 5). Eleverne arbejdede samskabende med eksempelvis collagerne, hvorimod arbejdet med lerfigurerne, som blev en del af klassens fælles udstilling, blot har været samarbejdende i form af fælles association.

Delkonklusion

Jeg har i praksis fået mig den erfaring, at relationskompetencen har en stor betydning for klasseledelse i et faglokale (Klinge, 2018). Aktiviteter, jeg frivilligt har deltaget i, samt alle de fag, jeg har undervist klassen i, har bidraget til at danne en god relation med eleverne. Det har været tydeligt at mærke, at eleverne har følt sig trygge i undervisningen samtidig med, at den faste struktur har medført gennemskuelighed for eleverne. Tilmed har min spørgeskemaundersøgelse vist, at

eleverne har haft glæde at arbejde med et tema, hvilket jeg også kunne forstå på min praktiklærers mundtlige evaluering af min undervisning.

Arbejdet med samskabelse forløb ikke, som jeg havde forventet, hvorfor denne erfaring leder mig til den følgende undren om, hvad der egentlig manglede for at undervisningen havde mere fokus på samskabelse.

Hvad manglede i undervisningen?

I min videoobservation bemærker jeg en elev, som normalt ikke er forstyrrende i timerne, da han gentagende gange slår sit ler ned i bordet og virker opgivende med hans udsagn som eksempelvis "jeg kan ikke finde ud af det". Mange af eleverne larmede med leret, men lige præcis denne elev, som jeg vælger at kalde Mathias, havde straks øjnene vendt mod mig. I undervisningen hjalp jeg ham flere gange, da jeg kunne se og høre, hvor opgivende han var. I slutningen af timen når de andre skulle til at aflevere deres produkter, begyndte han at græde, hvorefter jeg endnu engang forsøgte at hjælpe ham med hans mislykkede figur. Det, jeg i undervisningen ikke bemærkede, men senere opdagede i videoobservationen, var, at Mathias faktisk prøvede at opsøge min hjælp. Det kan yderligere beskrives som barnets invitation, hvilket Søren Hertz betegner som *invitationsbegrebet*. Eleven har forsøgt at fortælle hans frustrationer igennem hans handlinger i undervisningen samtidig med, at han verbalt også har sagt, at han ikke kan finde ud af det. Jeg bemærkede det ikke i undervisningen, men i videoobservationen er det tydeligt at se, at min stilladsering ikke har været tilstrækkelig for denne elev. Jeg havde i undervisningen travlt med at gå rundt til de forskellige elever, som havde hånden oprakt efter hjælp. Jeg havde derfor ikke tid til at sidde længere til hos den enkelte elev, som eksempelvis Mathias, hvorfor *stilladset* egentlig bliver fjernet, før eleven kan mestre opgaven igennem lidt hjælp. Jeg havde bedt eleverne om at prøve selv i starten, hvorefter de kunne række hånden op, når de havde brug for hjælp. Det viste sig dog, at mange sad med oprakte hænder, hvorfor deres arbejde med leret gik i stå. Da denne praksiserfaring er fra mit tredje praktikforløb, hvor jeg for første gang underviser i billedkunst, undrede det mig, hvad det kræver for at nå ud til hver enkelte elev i billedkunstfaget. Det kan selvfølgelig kræve mere hjælp, da det er et praksis-musisk fag, men denne undervisningsgang gav mig en oplevelse af, at jeg ikke kunne formå at udvikle blandt andet eleven Mathias ved hans

nærmeste udviklingszone, som Lev Vygotsky desuden beskæftiger sig med. Hertil kunne jeg have udviklet andre strategier, der ville skabe rum for billedsamtaler, som er stilladserende.

Delkonklusion

I videoobservationen bemærker jeg, at min stilladsering ikke har været tilstrækkelig for nogle af eleverne. Især én elev giver udtryk for det – både verbalt og nonverbalt. Hertil undrer jeg mig over, hvad jeg kunne have gjort anderledes, så netop alle elever kunne udvikles i deres nærmeste udviklingszone. Derudover kunne eleverne stilladseres gennem billedsamtaler, hvilket jeg ikke har formået, som jeg tolker ud fra videoobservation af egen undervisning.

Dette førte mig til en undren om, hvorvidt man som billedkunstlærer kan stilladsere eleverne gennem billedsamtaler, samtidig med at eleverne arbejder samskabende. Hertil fremkalder det en undren om, hvorvidt stilladseringen af eleverne kunne være tydeligere, hvis undervisningen var samskabende, som det egentlige formål var.

Samskabende processer i undervisningen

Som nævnt tidligere skulle eleverne sidde i deres faste grupper og forme noget ler individuelt. Ifølge Mads Hermansen bygger et godt læringsmiljø blandt andet på klare spilleregler samt ro i klassen. Derfor var der blandt andet faste pladser, men der har ikke været ro i undervisningen af den grund. Støjniveauet har været tilpas, da opgaverne har lagt op til, at der skulle opstå småsnak ved bordene. Hertil kan man kigge nærmere på, om det har været forstyrrende larm eller en arbejdsrelateret uro, som har været tilpas at indgå i. For at undgå for høje stemmer valgte jeg at afspille en beroligende melodi, mens eleverne arbejdede, hvortil jeg forklarede dem, at de godt måtte snakke i grupperne på den bekostning, at vi alle stadig kunne høre melodien. Der opstod dog behov for, at eleverne skulle påmindes om at snakke med små stemmer, selvom eleverne egentlig ikke virkede generede af hinandens høje stemmer, da de hver især havde travlt med at forme deres lerfigurer.

Som nævnt tidligere har det undret mig, hvorvidt undervisningen i videoobservationen har været samskabende. Tanken bag planlægningen af undervisningen var, at dette var samskabende, fordi hver elev ville bidrage med deres egne kompetencer i form af lerfigurer til klassens fælles udstilling.

Derudover var tanken, at eleverne skulle sparre med hinanden i grupperne under processen – det vil sige arbejde sammen. Jeg har efterfølgende gjort mig den erfaring, at undervisningen i videoobservationen ikke har været samskabende på trods af, at det individuelle arbejde resulterede i en fælles udstilling i den efterfølgende undervisningsgang. Undervisningen ville være samskabende, hvis deltagerne formåede at løse en opgave i et ligeværdigt fællesskab. Hertil skulle eleverne bidrage med deres egne erfaringer til et fælles produkt. For at samskabelsen skal fungere, kræver det, at opgaven løses i fællesskab, hvor alle deltagere er ligeværdige.

Undervisningen kunne indledes med en fælles association, hvortil jeg kunne fange eleverne ved at danne gruppeborde afhængigt af interesseområder. Eleverne ville hermed få lov til at sidde med dem, som havde lavet nogenlunde det samme, hvorfor de også bedre kunne sparre med hinanden. I stedet for at arbejde individuelt, som de gør i videoobservationen af arbejdet med ler, kunne jeg have inddelt i grupper, hvor de skulle arbejde fælles om et produkt. På denne måde ville det være mere samskabende, da alle kunne bidrage med deres egne erfaringer til det fælles produkt, hvor alle deltagere er ligeværdige. Ydermere kunne dette skabe billedsamtaler mellem eleverne. Hertil kunne eleverne opnå et fælles repertoire, altså et fælles sprog, hvori de samtaler om produktet. Dette kunne eventuelt give mig mulighed for at kunne nå ud til alle elever, da der muligvis ikke vil sidde så mange elever med oprakte hænder. Jeg kunne forestille mig, at de ville gøre meget mere brug af hinanden, hvilket vil bidrage til billedsamtalerne blandt eleverne. Jeg kunne hermed få mulighed for at nå ud til alle grupper, hvormed jeg eventuelt kunne stilladsere i højere grad igennem billedsamtalen.

For at styrke elevernes kompetencer indenfor samarbejde og kommunikation er det væsentligt, at jeg som lærer kan lede elevsamarbejdet. Det er derfor nødvendigt, at man har en relation til eleverne og ligeledes en viden om, hvordan gruppedannelser bedst kan fungere på baggrund af de elever, klassen består af. Hertil kan man gøre det tydeligt for eleverne, at samarbejde er noget, som skal øves samtidig med, at det er et fælles ansvar. At tydeliggøre målet for samarbejdet kunne tænkes at bidrage til, at eleverne fokuserer på at samarbejdet er godt, fremfor at opnå et bestemt resultat.

På trods af at min videoobservation er et eksempel på, at samskabelsen ikke har lykket sig, som jeg ellers havde forestillet mig, har der været samskabende processer i mit forløb. Et eksempel herpå er arbejdet med collage. Eleverne blev inddelt i nogle grupper, hvorefter de skulle lave en fælles collage. Hver gruppe fik en planche, en bunke aviser samt reklamer, sakse og lim. Her var opgaven, at eleverne skulle finde ord og billeder, som kunne passe til temaet, kærlighed, hvorefter de skulle lime det på planchen. Inden eleverne fik lov til påbegynde opgaven, havde vi en fælles gennemgang, hvor vi snakkede om, at det var et fælles produkt, hvorfor alle meninger var ligeværdige. Hertil snakkede vi om, at eleverne skulle snakke om det, der skulle klippes og klistres, og at man ikke alene kunne bestemme, hvad der skulle på planchen. Endelig havde vi en fælles association, hvor eleverne bød ind med forslag til, hvordan man kunne lave collagen, og hvad der blandt andet kunne være på den. Efterfølgende fik eleverne lov til at arbejde i grupperne, hvortil de fik lavet nogle forskellige plancher. Samskabelsesprocessen gik dog bedre hos nogle grupper end andre. I en af grupperne havde eleverne taget et hjørne hver, hvor de selv kunne bestemme, hvad der skulle på. Man kan sige, at de er nået til enighed om, hvad de skal gøre, men i forhold til at arbejde samskabende har de ikke helt forstået, hvad opgaven egentlig var. Dog havde de resterende grupper haft nogle gode samtaler og var blevet enige, hvorfor de også fik nogle meningsfulde billedsamtaler sammen. De elever, som havde arbejdet sammen om collagen, havde forstået meningen med at arbejde samskabende. Det var dog tydeligt at mærke på eleverne, at de var lidt frustrerede i starten i forhold til, hvordan de skulle gribe opgaven an, men da de så begyndte, kom de ind i et godt flow. Eleverne fordybede sig i opgaven, hvorfor jeg opfatter undervisningen som motiverende, da den indre motivation ved at arbejde med et tema kom til udtryk i form af, at de alle kunne forholde sig til det og bidrage med noget.

Delkonklusion

I min planlægning af billedkunstundervisningen, som forløb over fire uger, havde jeg fokus på samskabelse. Det viste sig dog i min videoobservation af min undervisning, at det ikke er alle aktiviteter, jeg har planlagt, som har været samskabende. Hertil stiller jeg mig selv spørgsmålet: "Hvad kunne gøres anderledes, hvis undervisningen skulle være mere samskabende?". Ser man nærmere på eksemplet med ler ville det være oplagt at få eleverne til at arbejde sammen om ét produkt i grupper, hvortil det stadig kunne afsluttes med en fælles udstilling, hvor grupperne

præsenterer deres værker. Dette vil bidrage til, at eleverne får en fælles association og skaber indbyrdes billedsamtaler. Selvom der ikke har været samskabelse i min videoobservation, har der været samskabelse i eksempelvis aktiviteten med collager. Hertil skulle eleverne arbejde sammen om produktet, hvortil vi havde en snak om, hvordan man egentlig kan arbejde samskabende. Ydermere havde vi en klassedialog om, at alle deltagere i gruppearbejdet er lige. Eleverne havde forstået opgaven og arbejdsmåden, som har været et selvstændigt mål. Dette kom til udtryk, da eleverne skulle fremvise deres collager samt fortælle, hvordan de har arbejdet sammen og hvilke samtaler, de har haft undervejs. Billedkunstoffaget er et af de fag, hvor eleverne kan få lov til at fordybe sig på en anden måde, hvilket også benyttes til elever, som eksempelvis oplever koncentrationsbesvær. Dog er samskabende processer kendetegnet ved at være frustrerende, hvorfor nogle elever har svært ved at være i det. Dette leder mig derfor videre til en undren om, hvorvidt billedkunstoffaget og samskabende processer mindsker stress hos elever.

Samskabende processer og stress

Resultaterne af et norsk studie har vist, at æstetisk undervisning reducerer stress. Undersøgelsen tager udgangspunkt i udskolings elever, men jeg påstår dog, at det kan anvendes til sammenligning med elever i indskolingen. I praksis har jeg flere gange oplevet, at æstetisk undervisning fanger eleverne på en helt anden måde. Elever, som har svært ved de teksttunge fag, stråler på en anden måde i billedkunstundervisningen. Jeg har derfor også erfaret, at det har skabt en ro samt fordybelse hos eleverne, når jeg har arbejdet æstetisk med dem i henholdsvis dansk og kristendom. Dog kan de teoretisk tunge fag, som Hanne Alterhaug understreger i artiklen om det norske studie, inspireres af æstetisk undervisning, hvorfor denne undervisningsform stadig skal have sin helt egen plads.

I min billedkunstundervisning har fokuset været samskabende processer. Samskabelse er ikke noget, som skal betragtes medfødt, hvorfor det er noget, der skal trænes. I min undervisning forklarede jeg derfor eleverne, at de skulle øve sig i at arbejde sammen. Jeg fik blandt andet understreget, i arbejdet med collager, at det ikke nødvendigvis var vigtigt, hvordan den endte med at se ud, men at det væsentlige var, hvilke samtaler de havde haft undervejs, som har ført dem til slutproduktet. Det var for nogle af eleverne svært at fokusere på processen frem for produktet, men hos nogle af grupperne var det tydeligt at mærke, at de havde haft nogle faglige samtaler, hvilket

jeg også var vidne til – for eksempel snakkede de i en af grupperne om, hvorvidt en mikrofon skulle på collagen. Hertil argumenterede eleverne for og i mod, hvorefter de blev enige om, at den skulle være med på collagen.

Selvom billedkunstundervisning mindsker stress, i overensstemmelse med det norske studie, kan det også kræve tid for at lykkes. Når der arbejdes samskabende, er det for nogle elever rigtig svært at være i det, fordi det er frustrerende. Eleverne skal derfor øve at arbejde sammen om en problemstilling, hvorfor de på denne måde også vil blive bedre til denne arbejdsform samtidig med, at de vil vænne sig til den frustration der vil være, hver gang de skal i gang med en ny, udfordrende opgave. Strukturen for arbejds måden vil derfor blive mere genkendelig, og det vil føles mere trygt for eleverne at være i, jo mere de får det prøvet. Derudover kunne jeg begribe på min spørgeskemaundersøgelse, at eleverne synes det var rart at sidde i grupper, også selvom de arbejdede selv, som de eksempelvis gjorde i min videoobservation, hvor de former ler. 13 ud af 14 besvarelser tyder på, at eleverne fandt det rart at sidde i grupperne, trods variationen i arbejdsformerne (se bilag 2).

Delkonklusion

Ifølge et norsk studie har det vist sig, at æstetisk undervisning reducerer stress hos elever i folkeskolen. Studiet tager udgangspunkt i udskolingselever, men kan derfor stadig gælde for elever i indskoling. Min erfaring fra tidligere praktikforløb samt arbejde viser, at eleverne finder en ro ved at fordybe sig i billedkunstoffaget. Denne arbejdsro brydes dog, når eleverne skal arbejde samskabende, især når de ikke er vant til det. Igennem mit sidste praktikforløb, hvor jeg blandt andet underviste en 2. klasse, bemærkede jeg hurtigt deres frustration. Denne frustration blev dog hurtig glemt, eftersom de var dygtige til at snakke sammen i grupperne. Det var tydeligt at mærke, at eleverne var trygge, eftersom de havde gode billedsamtaler samt spurgte mig om hjælp, hvis de var uenige. Dette kan skyldes den gode trivsel, der er i klassen samt min relation til eleverne. Ydermere gav eleverne i spørgeskemaundersøgelsen udtryk for, at det var rart at sidde i grupper, også selvom de til tider arbejdede individuelt. Dette skabte dog en undren om, hvordan man som lærer kan sikre, at alle eleverne kan være i det, når der arbejdes samskabende. Dette leder mig derfor videre til næste del i analysen.

Flow og fordybelse

Når man som lærer planlægger sin undervisning, er det yderst væsentligt, at man tager udgangspunkt i elevernes forskellige behov. Nogle elever arbejder bedre, når de arbejder selvstændigt eller med en klassekammerat, hvorimod andre godt kan være i de større grupper. I min undervisning har der været en variation, hvor eleverne både har arbejdet individuelt med ler og i grupper med collager. Hertil kan man argumentere for, at jeg har forsøgt at skabe rum for alle igennem undervisningsdifferentiering, da jeg førhen ikke har undervist klassen og derfor ikke kender eleverne læringsforudsætninger i en tilstrækkelig grad. Min undervisning, hvori de skulle arbejde individuelt med ler, har ikke været samskabende, hvilken jeg på daværende tidspunkt troede, da det skulle ende ud med en fælles udstilling. Dog har jeg nu gjort mig den erfaring, at undervisningen kunne have været samskabende, hvis jeg styrede arbejdet således, at eleverne efter noget tid skulle stoppes i deres arbejde med ler og tale om, hvordan det går med arbejdet og hvor langt de er nået – det vil sige sparre med hinanden. Hertil kunne man elevdifferentiere og danne gruppebordene ud fra, hvad eleverne havde interesse i at lave. På denne måde kunne eleverne eventuelt sparre bedre med hinanden og dermed blive en del af hinandens produkter også, hvorfor der ville være flere samskabelses-elementer i arbejdet. Dette kunne dermed også bidrage til, at flere eleverne kunne være i det samskabende arbejde og hermed være i et flow.

For at eleverne kan være mere fordybede i selve processen, er det vigtigt, at man som lærer skaber fordybelses- og flowmuligheder for eleverne. Derfor kunne man, igennem en fælles idegenerering, finde ud af, hvordan grupperne skulle dannes. Eleverne kan på denne måde sidde fælles om et mindre tema under det store tema, kærlighed, hvor de har et fælles repertoire. Hertil ville de kunne dele deres erfaringer samt sparre med hinanden, netop fordi de har en nogenlunde fælles interesse. Ydermere kunne det tænkes, at eleverne blev mere motiverede ved at sidde med nogle, som har nogenlunde samme interesseområde, så de også føler, at sparringen er værdifuld. Hertil ville man som lærer skabe en vis struktur og rammer, hvor der stadig er plads til selvbestemmelse, hvilket ville bidrage til, at eleverne bedre kunne opnå fordybelse og flow.

Delkonklusion

I planlægningen af undervisningen har det stor betydning, at man har undervisningsdifferentiering samt elevdifferentiering for øje. Hertil kan man medtænke en variation af begge, hvor man kan skabe rum for, at eleverne bedre kan være i et flow. For at eleverne kan arbejde i et flow, er man som lærer nødt til at skabe en vis struktur for undervisningen. Derudover det dog vigtigt, at eleverne også opnår selvbestemmelse, da det vil styrke elevernes indre motivation, som vil skabe rum for fordybelse og flow. I planlægningen af undervisningen bør man dermed medtænke varierede aktiviteter, men stadig samskabende, hvorfor man på denne måde kan tilgodese elevernes forskellige behov.

Diskussion af analysens resultater

På baggrund af analysens resultater kan jeg udlede, at der har været elementer i undervisningen, som både var samskabende og ikke-samskabende. Nogle elever har ikke været tilstrækkeligt stilladsede, idet de manglede lærerens, altså min, stilladsning, som kunne have været bedre igennem flere billedsamtaler. Grundet manglende ressourcer havde jeg ikke tid til at hjælpe eleverne i et tilstrækkeligt omfang, hvorfor det vækker en undren om, hvordan man kunne stilladsere eleverne, selvom der ikke nødvendigvis er flere ressourcer i form af en hjælpelærer eller lignende. Hertil kunne man inddele eleverne i grupper ud fra interesseområder, hvilket ville lægge op til, at eleverne kunne foretage og indgå i flere billedsamtaler. Man kan komme ud for, at nogle elever får svært ved denne arbejdsform, dog skal det, som nævnt tidligere, øves, hvorfor eleverne vil blive bedre til det, jo mere de får det prøvet. Når eleverne bliver inddelt i grupper, som er dannet ud fra interesseområde, vil det give læreren den fordel, at man kan nå bedre ud til eleverne. Med andre ord vil det give læreren mulighed for at have billedsamtaler med alle elever, eftersom man "besøger" grupperne under arbejdsprocessen, som stilladsere denne proces igennem billedsamtaler med dem. Ydermere vil det mindske arbejdsbloade hos eleverne, da de kan sparre med hinanden i stedet for at gå i stå og afvente hjælp fra læreren. Hertil er det dog væsentligt at have in mente, at eleverne kan bidrage med forskellige inputs på trods af fælles interesseområder således, at de alle kan være en del af samskabelsen.

Man kunne eksempelvis, som min interviewperson fortalte, at hun ville gøre i billedkunstundervisningen, sidde og lave et produkt, mens eleverne arbejder. Dette mente hun var med til at give eleverne en ro til fordybelse, da de ikke ville føle sig overvågede. Hertil tilføjede hun,

at eleverne kunne inspireres af lærerens arbejde, og at nogle af eleverne næsten ikke bemærkede hendes tilstedeværelse under arbejdet. Man kan dog diskutere, om det ville være tilstrækkeligt stilladserende, når eleverne, som det fremgik i min videoobservation af egen undervisning, havde brug for så meget hjælp eller om det vil hjælpe, hvis der blev implementeret det førnævnte.

Ud over det netop nævnte har min daværende viden om samskabelse været årsag til, at undervisningen ikke var samskabende igennem alle fire uger. Jeg havde en forestilling om, at eleverne kunne være samskabende ved at lave individuelle lerfigurer, idet de hver især ville have bidraget med noget til klassens fælles udstilling. Man kunne dog styrke samskabelsen ved at få eleverne til at lave én lerfigur sammen i mindre grupper. Hertil kunne det tænkes, at der ville opstå flere billedsamtaler og mere samskabelse, eftersom de skal løse en opgave sammen og dermed bidrage med deres egne kompetencer til at skabe et fælles produkt. Selvom min interviewperson sagde, at hun ville lade samskabelseselementet være en overraskelse til sidst i forløbet, ville jeg vælge at fortælle eleverne om samskabelsen i starten af forløbet. Dette er ikke gjort i mit forløb, men det tænker jeg, kunne have stilladseret eleverne endnu mere, hvis de havde haft en viden om, hvad samskabelse egentlig er. Hertil kunne man lave nogle samtalekort i samarbejde med eleverne, hvortil man også kunne opstille de kriterier, der er, for at noget er samskabende og dermed lede elevsamarbejdet fra start for derfor ikke at gribe ind undervejs i samskabelsesprocessen, hvor meningen er, at de indbyrdes skal diskutere fagligt og nå til enighed.

For at lede elevsamarbejdet bedst muligt er det væsentligt at overveje, hvilken lærerrolle man påtager sig. Det kunne gavne samskabelsesprocessen, hvis man eksempelvis er *strukturskaber*. Denne lærerrolle støtter elevens adgang til at iagttage sin egen arbejdsmetode igennem spørgsmål, hvilket kan ske ved brug af stilladserende billedsamtaler. Derudover kan man påtage lærerrollen som *demokratiets advokat*, hvor man inspirerer eleverne til at være medskabende og idégivende. Her kunne jeg, som billedkunstlærer, stille kriterier op til vurdering af indhold samt arbejdsformer (Brodersen, 2011). Dette kunne man opnå ved at sætte tydelige rammer for samskabelsesarbejdet. Hertil kan man, som nævnt tidligere, opstille nogle kriterier for samskabelsesprocessen, som eleverne kan påminde sig i tilfælde af, at der opstår konflikter.

Ser man nærmere på den norske forskning fra 2022, som påstår, at æstetisk undervisning reducerer elevernes stress, kan det være vigtigt at overveje, hvad der skal til for at få det ønskede resultat. Det er hermed væsentligt, at undervisningen er kvalitetsbåret således, at eleverne får mulighed for at fordybe sig i opgaven og være tilstrækkeligt stilladseret. Dette belyser en anden artikel, som omhandler kvaliteten i den æstetiske undervisning. Hertil er det væsentligt at overveje, hvad der kunne gøres anderledes, da dårlig kunstundervisning gør mere skade, end det gør gavn (Tonsberg, 2015). Desuden kunne man forestille sig, at undervisningens kvalitetsniveau ville forøges, hvis man havde udført nogle af de førnævnte elementerne.

Ydermere kan man gøre sig nogle tanker om, hvorvidt der skal undervisnings- eller elevdifferentieres i den samskabende undervisning for at sikre, at alle eleverne kan være i det. Her kunne man som billedundslærer undervisningsdifferentiere, hvor man kan vælge forskellige arbejdsformer. Man kunne blandt andet opstarte forløbet med små samarbejdsøvelser, hvor eleverne skal arbejde i grupper af to eller tre. Herefter kunne man udvikle det til, at eleverne skal arbejde samskabende i lidt større grupper. På denne måde kunne det tænkes, at man kan gribe eleverne på en anden måde, hvorfor man kan tilgodese den enkelt elev igennem en differentieret undervisning. Ydermere kan denne form for opstart samt udvikling stilladsere eleverne i takt med, at undervisningen udvikler sig fra samarbejde til samskabelse.

Endelig har jeg overvejet, hvorvidt jeg burde have elevdifferentieret i undervisningen. Hertil kunne jeg sammensætte grupper ud fra elevernes kompetencer, interesseområder eller begge. Hvis man gør det førstnævnte, kan det have den ulempe, at eleverne ikke tilegner sig flere kompetencer. Derudover kunne jeg forestille mig, at gruppen, som ikke mestrer billedkunstoffaget i særlig høj grad, vil forblive på samme niveau, hvorimod gruppen, som mestrer billedkunstoffaget, vil blive dygtigere. Derudover kan der dannes grupper således, at elevernes faglige niveau er varieret, da jeg har erfaret, at de fagligt stærke elever ikke vil miste nogle af deres kompetencer, men at de vil øve sig i at fremvise dem, når de samskaber med de fagligt svage elever. Dette vil bidrage til, at de fagligt svage elevers kompetencer udvikles, hvorfor denne elevdifferentiering vil gavne alle de elever, der deltager i samskabelsesprocessen. Skulle jeg endnu en gang undervise i et forløb med fokus på

samskabelse, ville jeg derfor foretrække at danne grupperne således, at elevernes faglige niveauer er varierede i alle grupper.

Konklusion

Ud fra mine praksiserfaringer har det vist sig, at lærerens relationskompetence har en stor betydning for klasseledelsen i et faglokale. Dette har jeg erfaret igennem de tre fag, jeg har undervist eleverne i. Inden praktikforløbets start var jeg med klassen i kirke samt på musikhuset, hvorigennem relationsdannelsen allerede havde sin begyndelse på det tidspunkt. På denne måde har eleverne på forhånd kendt mig en smule, hvortil de hurtigt virkede mere trygge i min undervisning under praktikforløbet. Herudover har jeg dannet en fast struktur i form af blandt andet dagsorden, som medførte gennemskelighed i undervisningen. Efter billedkunstundervisningens gennemførelse blev der foretaget en spørgeskemaundersøgelse, som eleverne skulle besvare. Af undersøgelsen fremgik det, at selvom der var delte meninger om, hvorvidt det gavtede eleverne at sidde i grupperne, var det alligevel rart for dem at indgå i disse – og nogle af eleverne beskrev det som "sjovt". Desuden har elevernes besvarelser vist, at de har haft glæde af at arbejde med et overordnet tema igennem alle fire uger. Dette har jeg fået understøttet af min praktiklærer, som ved en uformel dialog fortalte, at det var skønt at se, at eleverne var trygge ved mig samt hyggede sig under arbejdet.

Under praktikforløbet blev der foretaget en videoobservation af egen undervisning. Hertil var formålet at reflektere over egen lærerpraksis og kvaliteten på undervisningen. I videoobservationen var det tydeligt, at min stilladsering ikke har været tilstrækkelig for nogle af eleverne. Når jeg reflekterer over videoobservationen, bemærker jeg, at jeg fjerner stilladset, før eleverne egentlig når at vise, at de kan det igennem lidt hjælp. Årsagen til dette var, at mange af eleverne havde brug for hjælp under arbejdsprocessen. Jeg har i den sammenhæng overvejet, hvordan man kunne skabe et læringsrum, hvor eleverne kunne få den tilstrækkelige stilladsering. Stilladserende billedsamtaler kunne være en mulig løsning på den manglende stilladsering. Billedsamtalerne ville stilladsere eleverne, ikke kun når det foregår mellem lærer og elev, men også når eleverne billedsamtaler med hinanden. På denne måde kunne det tænkes, at jeg som lærer ville kunne have stilladserende billedsamtaler med hver enkelte gruppe samtidig med, at eleverne ikke går i stå og afventer min

hjælp, da de har billedsamtaler med hinanden også. Til dette kunne man udvikle nogle samtalekort med formålet om at støtte samt kvalificere elevernes billedsamtaler.

Da jeg planlagde undervisningen didaktisk, havde jeg fokus på samskabelse. Jeg planlagde derfor mit undervisningsforløb ud fra, hvad jeg dengang troede var samskabende læreprocesser. I min videoobservation viste det sig dog, at undervisningen ikke har været samskabende i alle de aktiviteter, der blev planlagt. Et eksempel hertil er aktiviteten med ler, hvor eleverne skulle lave deres individuelle lerfigurer, som derefter skulle være en del af klassens fælles udstilling på skolens bibliotek. Min tanke var, at dette var samskabende, da eleverne skulle skabe en fælles udstilling – det vil sige, at udfaldet udføres af flere. Dog har jeg gjort mig den erfaring, at dette muligvis har været mere samarbejdende fremfor samskabende. Hertil kan jeg på baggrund af min analyse konkludere, at der kunne være flere samskabelsesprocesser, hvis eleverne fik flere opgaver, hvor de skulle lave et produkt sammen. Dette er tilfældet, idet de kunne skabe en fælles association og have billedsamtaler med nogle samtalekort under samarbejdet, hvilket kan gøre billedsamtalerne af høj kvalitet.

I aktiviteten med collager, hvor eleverne i grupper á cirka fire skulle udarbejde en collage sammen, var samskabelseselementet mere på spil. Hertil havde eleverne nogle gode billedsamtaler undervejs på trods af, at de ikke havde samtalekort. Vi havde forinden for aktiviteten snakket om, hvordan man kan samarbejde samt hvordan man kan skabe noget sammen, som viste et positivt udfald i undervisningen.

Derudover har jeg på baggrund af et norsk studie undret mig over, hvorvidt æstetisk undervisning reducerer stress hos eleverne. Under arbejdet med ler viste det sig, at en elev, som egentlig ikke kan koncentrere sig i mere end 15 minutter ad gangen, havde fordybet sig med sin lerfigur. Han gjorde sig meget umage og var i et flow, som blev brudt af hans støttepædagog, da tiden var inde. Udover denne ene elev var det også til at se hos andre elever, som kunne have svært ved de tekstunge fag, hvor meget de kunne fordybe sig og finde ro i nogle af billedkunstundervisningens aktiviteter. Dette kom tydeligt til udtryk ved det individuelle arbejde med ler, som viste sig værende ikke-samskabende. Eleverne var i aktiviteterne med samskabelse en del mere frustrerede, hvilket

også er kendetegnet ved samskabelse. Det er lidt frustrerende i starten, men derefter, gennem øvelse, bliver deltagerne i samskabelsesprocessen bedre til at samskabe. Dette kunne også ses i undervisningen, da eleverne blev mere respektfulde overfor hinandens forskellige idéer og udviklede fælles produkter.

På baggrund af min analyse kan jeg yderligere konkludere, at det er væsentligt at have både undervisnings- og elevdifferentiering for øje under planlægning af undervisningsforløbet. I den samskabende læreproces kan der medtænkes en variation i undervisningen, hvor der både bliver elev- og undervisningsdifferentieret. Dette kan bidrage til, at der kan skabes rum for, at eleverne kan arbejde i et flow samtidig med, at der stadig er en fast struktur i undervisningen. For at styrke elevernes indre motivation vil det være oplagt, at eleverne får mulighed for at opleve selvbestemmelse, da det sandsynligvis ville bidrage til, at eleverne kan fordybe sig i undervisningen generelt. Når man planlægger en varieret undervisning, kan man derfor inddrage elevernes ideer samtidig med, at de fortsat arbejder samskabende.

Litteraturliste

Bøger

Andersen, F. Ø. (2006). *Flow og fordybelse: virkelystens og det gode livs psykologi*.

Flensborg, I. F., & Sørensen, B. H. (1997). *Temaer i billedpædagogik* (2. udgave). Gads Forlag, 1994, København.

Glasdam, S., & Hansen, G. R. (2016). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (S. Pjengaard, red.). Forfatterne og Hans Reitzels Forlag 2016.

Hermansen, M. (2007). *Læringsledelse: løft til læring i skolen*. Forlaget Samfundslitteratur.

Jensen, E., & Løw, O. (2022). *Lærerens pædagogiske lederskab*. Akademisk Forlag, København.

Klinge, L. (2018). *Relationskompetence*. Aarhus Universitetsforlag.

Marxen, H., & Christensen, K. E. (2016). *Lærerens grundbog til mellemtrinnet*. Forlaget Meloni, 2016.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. (2020) *Undersøgelser; Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udgave). Hans Reitzels forlag

Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2018). *Problemløst projektarbejde: en værktøjsbog* (5. udgave). Samfundslitteratur.

Smidt, S. (2009). *Vygotsky og små børns læring: En introduktion*. Hans Reitzels Forlag, København.

Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (2. udgave). Jens Thisted og Munksgaard, København 2018.

Websider

Aisinger, P. (2022). Ny forskning: *Æstetisk undervisning i udskolingen reducerer elevers stress.*

Folkeskolen.dk. Besøgt d. 3. marts, 2023 på <https://www.folkeskolen.dk/billedkunst-forskning-historie-og-samfundsfag/ny-forskning-aestetisk-undervisning-i-udskolingen-reducerer-elevers-stress/4676848?fbclid=IwAR2k2wp4mhHYQeKwhpixfK0RBbRIURyEkv2ymWYASfuIOTBnYZrJuxluPT8>

Brodersen, P. (2011). Professionens roller. *Folkeskolen*. Besøgt d. 8. maj, 2023 på <https://www.folkeskolen.dk/bladkommentar-folkeskolen-nr-19-2001-kommentar/professionens-roller/660990>

Bruhn, I., & Jarlskov, C. (2019). Samskabelse. Vidensportal.dk. Besøgt d. 5. maj, 2023 på <https://vidensportal.dk/voksne/civilsamfund/samskabelse>

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Billedkunst Fælles Mål*. EMU.dk. Besøgt d. 24. april, 2023 på https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Billedkunst_2020.pdf

Børne- Og Undervisningsministeriet. (2022). *Folkeskolens formål*. UVM. Besøgt d. 5. maj, 2023 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Ebdrup, N. (2012). *Hvad er hermeneutik?* Videnskab.dk. Besøgt d. 8. maj, 2023 på <https://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-hermeneutik/>

Homann, R. H. (2021). *Tematisk billedarbejde - GRUNDSKOLE | emu Danmarks læringsportal*. Besøgt 27. april, 2023 på <https://emu.dk/grundskole/billedkunst/aestetiske-laereprocesser-og-tematisk-billedarbejde/tematisk-billedarbejde>

Tanggaard, L., & Dilling, J. (2019). *Samskabelse - med børn i fokus*. cocplayfulminds.org. Besøgt d. 7. maj, 2023, på https://www.cocplayfulminds.org/media/ipzbvwho/playful_minds_research-journal_co-creation.pdf

Tonsberg, S. (2015). *Er æstetik en løftestang for læring?* www.dpu.au.dk. Besøgt d. 10. maj, 2023 på <https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/73/Asterisk-73-s4-9.pdf>

Bilag (se vedhæftet materiale)