

Bachelorprojekt ved læreruddannelsen, UC Syd Esbjerg

Fuskeri og eksperimenterende leg, med henblik på øget kreativitet

Et bachelorprojekt af Sofie Jensen



Udarbejdet af: Sofie Jensen, Le190011

Vejleder: Henrik Bjørnemose

Afleveringsdato: 22. maj 2023

Anslag: 57.801

Sofie Jensen (3012282)

UC-SYD

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
<i>Problemformulering</i>	2
Læsevejledning	2
Metode og empirisk materiale	2
<i>Hermeneutikken som videnskabsteoretisk perspektiv</i>	2
<i>Empirisk materiale</i>	3
<i>Videobobservationer</i>	4
Begrebsafklaring	4
<i>"Det særlige" i billedkunst</i>	4
Det teoretiske grundlag	5
<i>En kreativitetsmodel</i>	5
<i>Fordybelse i traditioner og fag</i>	5
<i>Materialets modstand</i>	5
<i>Fuskeri og eksperimenterende leg</i>	5
<i>Farvelære</i>	6
Primærfarverne	6
Sekundærfarverne	6
Tertiære farverne	6
<i>Serendipitetsbegrebet</i>	7
<i>Billedsamtalet</i>	7
<i>Selvbestemmelsesteorien</i>	8
<i>Flow</i>	9
Analyse	9
<i>Analyse af undervisningsforløb</i>	9
Fordybelse i traditioner eller fag	10
Materialets modstand	10
Fuskeri og eksperimenterende leg	11
<i>Udspecificering og analyse af hypotese</i>	13
Indledende observationer	14
<i>Oversigt over Identifikation af temaer/analytiske kategorier</i>	15
Analyse	16
<i>Analyse af elevproducerede værker</i>	20
Diskussion	21
Konklusion	23
Bibliografi	25

Indledning

Som barn har jeg altid været besat af en ukuelig skabertrang, som resulterede i et utal af finurlige projekter som, for folk omkring mig, nok virkede en smule fjollede og urealistiske. Ikke desto mindre, gik jeg til projekterne med en utrættelig vedholdenhed, nok fordi jeg i højere grad var fascineret af selve skabelsesprocessen, end af slutresultatet.

I folkeskolen opdagede jeg dog hurtigt, at det var langt mere profitabelt at bruge energi på at gennemskue hvad der blev forventet af mig i en given opgave, frem for at kaste mig hovedløst ud i min egen fortolkning af en mulig løsning.

Men kan det virkelig passe, at folkeskolen har haft en hæmmende effekt, på det jeg i dag vil karakterisere som kreativitet? Folkeskolen er en offentlig institution som er underlagt et ansvar for, at kunne rumme en bred vifte af forskellige individer. En sådan institution kræver en vis grad af stringens, for at skabe en ramme, som alle individer på en eller anden måde kan være i. Dette kan let komme til at gå ud over de "særligt kreative børn" da de, som Lene Tanggaard citerer det "*kan opfattes som følelsesstyrede, selvcentrerede, svære typer, der måske også samarbejder dårligt*" (Tanggaard, 2016, s. 151). Hvis ikke den kreative elev, lyn hurtigt formår at gennemskue og tilpasse sig de normer som gør sig gældende i klasselokalet, er der altså en risiko for at eleven kommer til at positionere sig som *en svær type*, set i en klassemæssig kontekst. Men hvordan hænger denne anklage sammen med det element i folkeskolens formålsparagraf som antyder at folkeskolen skal skabe rammer for at *eleverne udvikler erkendelse og fantasi* (Børne- og undervisningsministeriet, 2022)? Det er naturligvis ikke i folkeskolens interesse at blive betragtet som et sted der hæmmer kreativitet. Faktisk kan det tolkes gennem formålsparagraffen, at folkeskolen netop har den modsatte ambition, hvilket derfor også er et relevant emne at tage op til undersøgelse, for mig, som forhåbentlig snart skal gøre mit indtog som lærer i den danske folkeskole. Og hvilket fag egner sig bedre til at undersøge kreativitet og eksperimenterende praksis, end folkeskolens svar på kunstnerisk udfoldelse, nemlig billedkunstoffaget.

Med udgangspunkt i denne refleksion og undren, er jeg kommet frem til nedenstående problemformulering, som danner basis for dette bachelorprojekt.

Problemformulering

Hvordan kan man som billedkunstlærer støtte og opmuntre eleverne i deres kreative proces og facilitere det eksperimenterende arbejde, med henblik på at træne deres kreativitet og evne til at opdage det særlige der opstår undervejs i eksperimenterne?

Læsevejledning

Opgaven er bygget op omkring det angelsaksiske projektsyn, hvilket kommer til udtryk i måden hvorpå teori og analyse, fremstår som to adskilte afsnit (Pjengaard, 2017, s. 319).

Læseren vil derfor først blive præcenteret for en redegørelse for valg af videnskabsteoretisk metode, efterfulgt af en gennemgang af relevante begreber og det teoretiske grundlag. Efter dette, tages der hul på den egentlige analyse, som er inddelt i tre afsnit. Først, en analyse og redegørelse af et billedkunstfagligt undervisningsforløb, målrettet elever i 3. klasse. Dernæst, analyseres en række videoobservationer, som er foretaget i forbindelse med praktiseringen af det omtalte undervisningsforløb. Afslutningsvist præsenteres en formalanalyse af to elevproducerede værker.

Analysen efterfølges af en diskussion, som har fokus på forskellige anskuelser af hvordan kreativitet opstår, og hvilke forudsætninger det kræver. Analysen og diskussionen sammenfattes i en afsluttende konklusion.

Generelt er det forsøgt at gøre læseoplevelsen behagelig og overskuelig, ved hjælp af et layout bestående af flere små afsnit, inddelt med overskrifter af forskellig størrelse, tilpasset de forskellige afsnittets størrelse og tyngde.

Metode og empirisk materiale

Hermeneutikken som videnskabsteoretisk perspektiv

Analysen er bygget op omkring *hermeneutikken* som videnskabsteoretisk ramme og tager, mere specifikt, udgangspunkt i *den hermeneutiske spiral*, som kan ses illustreret i bilag (bilag 1).

Hermeneutikken som videnskabsteoretisk perspektiv, udmærker sig ved dens mere human-/åndsvidenskabelige tilgang forskning, og som har ageret modstykke til naturvidenskabens mere substantielle videnskabsteori (Gadamer, 2019). Når man arbejder hermeneutisk retter man altså sit fokus mod menneskets *åndsliv*, som selvsagt kan være en besværlig størrelse at måle og veje. Den

tyske filosof Wilhelm Dilthey, beskrev i 1800-tallet, hermeneutikken således "*Objektiviseringer af menneskets åndsliv*", og forklarer det ydermere således "*at forstå meningsindholdet i menneskelige handlinger og andre observerbare, ydre manifestationer af det menneskelige bevidsthedsliv*" (Gadamer, 2019).

For Dilthey betød det meget at hermeneutikken som videnskabsteoretisk perspektiv, blev anerkendt på lige fod med naturvidenskabens teoretiske perspektiver, hvorfor han var stor fortaler for de metoder som prægede den hermeneutiske forskningsproces, her iblandt *den hermeneutiske spiral*. Den hermeneutiske spiral er en forskningsmetode, indenfor hermeneutikken, som kan bruges til at systematisere den proces der ligger i at analysere og fortolke en tematik, hermeneutisk.

Processen indledes med en specificering af forskerens forforståelse/forud-indtagelser omkring hvordan virkeligheden udspiller sig. Der er altså tale om en form for hypotese, som forskeren efterfølgende må forsøge at af- eller bekræfte, ved hjælp af sine analyser af de fænomener som observeres i virkeligheden. Når denne hypotese er forsøgt af- eller bekræftet, har den sandsynligvis åbnet op for en ny undren som kan danne grundlag for en ny hypotese. På denne måde fortsætter spiralen, og bygger på et princip om at man som "forsker", aldrig kan vende tilbage til udgangspunktet, da man hele tiden vil blive klogere (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 44-48).

Empirisk materiale

Den empiri som senere analyseres, vil altså bestå af flere elementer, grundet valget af den hermeneutiske spiral som metode. Som første del af empirien kommer en specificering af min hypotese, altså valget af undersøgelsesområde, med en refleksion over de dertilhørende forud-indtagelser som jeg som "forsker" ligger inde med. Hypotesen danner grundlag for et undervisningsforløb, som forhåbentlig kan danne rammen for nærmere undersøgelser af det udvalgte undersøgelsesområde.

Elementer af undervisningsforløbet testes i første omgang på en sekundær klasse som aldersmæssigt er tilsvarende den primære klasse. Dette gøres udelukkende med henblik på at lave en pilotundersøgelse for at teste forløbet, og dets relevans for den egentlige undersøgelse. Observationer fra pilotundersøgelsen anvendes derfor ikke i analysen (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 106).

Videobestervationer

Når forløbet præsenteres for den primære klasse, dokumenteres de forskellige fænomener som udspiller sig, ved hjælp af videobestervationer.

Videobestervation er en kvalitativ observationsmetode, som kan anvendes når man ønsker et indblik i en specifik situation, som udspiller sig i det virkelige liv. En af de helt store fordele ved videobestervation er, at den kan hjælpe med at indfange små detaljer som en *observatør* ikke nødvendigvis havde observeret, og samtidig levere en mere fysisk og objektiv data, som forskeren kan analysere på, efterfølgende. Dog er det værd at nævne, at man med videobestervationer er nødsaget til at bringe en genstand ind i klasselokalet, som med stor sandsynlighed vil vække opsigt hos eleverne. Så snart man placerer et videokamera foran eleverne, er der en risiko for, at virkeligheden manipuleres i en ukendt retning. Denne kendsgerning udgør altså en fejlkilde som er værd at indtænke i den efterfølgende analyse (Canger & Kaas, 2016, s. 261-268).

Selve transskriptionen af videobestervationerne, er underlagt den udfordring, at materialet kan være svært at gengive på en fyldestgørende måde, da de både rummer elementer af verbal og non-verbal kommunikation (Christensen V. , 2017, s. 196). Observationerne transskriberes og gengives derfor i skemaer, som er inddelt i tre kategorier, henholdsvis *det sagte*, *det gestikulerede* og *den umiddelbare fortolkning*. Dette gøres for at skabe en mere reel repræsentation af de scener, som udspiller sig i videobestervationerne.

Begrebsafklaring

"Det særlige" i billedkunst

Begrebet "det særlige" i billedkunst kan forstås på flere forskellige måder, afhængigt af den kontekst og den tilgang, man anvender. Generelt kan man dog sige, at "det særlige" refererer til det unikke, det enestående eller det karakteristiske ved et kunstværk, som adskiller det fra andre værker.

Overordnet set kan "det særlige" i billedkunst referere til de tekniske, tematiske eller personlige elementer, som gør et værk enestående og karakteristisk, og som kan give det en særlig værdi eller betydning for betragteren (Knudsen, 1997). I dette projekt, forstås og anvendes udtrykket "det særlige", som den brede og overordnede beskrivelse ovenfor.

Det teoretiske grundlag

En kreativitetsmodel

I bogen *FAQ om kreativitet*, beskriver forfatter og professor i pædagogisk psykologi Lene Tanggaard, en kreativitetsmodel som hun har udarbejdet på baggrund af flere års, empiriske undersøgelser (se bilag 2). Modellen består af tre komponenter som ifølge Tanggaard er centrale, når man ønsker at tilrettelægge nogle aktiviteter med kreativitet som hovedfokus, og er altså elementer som, når de indtænkes i et undervisningsforløb, skulle have en kreativitetsfremmende effekt på modtageren (Tanggaard, 2016, s. 148). Modellen tre komponenter er henholdsvis: "*Fordybelse i traditioner og fag*", "*materialets modstand*" og "*fuskeri og eksperimenterende leg*".

Fordybelse i traditioner og fag

Tanggaard beskriver denne komponent, som værende mindre udbredt i meget andet kreativitetslitteratur, da hun oplever at andet litteratur ofte har mere fokus på de eksperimenterende processer. Dog referere Tanggaard til en bred vifte af kreativitetsforskning som peger i retningen af, at *solid og relevant viden og en vis kunnen indenfor et givet domæne er afgørende for kreativitet* (Tanggaard, 2016, s. 148).

Dimensionen om *fordybelse i traditioner og fag* kan altså i denne sammenhæng, betragtes som gennemgang og introduktion af billedkunstfaglige teknikker og materialer, og kommer på den måde til at fungere som en stilladsering, inden det selvstændige arbejde begynder.

Materialets modstand

Denne komponent omhandler de konkrete materialer som anvendes i en skabende proces, og har til formål at skabe grundlag for refleksion over valget af materialer, og hvad materialerne "inviterer" til. Med det menes, at afhængigt af hvilke materialer vi præsenterer for eleverne, kan vi forvente at de bliver behandlet på forskellig vis. Visse materialer vil invitere til mere alvor og seriøsitet, mens andre, ifølge Tanggaard, vil invitere til en mere fri og legende tilgang.

Fuskeri og eksperimenterende leg

Den tredje og sidste komponent i modellen som går under det lidt provokerende navn, og som i øvrigt har været min inspiration til projektets titel, er *fuskeri og eksperimenterende*. Dette koncept indebærer en tilgang, hvor der er plads til at udforske, lege og afprøve nye idéer og teknikker. Det opfordrer til en åben og nysgerrig tilgang til kreativt arbejde, hvor eleverne får tilladelse til at fuske og eksperimentere for at lære her igennem (Tanggaard, 2016).

Farvelære

I *fælles mål* for faget billedkunst, under kompetenceområdet *Billedfremstilling efter 3. klassetrin*, står et af færdigheds- og vidensområderne formuleret således: "*Eleven har viden om farveblanding samt anvendelse af enkle teknikker og redskaber*" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Generel farvelærer bygger på et forsøg på at kategorisere og dermed anskueliggøre vores opfattelser af de forskellige farver, og hvordan de spiller sammen med hinanden. I dette projekt fokuseres der udelukkende på det som kaldes *primærfarverne* samt de *sekundære* og *tertiære* farver som kan blandes heraf.

De mere komplekse *farveskemaer* berøres dermed ikke i projektet.

Primærfarverne

De primære farver udgør *rød, blå og gul*, og kaldes primærfarverne fordi de er de eneste farver som ikke kan blandes af andre farver. Primærfarverne er til gengæld de tre farver, som i kombination med hvid og sort, kan bruges til at blande alle andre tænkelige farver.

Sekundærfarverne

Sekundærfarverne er en betegnelse for de farver som bliver til, hvis man blander to primære farver med hinanden. De sekundære farver udgør derfor farverne *grøn, orange og lilla*.

Tertiære farverne

De tertiære farver er de farver som opstår hvis man blander en af primærfarverne, med en af de sekundære farver ved siden af. Når man har blandet samtlige tertiære farver, har man derfor udfyldt *farvecirklen*, som kan ses illustreret i bilag 3 (Multimediedesigneren, 2022).

Indenfor billedkunstfaget i folkeskolen vil man som oftest beskæftige sig med primærfarverne og deres potentiale til at skabe en hvilken som helst farve, med det formål at give eleverne en konkret teoretisk viden, som de kan anvende når de blander farver. Man vil altså italesætte de *sekundære* og *tertiære* farver, men ikke nødvendigvis gå dybere ind i de forskellige farvespektre (Østergaard & Zachariassen, 2019, s. 199). Faktisk mener Lowenfeld og Lambert ikke at man bør introducere børn til farveteori for tidligt, da det kan risikere at have en negativ indvirkning på børnenes lyst til at lege og eksperimentere med farver (Østergaard & Zachariassen, 2019, s. 216).

Serendipitetsbegrebet

Serendipitet i en billedkunstfaglig sammenhæng henviser til den uventede og tilfældige opdagelse af noget "særligt", som kan opstå i en billedproces.

Det kan være en situation, hvor man i sin proces støder på en materialetype eller en teknik, som man ikke tidligere havde overvejet, men som inspirerer til at skabe noget nyt og spændende.

Det kan også være en situation, hvor man opdager noget uventet eller interessant ved sit arbejde, som fører til nye ideer eller retninger (Chemi & Christoffersen, 2018, s. 37).

Serendipitet kan også henvise til en følelse af held eller tilfældighed, som kan føre til unikke og uventede resultater i kunstværker. Det kan være en følelse af, at noget magisk eller uforklarligt skete under skabelsesprocessen, som førte til et overraskende og smukt resultat. I det hele taget henviser serendipitet i billedkunstfaglig sammenhæng til den vigtige rolle, som tilfældigheder og spontanitet kan spille i kunstskaelsen og de positive og inspirerende resultater, som kan opnås gennem at være åben over for disse (Dahlbæk, Andersen, & Zachariassen, 2020).

Serendipitet handler dog også om at være klædt på til at opdage det der er særligt. Når man befinder sig i en kreativ proces, så opdager man kun det der er særligt, hvis man er klædt på til at opdage det. Det vil altså sige at man som kunstner, er nødsaget til at påtage sig en form for accept af det uforudsigelige, og en tillid til, at processen vil føre ham i en endnu ukendt retning, som han har til formål at give sig hen til, og opdage (Dahlbæk, Andersen, & Zachariassen, 2020, s. 74).

En slags "*forberedt uforberedthed*" som det paradoksalt beskrives i bogen *Serendipitetens rum* (Chemi & Christoffersen, 2018, s. 34).

Billedsamtalet

Billedsamtalet er en metode i billedkunstundervisning, hvor eleverne diskuterer og analyserer et billede eller et kunstværk. Billedsamtalet og billedanalysen kan ifølge kunsthistoriker Ingrid Sidelmann Knudsen, betragtes som to begreber i samspil med hinanden, og behøver altså ikke nødvendigvis at deles op i to forskellige kategorier, som det tidligere har været tilfældet (Knudsen, 1997, s. 9). Dog kan den helt store forskel på billedsamtale og billedanalyse, beskrives med, at billedsamtalet ofte finder sted i forbindelse med fremstillingen, hvor den kan få karakter af vejledning, med det formål at gøre billedet bedre. Billedanalysen derimod, vil ofte finde sted efter billedet er færdigt, og har til formål, gennem samtale, at "dissekere" billedet på en måde så vi bedre

kan fortolke og forstå billedet (Christensen & Marxen, 2021, s. 102). Ifølge Knudsen, kan billedanalysen dog også sagtens finde sted, inden billedet er færdigt, ligeså vel kan billedsamtalen også foregå om et færdigt værk (Knudsen, 1997, s. 9).

En af fordelene ved billedsamtale- og analyse er, at det kan udvikle elevernes evne til at beskrive og forholde sig til æstetiske oplevelser og kunstværker.

Dannelsesmæssigt kan billedsamtalen også bidrage til at udvikle elevernes kulturelle forståelse og respekt for forskellige kunstneriske udtryk. Det kan hjælpe eleverne med at udvikle en bevidsthed om kunstens rolle i samfundet og betydningen af at kunne forholde sig til kunstneriske udtryk.

Billedsamtale kan dermed bidrage til elevernes generelle dannelse og deres evne til at forholde sig til verden på en mere nuanceret og reflekterende måde (Knudsen, 1997, s. 87).

Billedsamtalen vil i denne undersøgelse anvendes med det formål at støtte eleverne til at opleve det smukke og unikke som opstår i den billedskabende proces, som eleverne befinder sig i (Christensen & Marxen, Læreren grundbog til mellemtrinnet, 2021, s. 102).

Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien af Edward L. Deci og Richard M. Ryan, fokuserer på vigtigheden af at anerkende elevens psykologiske behov for; *autonomi*, *kompetencer* og *samhørighed*. Dette med formålet at skabe et læringsmiljø som understøtter motivation, engagement og trivsel (Ravn, 2021).

Her følger en kort gennemgang af de tre psykologiske behov;

Autonomi handler om at have en oplevelse af valg, handlefrihed og selvbestemmelse. Det indebærer at have muligheden for at træffe egne beslutninger og føle, at ens handlinger er i overensstemmelse med ens egne værdier og interesser. Når mennesker oplever autonomi, føler de sig mere engagerede, motiverede og tilfredse (Ravn, 2021, s. 56).

Kompetence handler om at opleve effektivitet, mestring og følelsen af at have de nødvendige færdigheder til at håndtere udfordringer og opgaver. Når mennesker oplever denne form for *kompetence*, føler de sig selvsikre og motiverede til at stræbe efter mere udfordrende mål og udvikle deres færdigheder (Ravn, 2021, s. 62).

Samhørighed handler om at føle sig forbundet med andre mennesker, have sociale relationer og føle sig accepteret og værdsat af fællesskabet. Når mennesker oplever *samhørighed*, føler de sig trygge, støttede og i stand til at udtrykke sig selv uden frygt for afvisning (Ravn, 2021, s. 64).

Deci og Ryan argumenterer for, at når eleverne føler, at ovenstående behov er opfyldt, vil de være mere tilbøjelige til at opleve en følelse af indre motivation, og er derfor tage aktiv del i læringsaktiviteterne (Ravn, 2021).

Flow

Flow-teorien, som først blev beskrevet af Mihaly Csikszentmihalyi, og som sidenhen har optaget mange andre forskere, beror på bestemt tilstand som en person kan befinde sig i, når personen er fordybet i en aktivitet, på en måde så personen mister fornemmelsen af tid og føler en dyb fornøjelse og tilfredshed (Andersen, 2007, s. 63). Når man er i *flow*, vil man altså opleve at være så optaget af en aktivitet at man er i stand til at fordybe sig i aktiviteten, uden at blive forstyrret af omgivelserne eller egne tanker om fortiden og fremtiden.

Det siges, at for at opnå denne *flowtilstand*, skal der være en overensstemmelse mellem den udfordring man er stillet, og de kompetencer man besidder for at løse udfordringen (Andersen, 2007). Når man er i *flow*, er der altså et match mellem udfordringen og personens færdighedsniveau, hvilket bidrager til en følelse af tilfredshed og mestring. Denne mestringsfølelse kan have en positiv indvirkning, set i et kreativt øjemed, da den kan gøre det lettere for personen at turde tage chancer og udforske nye idéer, uden at lade sig begrænse af bekymringer for at fejle (Andersen, 2007).

Analyse

Analysen er inddelt i tre kategorier. Først en gennemgang og analyse af det undervisningsforløb som danner basis for undervisningssituationen. Herefter en gennemgang og analyse af de indsamlede videoobservationer, og sidst en formalistisk analyse af udvalgte elevproduktioner. Analysens delelementer, analyseres med udgangspunkt i det teoretiske grundlag, dog med inddragelse af enkelte, sekundærer, teoretiske perspektiver.

Analyse af undervisningsforløb

Analysen vil tage udgangspunkt i de tre komponenter i Lene Tanggaards kreativitetsmodel, som tidligere er beskrevet i teoriafsnittet. En skematisk oversigt over undervisningsforløbet kan findes i bilag 4.

Fordybelse i traditioner eller fag

Undervisningen indledes med en klassesamtale, med fokus på en række aktivitetsrelevante begreber.

Baggrunden for denne klassesamtale, analyseres under afsnittet *fuskeri og eksperimenterende leg*.

Herefter præsenteres eleverne for en mindre gennemgang af grundlæggende farveteori, inspireret af det færdigheds- og vidensmål indenfor kompetenceområdet *Billedfremstilling*, som lyder:

"Eleven har viden om farveblanding samt anvendelse af enkle teknikker og redskaber" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 10)

Helt specifikt, foretages en gennemgang af *de tre grundfarver og farvecirklen*, som efterfølges af en klassesamtale herom. Klassesamtalen tager udgangspunkt i elementer fra Dysthes teori om *det flerstemmige klasserum*, med det formål at lade eleverne være aktive deltagere i konstruktionen af egen viden, ved at bidrage med de erfaringer de selv har gjort sig, indenfor kunsten af blande farver (Dysthe, 1997).

Dette didaktiske valg om at introducere forløbet med en gennemgang af farveteori, bunder også i Tanggaards argumentation for *at relevant viden og en vis kunnen, inden for et givent fag*, har en gavnlig effekt når man ønsker at skabe grundlag for kreativitet (Tanggaard, 2016, s. 148).

Eleverne får udelukkende rød, blå og gul maling stillet til rådighed, altså de tre grundfarver samt hvid, hvorfor disse har været hovedfokus i den farveteoretiske undervisning.

Formålet med undervisningen har været at gøre eleverne opmærksomme på farvernes potentiale. Denne opmærksomhed, vil forhåbentlige kunne bidrage til elevernes motivation for at undersøge og udfolde hvilke spændende farver som kan opstå, på baggrund af de tre grundfarver, i kombination med hvid.

Som det tidligere er nævnt, har denne tidlige introduktion til farveteori dog mødt kritik af Lowenfeld og Lambert, i det de mener at det kan være med til at sætte en stopper for elevernes lyst til at lege og eksperimentere med farver (Østergaard & Zachariassen, 2019, s. 216). Denne påstand clasher altså med Tanggaards argumentation for at teoretisk viden/kunnen er fordrende for kreativitet.

Med Lowenfeld og Lamberts teori for øje, er det derfor besluttet at reducere undervisningen i farveteori til et minimum, altså ved udelukkende at lade det centrere sig om de primære farver.

Materialets modstand

Materialerne er nøje udvalgt, og bunder i en forestilling om at eleverne med stor sandsynlighed vil få højere forventninger til og større ejerskab over deres projekt, i det de kan fornemme at de arbejder med "dyre" materialer. Som Tanggaard beskriver det kan materialer *"invitere til at blive behandlet på*

en særlig måde" (Tanggaard, 2016, s. 149). Materialevalget bunder derfor i et ønske om at skabe en situation i billedkunstimen som er sat lidt på spidsen. De "dyre" materialer vil umiddelbart kalde på en mere medierende tilgang, altså hvor man bevæger sig i en reflekteret proces fra idé til produkt. I det aktiviteten består i at eleverne skal *eksperimentere*, frem for at *reflektere*, opstår der et clash, mellem valget af materialer, og den planlagte fremgangsmåde.

Formålet med at skabe en sådan situation, er at det forhåbentlig vil resultere i nogle observerbare sekvenser som vil tegne et billede af det som Deci og Ryan beskriver som ekstrinsisk motivation også kaldet ydre motivation. Denne ydre motivation, referer til eksterne faktorer som kan have en motiverende effekt. Det være sig f.eks. belønninger, straf eller forventninger fra omverdenen (Ravn, 2021).

Der behøver egentlig ikke at være udtalte forventninger fra andre, for at skabe denne tyngde af ydre motivation. Følelsen af et ydre forventningspres kan også opstå på baggrund af elevens egen normalitetsopfattelse, i forhold til hvordan man bør præstere under de givne omstændigheder – i dette tilfælde, hvordan man bør præstere når man arbejder med de "dyre" materialer som her er tilfældet.

Den helt store udfordring består i det faktum, at eleverne er uvidende om, at undertegnede og elevernes billedkunstlærer, har planer om at bytte om på deres lærreder, så de får til opgave at male videre på en anden elevs værk.

Dette didaktiske valg har jeg truffet, i forsøget på at udfordre eleveres evne til at omstille sig, og se mulighederne i de omstændigheder som bliver dem stillet. Denne beslutning trækker tråde til det tidligere nævnte *serendipitetsbegreb*, som netop handler om evnen til at opdage det uventede og smukke, som kan opstå i en skabelsesproces.

For at formå dette, er man altså nødsaget til at forene sig med materialernes modstand og arbejde åbent, improviserende og nysgerrigt hermed (Dahlbæk, Andersen, & Zachariassen, 2020, s. 205).

Fuskeri og eksperimenterende leg

Selve undervisningsaktiviteten er inspireret af den undervisningsvejledning til faget billedkunst, som børne- og undervisningsministeriet har udgivet. Undervisningsvejledningen henviser til Lene Tanggaards kreativitetsmodel, som metode, og argumenterer for at arbejde undersøgende og eksperimenterende da *"eksperimenter kan bruges til at generere nye udtryk"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 48)

Dette specifikke undervisningsforløb har derfor *fuskeri og eksperimenterende leg* som hovedfokus, på trods af det faktum at dette fokus ikke optræder i Fælles mål for faget billedkunst. Til gengæld åbner emnet op for at inddrage elementer fra fagets tre kompetenceområder; *billedfremstilling, billedanalyse og billedkommunikation*.

Indenfor kompetenceområdet *billedfremstilling*, indbyder temaet dels til det tidligere nævnte viden- og færdighedsmål "*eleven har viden om farveblanding samt anvendelse af enkle teknikker og redskaber*". Det indbyder også til målet om at "*eleven har viden om materialers anvendelses- og udtryksmuligheder*", i det eleverne, i den eksperimenterende proces, får mulighed for at drage egne erfaringer med hvilke anvendelses- og udtryksmuligheder som er forbundet med de materialer de får stillet til rådighed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 10).

Når det gælder billedanalyse, berøres dette kompetenceområde på en mere uformel vis. Den billedskabende proces som eleverne befinder sig i, kalder på et væld af billedsamtaler.

Indenfor kompetenceområdet *billedanalyse* er der et videns- og færdighedsmål som lyder som fælgende: "*eleven kan samtale om billeders opbygning og indhold*" som aktiviteten *billedsamtaler* kan bidrage til at indfri (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 10).

Undervisningsforløbet er tilrettelagt således at eleverne i første fase af deres billedskabende proces, ikke må tale sammen. Dette benspænd forhindrer altså eleverne i at praktisere *billedsamtalen*. Årsagen skyldes paradoksalt nok, et ønske om at undersøge hvilke fordele der kan være forbundet med at praktisere *billedsamtalen*, når man befinder sig i en billedskabende proces.

Efter det første kvarter, må eleverne pludselig tale med hinanden og med de voksne, og får altså mulighed for, i samarbejde med billedkunstlæreren og undertegnede, at anvende billedsamtalen. På baggrund denne kontrast hvor eleverne i først omgang fratages muligheden for at anvende billedsamtalen, for dernæst at give dem muligheden tilbage, bliver det forhåbentlig muligt at anvende videoobservationerne som led i en komparativ analyse, målrettet *billedsamtalens* potentiale.

På trods af at kompetenceområdet *billedkommunikation* ikke på er repræsenteret i det omtalte undervisningsforløb, betyder det ikke at forløbet ikke egner sig til at rumme elementer her fra.

Det er en oplagt mulighed at afslutte forløbet med en mindre fernisering af de elevproducerede værker på skolen, og på den måde indfri det videns- og færdighedsmål som lyder: "*eleven kan præsentere egne billeder på skolen*" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 10).

Hele måden hvorpå aktiviteten er tilrettelagt, er inspireret af serendipitetsbegrebet som bygger på de tre prinser fra Serendip, hvis far (kongen) sendte dem ud på en læringsrejse, uden en egentlig retning for hvad de skulle lære. Rejsen handlede om at tage af sted, kun forberedt på det uforberedte. Kunsten er altså at være forberedt/klædt på til at opdage det som man ikke vidste man skulle opdage, og have kompetencerne til at gennemskue potentialet i denne opdagelse.

På samme måde er undervisningsforløbet tilrettelagt som en "rejse", hvor den eneste rolle jeg som lærer har, er at "sende min elever afsted på en rejse", uden en afgrænsning af hvad jeg ønsker de skal opnå/opdage (Dahlbæk, Andersen, & Zachariassen, 2020).

En kritik af denne måde at tilrettelægge et undervisningsforløb kan dels ligge i det fravalg, som metoden resulterer i. For eksempel, kommer denne serendipitetiske tænkning til at den udfordre den klassiske *medieringsproces*, som ofte anvendes i billedkunstoffaget. Begrebet *mediering* kan forstås som den proces der ligger i at skabe et værk, fra første idé til det endelige produkt.

Medieringsfasen vil ofte bestå af flere elementer, ofte påbegyndt af en form for idégenerering, efterfulgt af en eller flere skitseringsprocesser, inden fastlæggelsen af det endelige udtryk (Christensen & Marxen, 2021, s. 61).

Med den aktivitet som er beskrevet i undervisningsforløbet, støttes eleverne hverken til idégenerering, eller får mulighed for at afprøve idéer ved hjælp af skitsearbejde. Eleverne tvinges derfor nærmest til at "asfalterer mens de kører", og ovenikøbet med materialer, som for mange nok er forbundet med en smule ærefrygt. I den forestående analyse af videoobservationerne, vil det derfor undersøges, hvilken betydning denne manglende mediering har haft for elevernes ageren i den billedskabende proces. Senere, under afsnittet *analyse af elevproducerede værker* undersøges det ydermere, hvad det har haft af betydning for elevernes endelige kunstneriske udtryk, at medieringsprocessen har været forsømt.

Med udgangspunkt i udviklingen af dette undervisningsforløb, opstod også den første hypotese, som nu uddybes og analyseres på baggrund af videoobservationerne fra den pågældende billedkunstlektion.

Udspecificering og analyse af hypotese

Hypotesen lyder som følgende:

For di børn i dag er så vant til at bruge energi på at gennemskue hvordan læreren ønsker at de skal løse en given opgave, får de svært ved at "være" i en opgave med så fri en rammesætning som

denne, da dette vil være forbundet med utryghed og frygt for at fejle. Jeg forestiller mig at min introduktion til timen vil resultere i mange undrende spørgsmål fra elevernes side, fordi de netop ikke er vant til at skulle tage selvstændige beslutninger i de forskellige arbejdsprocesser som skolen normalt sætter dem i.

Hypotesen analyseres på baggrund af videoobservationerne fra den undervisningssituation som er knyttet til den omtalte undervisningsplan (bilag 4).

Videomaterialet analyseres med udgangspunkt i den *deduktive tilgang*, grundet mit afgrænsede forskningsspørgsmål. Med det menes altså at jeg som forsker/bachelorstuderende, på forhånd har taget en beslutning om hvad jeg ønsker at undersøge, og derfor har taget hensyn til dette i designet af undersøgelsen. Det være sig lige fra de didaktiske overvejelser i undervisningsforløbet til de teoretiske briller som jeg anskuer videoobservationerne med (Christensen V. , 2017, s. 196). Da jeg stadig arbejder hermeneutisk, er jeg trods min deduktive tilgang, åben overfor det ukendte. Af den grund, er de analytiske temaer blot tænkt i en bestemt retning, men altså ikke er fastlagt endnu. Disse analytiske temaer/kategorier, fastlægges først i forbindelse med gennemgangen af videoobservationerne. Observationerne analyseres med udgangspunkt i følgende deduktive analysekomponenter:

- *Indledende observationer*, som beror på de umiddelbare tanker og indtryk som gør sig gældende, den første gang videoobservationerne gennemses, og som kommer til at danne grundlag for den senere *identifikation af temaer/analytiske kategorier*.
- *Identifikation af temaer/analytiske kategorier*, hvor det med udgangspunkt i *de indledende observationer* og den udvalgte teori, fastlægges hvilke temaer som træder frem og som er relevante at undersøge, i forhold til at besvare problemformuleringen (Mottelson & Muschinsky , 2017, s. 139).
- *Analysen*, hvor de udvalgte sekvenser analyseres på objektiv vis, med udgangspunkt i projektets teoretiske grundlag (Mottelson & Muschinsky , 2017).

Indledende observationer

Observationerne inddeles i tre faser, tilsvarende de naturlige faser som den billedskabende proces er inddelt i, i undervisningsforløbet (se bilag 4). Det hovedsagelige fokus, vil orientere sig mod to udvalgte elever, som er navngivet *elev A* og *B*. Sekundære elever omtales som *elev X* og *Y*.

De indledende observationer, ligger i bilagene, hvor de strækker sig fra *bilag 5*, til og med *bilag 9*.

På baggrund af de indledende observationer fra videoobservationerne, udledes følgende analytiske kategorier, til strukturering af analysen af videoobservationerne:

- Elevers respons på de udvalgte materialer
- Elever udviser tegn på frustration/tvivl
- Elever søger hinandens opmærksomhed
- Elever opsøger og anvender billedsamtalen

Overview over Identifikation af temaer/analytiske kategorier

Analytiske kategorier	Argumentation for temaet/kategoriens relevans
Elevers respons på de udvalgte materialer	Måden hvorpå eleverne modtager og behandler de materialer som de får stillet til rådighed, kan være en interessant observation, som skaber grundlag for refleksion. Hvis eleverne udtrykker positivitet og begejstring over udvalget af materialer, vil dette muligvis være at mærke i elevernes motivation for aktiviteten. I bund og grund har temaet relevans i forhold til ønsket om at <i>facilitere det eksperimenterende arbejde</i> , som indgår som en del af projektets problemformulering.
Elever udviser tegn på frustration/tvivl	Hvis observationerne viser sekvenser med elever som er tydeligt frustrerede, er det relevant at undersøge hvorfor denne frustration kan være opstået. Som det står skrevet i problemformuleringen, ønskes det undersøgt, hvordan <i>man som billedkunstlærer støtte og opmuntre eleverne i deres kreative proces</i> . Hvis elevens frustration hæmmer den kreative proces, må eleven om nødvendigt ikke være støttet tilstrækkeligt i denne proces, hvilket kan bunde i en didaktisk problemstilling, som derfor må undersøges.
Elever søger hinandens opmærksomhed	Dette fænomen kan analyseres på flere måder. Dels på baggrund af det psykologiske behov for samhørighed, men også som et billede på en fraværende tilstand af <i>flow</i> . Begge elementer har relevans for besvarelsen af problemformuleringen.

Elever opsøger og anvender billedsamtalen	Denne kategori er relevant, da den kan skabe et indblik i billedsamtalens potentiale, i en billedskabende proces.
---	---

Analyse

Analysen tager udgangspunkt i udvalgte observationer som passer ind i de ovenstående analytiske kategorier, og som i øvrigt er at finde i bilag, hvor de er opstillet skematisk.

Der vil derfor blive refereret til de forskellige observationer gennem det nummer de er tildelt i bilagene, som f.eks. "*Bilag 6*". Observationerne analyseres med udgangspunkt i det teoretiske grundlag, dog med enkelte inputs fra relevant, sekundær teori.

I første observationsskema, *bilag 6*, kan ses et par eksempler på elever som responderer på de materialer som de får stillet til rådighed.

Elevernes respons på de udvalgte materialer kan med udgangspunkt i Tanggaards kreativitetsmodel, ses som en form for *eksperimenterende leg*. Når eleverne interagerer med materialerne, kan de afprøve forskellige tilgange samt eksperimentere med forskellige metoder og udtryksmuligheder (Tanggaard, 2016). Elevernes verbale og nonverbale respons på de materiale de arbejder med, kan betragtes som en refleksion af deres evne til at udforske og lege med materialerne. Her kan det f.eks. være interessant at kigge nærmere på kontrasten mellem hvordan *elev A* og *elev B* interagerer med og responderer på udvalget af materialer. Som det kan ses i *bilag 6*, udviser *elev B* en meget fri og eksperimenterende tilgang til brugen af maling, i det hun vælger at arbejde med fingrene, på trods af at hun har en pensel stillet til rådighed.

Elev A derimod, er mere tøvende, og vælger, trods opfordring fra *elev B*, at anvende den mere traditionelle tilgang til arbejdet med malingen, i og med hun bruger penslen.

Der er naturligvis intet forkert i at foretrække at anvende en pensel, frem for fingrene, når man arbejder med maling. Set i relation til dette projekts formål med at undersøge "*hvordan kan man som billedkunstlærer støtte og opmuntre eleverne i deres kreative proces og facilitere det eksperimenterende arbejde*", er det dog relevant at undersøge bevægegrunden for denne kontrast imellem måderne hvorpå de to elever responderer på materialerne. Meget tyder på, at materialerne, i højere grad, lader til at inspirere *elev B* til at arbejde eksperimenterende, og måske nærmest må siges at have den modsatte effekt på *elev A*.

Ifølge Deci og Ryans *selvbestemmelsesteori*, kan denne kontrast mellem de to elevers tilgange til, og respons på materialerne, sættes i relation til elevernes oplevelse af *autonomi*.

Når elever oplever *autonomi* til at vælge og bruge materialer, der passer til deres interesser og behov, kan det medføre øget motivation og engagement (Ravn, 2021). *Elev A's* mere negative og tøvende respons kan derfor være et udtryk for, at hendes behov for *autonomi* ikke er opfyldt.

Behovet for autonomi bunder til dels i en følelse, af at kunne arbejde i overensstemmelse med ens egne værdier og interesser.

Hvis vi indtænker *serendipitetsbegrebet* i denne sammenhæng, er det muligt at *elev B* i højere grad har en oplevelse af *autonomi*, og dermed føler sig bedre klædt på til at turde at eksperimentere, med tillid til at eventuelle *uventede oplevelser*, vil resultere i opdagelsen af noget *særligt*, frem for en oplevelse af fiasko (Dahlbæk, Andersen, & Zachariassen, 2020). Men hvad er så årsagen til *elev B's* autonomi? Vi kan igen trække tråde til selvbestemmelsesteoriens tre psykologiske forudsætninger for motivation, denne gang med øje for *kompetencebegrebet*. Det psykologiske behov for *kompetence*, handler om at opleve effektivitet, mestring og en følelse af at have de nødvendige færdigheder til at håndtere udfordringer og opgaver. Når mennesker oplever kompetence, føler de sig selvsikre og motiverede til at stræbe efter mere udfordrende mål og udvikle deres færdigheder (Ravn, 2021).

Meget tyder altså på at *elev B*, føler hun besidder de fornødne *kompetence* til at deltage i aktiviteten, måske fordi hun i forvejen har gode erfaringer med at arbejde eksperimenterende, og profitere positivt heraf. Dette er, at dømme ud fra observationerne, ikke tilfældet for *elev A*.

Materialernes modstand, skaber muligvis grundlag for frustration og tvivl for *elev A*, hvorfor hun ikke oplever at føle sig kompetent, og dermed ikke i samme grad motiveres til at eksperimentere og søge efter løsninger for at overvinde materialets modstand (Dahlbæk, Andersen, & Zachariassen, 2020). Når det kommer til *elev A*, er det muligt at hun har en helt anden oplevelse af *materialets modstand*. Som Tanggaard beskriver det, kan valget af materialer, kalde på en bestemt måde at blive behandlet på (Tanggaard, 2016). Opfattelsen af hvad "materialet kalder på" vil muligvis, i mange tilfælde trække i samme retning, men kan stadig være forskellig fra person til person, grundet vores individuelle forståelse af hvordan det er "normalt" at agere i en given situation. Denne individuelle forståelse af hvad der er normalt i denne sammenhæng, er den samme, som skaber grundlag for den autonomi, vi hver især kan føle i en given situation. Det er muligt, at *materialets modstand*, i kombination med

den arbejdstilgang som aktiviteten opfordrer til, virker modstridende for *elev A*. Hvis vi antager at *elev A* har den opfattelse, at de dyre lærreder og akrylmalingen kalder på en vis omhu og eftertænksomhed, vil det betyde at hun er nødsaget til at gå på kompromis med egne værdier og interesser, for at arbejde så eksperimenterende og lemfældigt, som der her lægges op til. Dette brud på egne værdier og interesser vil dermed, ifølge Deci og Ryan, være medvirkede til at *elev A* ikke får en oplevelse af *autonomi*, hvilket kan hæmme hendes motivation (Ravn, 2021).

I *bilag 7*, findes en skematisk oversigt over eksempler i videoobservationen, hvor elever udviser tegn på frustration/tvivl. Som det kan ses i bilagets første kolonne, opstår de første tegn på frustration/tvivl, allerede under introduktionen og opstarten af aktiviteten. Gennemgangen af aktiviteten afføder en masse spørgsmål som f.eks. "*Men skal vi bare tage noget maling på, og så klatte det ud på lærredet?*" (Bilag 7).

Hvis vi anskuer denne observation med udgangspunkt i Vygotskys, *zonen for nærmeste udvikling*, er der noget ved denne observation, som peger i en retning af at eleven efterspørger et stillads, som vil hjælpe hende, til bedre at kunne være i rammen. Det at eleven stadig udviser interesse og nysgerrighed for opgaven gennem sit spørgsmål, kan være en indikation for hun er godt på vej mod sin aktuelle udviklingszone, men blot mangler den sidste støtte, til at føle sig gearet til at arbejde selvstændigt med aktiviteten (Imsen, 2015, s. 225-226).

Ifølge Vygotsky, er det bestræbelsesværdigt at vejlede og støtte eleverne, ved hjælp af stilladsning, med det formål at skabe et trygt og støttende læringsmiljø, da dette kan skabe grundlag for eleven føler sig i stand til at chancer og udforske (Imsen, 2015, s. 225-226).

Hvis vi i samme skema kigger nærmere på den række af observationer, som har fokus på *elev A*, er det også muligt at tolke gennem hendes kropssprog, at hun oplever en grad af frustration, eller i hvert fald tvivl. Denne tvivl kommer dels til udtryk i måden hvorpå hun *opsøger de andre elevers opmærksomhed* (bilag 8).

Det kan bemærkes i både *bilag 7* og *8*, hvordan *elev A* gentagende gange forsøger at komme i kontakt med *elev B* som sidder overfor.

Hvis vi relaterer denne observation til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, kan *elev A's* forsøg på at opsøge *elev B's* opmærksomhed, være et udtryk for at aktiviteten ikke tillader *elev A* at få opfyldt sit behov for *samhørighed*. *Elev A* føler umiddelbart et behov for at blive set og værdsat af *elev B* og

muligvis at få en bekræftelse af, at det er "socialt acceptabelt" at hun ikke er kommet i gang med at male endnu. Dette behov er naturligvis udfordret af det faktum, at eleverne har fået det benspænd at de ikke må kommunikere med hinanden. Ifølge selvbestemmelsesteorien af Deci og Ryan, er *samhørighed* et alment psykologisk behov, som bør opfyldes for at skabe de optimale forhold for motivation og fordybelse, hvilket muligvis kan være forklaringen på at *elev A* udstråler manglende motivation (Ravn, 2021).

Et andet eksempel på at *elev A* udviser tegn på frustration og manglende motivation, kan findes i *bilag 7*, i en observation af et senarie hvor to ambulancer kører forbi ude på hovedvejen, med kort tids mellemrum. Her er det observeret hvordan *elev A*, som en af de eneste i klassen, bliver distraheret af lyden af sirenerne. Hun ender med at kigge ud af vinduet i relativt lang tid, hvilket er interessant, set i forhold til den tidligere omtalte *flowteori*.

Dels fortæller observationen ligeså meget om resten af klassen, som den gør om *elev A*. Det faktum at det meste af klassen ikke lader sig distrahere af sirenerne, kan betragtes som et tegn på en vis tilstand af flow.

Når man er i flow, vil man nemlig, ifølge Csikszentmihaly opleve at være så optaget af en aktivitet at man er i stand til at fordybe sig i aktiviteten, uden at blive forstyrret af omgivelserne (Andersen, 2007). *Elev A* bliver dog tydeligt optaget af omgivelserne, hvilket kan være et billede på at hun ikke befinder sig i en tilstand af flow. Denne observation, kan argumentere for, at *elev A* ikke befinder sig i nærheden af sin aktuelle zone for udvikling. Man kunne derfor med fordel have taget *stilladserende* metoder i brug, for at støtte *elev A* til at komme nærmere denne *zone for udvikling* (Imsen, 2015, s. 225-226).

Stilladsering som didaktisk værktøj, strider dog en smule imod det serendipitetsbegreb som aktiviteten er bygget op omkring. Dog må det understreges at når en elev befinder sig i *utrykhedszonen*, som meget tyder på hos *elev A*, er der heller ingen grundlag for at eleven kan arbejde serendipitetisk.

Som det står beskrevet i folkeskolens formålsparagraf, er det skolens opgave at "*skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst*" (Børne- og undervisningsministeriet, 2022). Det er og bliver dermed lærerens opgave facilitere en ramme som eleverne kan *være og lære* i, hvorfor det kan være en nødvendighed at gå på kompromis med serendipitetsbegrebet, i denne sammenhæng. Serendipitet bygger også på en vis mængde af forudsætninger. Hvis ikke eleven har forudsætninger

for/er klædt på til den rejse man sender dem ud på, er det ikke på samme måde muligt for eleven at drage nytte af de opdagelser hun gør sig undervejs (Dahlbæk, Andersen, & Zachariassen, 2020).

En måde hvorpå man kunne have stilladseret *elev A* i denne sammenhæng, kunne f.eks. have været ved hjælp af billedsamtalen (Knudsen, 1997, s. 9). I *bilag 9*, står en observation beskrevet som netop omhandler anvendelse af billedsamtalen, mellem *elev A* og undertegnede. *Elev A* opsøger selv billedsamtalen ved at henvende sig med ordene "*Sofieeee, min blev bare grim*". Denne henvendelse kan muligvis betragtes som en søgen efter en form for trøst eller opmuntring. Som det kan ses i *bilag 9*, vælger jeg dog ikke at tilbyde *elev A* denne trøst, men i stedet at benytte muligheden for, at forsøge at åbne hendes øjne for de muligheder som ligger gemt, i den skabende proces som hun befinder sig i, med sit billede lige nu (bilag 9).

Altså bygge et "stillads" for hende, så hun selv kan gennemskue mulighederne og opnå succes med aktiviteten.

Set i en billedkunstfaglig kontekst, forsøger jeg at arbejde med en form for mediering, med det formål at støtte og guide hende i at eksperimentere. Dette forsøges blandt andet ved at hjælpe hende med at belyse hvilke teknikker og muligheder der ligger i det værktøj hun har til rådighed (Christensen & Marxen, 2021, s. 61).

Som det også kan ses i bilaget, lykkedes det ikke for undertegnede at mediere/stilladsere *elev A* i en grad som havde en motiverende effekt.

Som det vil opleves i det nedenstående afsnit, kommer denne mislykkede stilladsering, desværre også til udtryk i det færdige værk som *elev A* producerer.

De to værker som blev de endelige udfald af det forløb vi har fulgt med *elev A* og *B*, analyseres i nedenstående afsnit på baggrund af den formalistiske billedanalyse (Knudsen, 1997, s. 24).

Analyse af elevproducerede værker

I *bilag 10*, ses de to elevproducerede værker som i dette afsnit analyseres.

Det første værk er produceret af *elev A*.

Det første som er i øjenfaldene ved dette billede, er den måde hvorpå den brune farve dominerer. Når man kigger nærmere, bliver det dog klart, er der ikke kun er tale om én brun farve, men snarere flere nuancer af brun, hvorfor billedet er opbygget på baggrund af en monokromatisk farve-palette

(Multimediedesigneren, 2022). Billedet fremstår med lysere brune nuancer ude i kanterne, og virker mørkere i midten.

Billedet har ikke et egentligt motiv og kan derfor betragtes som abstrakt. Det karakteriserer sig gennem de strukturer som er opstået på baggrund af de forskellige niveauer af lagtykkelse i malingen. På den måde påvirkes billedets udtryk af den aktuelle belysning som det betragtes i.

På baggrund af de mørke, brunlige nuancer, kan billedet nemt komme til at fremstå tungt og bastant i sit udtryk.

Det andet værk i *bilag 10* er produceret af *elev B*.

Dette billede fremstår med en fin kombination af farver, domineret af primærfarverne rød og blå. I bunden af billedet er det klart den røde farve som dominerer, her komplimenteret af nuancer af farver, som i farvecirklen er tæt relaterede til den røde. Det samme tema gør sig gældende i toppen af billedet, hvor det dog er den blå farve som dominerer. Billedets farvekombination bærer dermed præg et analogt farveskema (Multimediedesigneren, 2022).

Farverne brydes sporadisk af highlights, i lyse nuancer, hvilket giver billedet et meget let udtryk.

Billedet er abstrakt i udtrykket, men er præget af en gennemgående stil som giver billedet en god sammenhæng og et fulendt udtryk.

Diskussion

Dette projekt er udarbejdet på baggrund af et ønske om at undersøge hvordan man kan fremme elevens kreativitet og evne til at skabe, på baggrund af kreativ tænkning. Men hvorfor er en sådan problemstilling relevant? Evnen til at arbejde og tænke kreativt, betragtes som en stor menneskelig kvalitet i vor tids samfund, hvor nye idéer og innovative løsninger er stærkt eftertragtede. At have innovation og kreativitet på dagsordenen i den danske folkeskole, er derfor også en udtalt politisk intention. Men når vi ligefrem gør kreativitet til målet i sig selv, er det så egentlig kreativitet, og er det muligt at være kreativ på kommando? Denne nærmest påtvingende tilgang til kreativitet og innovation, bakkes op fra politisk side, grundet et ønske om at gøre Danmark konkurrencedygtig, i forhold til andre lande (Tanggaard, 2016).

De fleste har oplevet at stå i en situation hvor man pludselig bliver ramt af en kaskade af kreative idéer, som resultat af et personligt, uforløst problem. På samme måde har mange også oplevet at stå

i en situation hvor man har følt sig tvunget til at være kreativ, som for eksempel når man skal skrive en diskussion til sit bachelorprojekt, og ved derfor hvor svært det, i sådanne situationer, kan være at blive ramt af samme kreative flow.

Et gammelt ordsprog lyder *nød lærer nøgen kvinde at spinde*, og defineres af den danske ordbog som *"hvis man i tilstrækkelig høj grad ønsker at løse et bestemt problem, skal man nok også finde en måde at gøre det på"* (Den Danske ordbog, 2022). Dette ordsprog referer altså til, at kreativitet er noget som opstår når vi befinder os i en situation, hvor vi pludselig føler et inderligt behov for at tænke nyt og anderledes. Men hvad er forskellen så på at være kreativ på grund af nød, og at være kreativ på kommando? Og er det ene bedre end det andet? Fælles for begge typer af kreativitet er, at de opstår på baggrund af en form for motivation.

Måske kan forskellen ligge i det som Deci og Ryan definerer som intrinsisk og ekstrinsisk motivation, også kaldet indre og ydre motivation (Ravn, 2021).

Ifølge Deci og Ryan, opstår indre motivation, når en person motiveres gennem selve glæden, tilfredsstillelsen eller interessen for at løse en given problemstilling. Det kan f.eks. være når man føler sig motiveret for at lave et bachelorprojekt, fordi man har sat sig for at undersøge en problemstilling som vækker en oprigtig nysgerrighed og dermed indre interesse.

Modsat opstår den ydre motivation når en person motiveres gennem faktorer som belønninger, anerkendelse eller straf (Ravn, 2021, s. 38). Det kan for eksempel være når man føler sig motiveret til at lave et godt projekt, fordi man håber på at score en god karakter til sin eksamen, da en sådan karakter er forbundet med selvtilfredshed. Fælles for begge typer af motivation er, at de kan skabe grundlag for arbejdsomhed og kreativitet.

Forskellen er, at kreativiteten i det ene tilfælde vil opstå på baggrund af en indre velvilje, mens den i det andet tilfælde vil opstå på baggrund af et forventningspres, eller en frygt for at fejle. Men hvis begge fasetter leder til kreativitet, hvad er så problemet?

Her kommer det alment menneskelige trivselsaspekt i spil, for mens den *indre motivation*, som oftest er forbundet med fornøjelse og nysgerrighed, konstaterer Deci og Ryan at den *ydre motivation*, ofte formår at underminere følelsen af fornøjelighed og interesse (Ravn, 2021, s. 44). I relation til dette, gjorde de den opdagelse, at den ydre motivation også havde en hæmmende effekt på kreativitet og graden af vedholdenhed, som kom til udtryk når en et givent problem blev betragtet som løst i en tilstrækkelig grad. Den indre motivation, viste derimod en tendens til en fortsat undersøgende

arbejdsomhed, selv efter der var opnået en egentlig løsning af den aktuelle problematik (Ravn, 2021, s. 44).

Dette betyder dog ikke at man ikke kan arbejde kreativt, når man er underlagt en ydre motivation. Det betyder blot, at den ydre motivation ikke har vist sig at være gunstig når det kommer til kreativ tænkning, og motivationen for at udforske og undersøge en given problemstilling, efter problemet er løst. Man kan altså tolke det som en form for konkret kreativ løsningsorienteret-hed, som ender i det øjeblik hvor problemet synes løst.

Set i et samfundsmæssigt perspektiv, kan denne evne til at arbejde løsningsorienteret med et problem, betragtes som en glimrende kvalitet. Denne diskussion bør derfor ikke betragtes som en negligering af den *ydere motivation*, da den både kan afføde kreative og gode idéer. Set i relation til dette projekts problemformulering, må den *indre motivation* dog fremhæves som den mest effektive, i forsøget på at *træne eleverne kreativitet og evne til at opdage det særlige*, da man med indre motivation, formegentlig vil besidde en større vedholdenhed og tillid til at der gemmer sig andet og mere *særligt*, hvis man fortsat er undersøgende.

Konklusion

På baggrund af projektets analyse og diskussion, kan det konkluderes, at måden hvorpå man som billedkunstlærer kan *støtte op opmuntre eleverne i deres kreative proces*, bunder i den didaktiske planlægning. Dels kan man som lærer, støtte eleverne ved at indtænke elementer af stilladsring. Stilladsringen kan indtænkes rent didaktisk, med udgangspunkt i Tanggaards kreativitetsmodel, ved for eksempel at introducere et givent forløb, med udgangspunkt i kategorien *fordybelse i fag og traditioner* (Tanggaard, 2016). På denne måde vil man være i stand til at bygge et teoretisk stillads op for eleven, allerede fra starten af et forløb. Vi kan konkludere, at kreativitet, opstår på baggrund af en form for motivation og at en forudsætning for motivation, dels ligger i behovet for at opleve *kompetence* (Ravn, 2021). Ved at indtænke elementer af *fordybelse i fag og traditioner*, allerede fra forløbets start, vil man kunne bidrage til at styrke elevens *kompetence* og dermed også grundlag for motivation.

Men hvordan faciliterer vi så det eksperimenterende arbejde?

At tilrettelægge undervisningsforløbet med udgangspunkt i serendipitetsbegrebet, viste sig ikke at være den ideelle løsning, når det kommer til at faciliterer det eksperimenterende arbejde. Og dog.

Måske var hele idéen om at sende eleverne ud på en selvstændig rejse, uden for megen kontrol fra mig som autoritet ikke en urealistisk idé, i forsøget på at skabe grundlag for eksperimenterende arbejde. Måske var det blot kombinationen af den meget frie ramme, og de manglende overvejelser over materialernes potentiale for at bidrage med en følelse af *autonomi* hos eleverne som gjorde udfaldet.

Faktisk lod det til, at valget af materialer, havde en hæmmende effekt på, særligt *elev A's* interesse for at arbejde eksperimenterende. De didaktiske overvejelser over valg af materialer, bør derfor også indtænkes, med fokus på *materialets modstand*, når man forsøger at opmuntre eleverne til at arbejde eksperimenterende (Tanggaard, 2016). Man kan med fordel gøre sig den umage at reflektere over hvorvidt *materialets modstand*, formår at spille sammen med aktivitetens indbyggede proces. Altså om der er overensstemmelse mellem den behandling som materialet kalder på at få, og den behandling som aktiviteten skaber grundlag for at give.

Som vi oplevede i analysen, kan det resulterer i frustration og fortvivlelse, hvis der opstår for stor en konflikt mellem valget af materialer og forløbets planlagte motiver og fremgangsmåder.

Det samme gælder når et forløb ikke formår at opfylde elevernes psykologiske behov for at føle *samhørighed*. Dette behov for *samhørighed*, har i samme grad som behovet for *autonomi*, en indflydelse på elevernes motivation og engagement, og er derfor en relevant komponent i forsøget på at opmuntre eleverne til eksperimenterende arbejde (Ravn, 2021). Vi så i analysen hvordan nogle elever, som f.eks. *elev B*, ikke som sådan blev hæmmet af de begrænsede muligheder for *samhørighed*. Dette kan muligvis skyldes, at *elev B* har været i stand til at stilladsere og mediere sig selv, hvilket ikke har været tilfældet for *elev A*.

Afslutningsvist, kan vi på baggrund af de to formalanalyser af elevernes værker, konkludere, at et undervisningsforløb som dette, i nogen grad kan være med til at træne elevernes kreativitet og evne til at opdage det særlige som opstår undervejs. Dette kan for eksempel konkluderes på baggrund af det udtryk som blev det endelige for *elev B*. At dømme ud fra hendes billede, er der meget som tyder på at hun har været i besiddelse af de fornødne kompetencer og har haft en følelse af *autonomi*. Hun har i hvert fald været i stand til at arbejde eksperimenterende, og har tilsyneladende også været klædt på til at opdage det særlige, og er lykkedes med at lade dette unikke og særlige blomstre og komme til udtryk som billedets helt store karakteristika. Det må dog konkluderes, at undervisningsforløbet bør underlægges en redidaktisering, med fokus på større implementering af

stilladseringsmuligheder, for at skabe et bedre grundlag for elevernes deltagelse, trods de forskellige forudsætninger de måtte komme med.

Bibliografi

- Andersen, F. Ø. (2007). *Flow og fordybelse*. Gyllinge: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Faghæfte for faget billedkunst*. Kbh.: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet .
- Børne- og undervisningsministeriet. (25. August 2022). *Folkeskolens formål*. Hentet 15. Maj 2023 fra Børne- og undervisningsministeriet : <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen*. Kbh.: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Chemi, T., & Christoffersen, E. E. (2018). *Serendipitetens rum*. Aarhus: Forfatterne og forlaget Klim.
- Chemi, T. (2020). *Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag .
- Christensen, K. E., & Marxen, H. (2021). *Læreren grundbog til mellemtrinnet* (2. Udgave udg.). Odense: Forlaget Meloni.
- Christensen, K. E., & Marxen, H. (2021). *Læreren grundbog til mellemtrinnet* (2. Udgave udg.). Odense: Forlaget Meloni.
- Christensen, V. (2017). Man får jo det hele med på video... ikke? Video som teknik og empirisk metode. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 183-206). Kbh. : Hans Reitzels Forlag.
- Dahlbæk, A., Andersen, H. B., & Zachariassen, R. (2020). *Praksisfaglighed i skolen*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Den Danske ordbog. (2022). *Ordnet*. Hentet 20. Maj 2023 fra Den Danske ordbog : https://ordnet.dk/ddo/ordbog?subentry_id=59007152&def_id=21057392&query=g%C3%B8re/stille%20tilpas
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Oslo: Gyldendal AS.

- Gadamer, H.-G. (2019). Hermeneutik i et historisk og nutidigt perspektiv. I B. H. Hansen, *Fænomenologi og hermeneutik - Anvendelse og argumentation i sygeplejen* (s. 159-165). Kbh.: Forfatterne og samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden - Indføring i pædagogisk psykologi* (2. Udgave udg.). Kbh.: Hans Reitzels Forlag .
- Knudsen, I. S. (1997). *Billedsamtaler* . Viborg: Forfatterne og Dansklærerforeningen .
- Mottelson, M., & Muschinsky , L. J. (2017). *Undersøgelser* . Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Multimediedesigneren. (2022). *Farveteori og farvehjul: Den komplette guide*. Hentet 20. Maj 2023 fra Multimediedesigneren: <https://multimediedesigneren.dk/farveteori-og-farvehjul/>
- Pjengaard, S. (2017). Videnskabelige metoder i pædagogisk praksis. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 309-334). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien*. Kbh. : Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ om kreativitet* . Kbh.: Forfatteren og Hans Reitzels Forlag .
- Wiberg, M. (2017). Dannelseseoretisk didaktik. I P. F. Laursen, & H. J. Kristensen, *Didaktikhåndbogen* (s. 19-43). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Østergaard, E., & Zachariassen, R. (2019). *Billedkunst - et fag i skolen*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.