BACHELORPROJEKT

IMITATION I FANTASI

VIA UNIVERSITY COLLEGE
LÆRERUDDANNELSEN

Navn: Kristina S. Mattesen (217632) & Mette H. Yde (217616)
Fag: Billedkunst
Vejledere: Claus Vammen Jacobsen & Dorthe Ansine Christensen
Anslag: 80.957
Dato: 30-04-2025

Kristina Serup Matthesen (217632)
Mette Heidemann Yde (217616)

Indhold

Indledning ... 3
Problemformulering ... 4
Teoretisk afsæt af begrebet fantasi ... 4
Overordnet forståelse af fantasi ... 4
Den skabende fantasi ... 4
Læsevejledning ... 5
Metode ... 7
Kvalitativt undersøgelsesdesign ... 7
Induktiv tilgang ... 7
Videnskabsteoretisk afsæt ... 8
Observation ... 9
Interview ... 10
Fokuseret interview med lærer ... 10
Præsentation af observeret forløb ... 10
Empiriindsamling - observation i billedkunstundervisning ... 10
Teoretiske potentialer for fantasi ... 11
Fantasiens demokratiske potentiale ... 11
Fantasiens didaktiske potentiale ... 11
Fantasien - et potentiale i sig selv ... 12
Analyse ... 12
Imitation fremtræder ... 13
Fantasiintenderet parafraseforløb ... 14
Empiriske nedslag ... 15
Mimesis ... 15
Indgang til mimesis ... 15
En opfattelse af mimesis som snyd ... 16
Den naturaliserede kreativitetsforståelse ... 18
Den mimetiske impuls ... 19
Konkret mimesis ... 21

Skabende mimesis og relokalisering 23
Det mimetiske som det skabende 23
To nuancer af mimesis i klasserummet 25
Opsamling af Mimesis 27
Imitationens rolle i en præstationskultur 27
Præstationens ydre pres 28
Børn og bedømmelse 29
Opsamling af Imitationens rolle i en præstationskultur 31
Refleksion over analyse 32
Handleperspektiver 32
Mimetisk handleperspektiv 32
Procesorienteret handleperspektiv 34
Opsamlende og vurderende refleksioner 36
Litteratur 38

Indledning

Følgende bachelorprojekt er drevet af en nysgerrighed omkring fantasi og et ønske om at undersøge dette fænomen i en skolemæssig kontekst. Under vores tid på studiet, har vi af flere omgange forholdt os til folkeskolen som dannelsesmæssig institution, og vi er i den forbindelse blevet bekendte med de formalia, der hører sig til. Et sigte vi har fundet særligt spændende, er folkeskolens formål §1, stk. 2, hvor fantasien vægtes, da folkeskolens opgave bl.a. drejer sig om at skabe rammer for eleverne, sådan at de "[...] udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Børne- og undervisningsministeriet, 2024). Dette formelle afsæt har fanget vores interesse, da fantasien kan have en uhåndgribelig størrelse, hvorved dette fænomen også kan fremstå som et abstrakt sigtepunkt for læreren at implementere i sin undervisning. Vi oplever i høj grad vores kultur og skolesystem som værende produkt- og målorienteret, men denne bevågenhed omkring udvikling af fantasi, set som en dannelsesmæssig opgave, er ikke hvad vi umiddelbart forbinder med en sådan kultur. Tværtimod kobler vi netop fantasien med en vilje til proces og eksperimenteren, hvilket vi umiddelbart synes går særligt godt i spænd med billedkunstfagets sanselige, udtryks- og håndværksmæssige facetter. Med denne dimension af skolens faglighed for øje, har vi haft en forestilling om, at arbejdet med netop fantasien, vil være et naturligt og tilgængeligt element i undervisningen. Sammen med fagets praktiske og kreative kvaliteter bygger denne forestilling på en opfattelse af, at fantasi er en iboende del af barnets væsen - en naturlig vitalitet, som børn bærer med sig. I undervisningspraksis er vi dog blevet opmærksomme på, at fantasi ikke nødvendigvis udfolder sig så umiddelbart, som vi først antog. Tværtimod kan den vise sig som en kompleks og til tider vanskelig størrelse for eleverne at håndtere. Denne erkendelse har vakt vores nysgerrighed - hvad er på spil, når udviklingen af fantasien intenderes i undervisningen? Med dette som afsæt ønsker vi at undersøge, hvordan arbejdet med fantasi kan forstås og tilrettelægges i undervisningen. Vi ønsker derfor at undersøge følgende:

Problemformulering

Hvorfor skal skolen arbejde med elevernes fantasi, og hvordan kan man som lærer i billedkunst stimulere elevernes udvikling af denne?

Teoretisk afsæt af begrebet fantasi

Overordnet forståelse af fantasi

For at skabe en fælles forståelsesramme for problemstillingens nøglebegreb *fantasi,* har vi først og fremmest undersøgt en overordnet forståelse af begrebet. Dette har vi gjort ud fra Lene Tanggaard, forsker og professor inden for bl.a. læring og kreativitet, og Suzanne Ringsteds, cand.psyk, udlægninger af fantasi-fænomenet. Ringsted definerer *fantasi* som "[...] en evne, vi har, til at forestille os noget, der ikke er - enten fordi det ikke er til stede, ikke kendes eller ikke eksisterer" (Ringsted, 2008, s. 106). Ligeledes definerer Tanggaard *fantasi* som en "særlig forestillingsformåen" (Tanggaard, 2022, s. 125). Derudover peger Tanggaard på, at fantasien har en spontan karakter, der gør fænomenet svær at forcere, men derimod kræver tidsmæssig fordybelse og/eller inspirerende oplevelser. Med reference til filosoffen Immanuel Kant, karakteriseres *fantasi* ud fra netop denne spontanitet og umiddelbarhed, da den kan fremkomme i drømme og dagdrømme (Tanggaard, 2022, s. 126). I overensstemmelse med Tanggaard peger Ringsted også på fantasiens udfoldelse gennem bl.a. dagdrømmeri og som drivkraft til nye ideer og handlinger. Herved pointerer Ringsted, hvordan alle mennesker, i større eller mindre grad, fantaserer, og opremser i den forbindelse seks forskellige fantasifunktioner. Da den pågældende overordnede forståelse af *fantasi* kan fremstå abstrakt og kompleks for billedkunstlæreren at se tegn på i undervisningssammenhæng, har vi valgt at fokusere særligt på én udlægning af Ringsteds seks fantasifunktioner - nemlig den *skabende fantasi.* Denne omhandler processen fra billedtænkning til skabende handlinger, mens mere "ulegemlig" fantasi som dagdrømmeri eksempelvis knytter sig til den *kompensatoriske fantasi* (Ringsted, 2008, s. 106).

Den skabende fantasi

For at gøre vores undersøgelse mere konkret, har vi derfor valgt at fokusere på begrebet *den skabende fantasi,* som vi nu vil uddybe med udgangspunkt i Ringsteds forståelse. Indledningsvis fremhæver vi Ringsteds formulering: "Det kaldes skabende fantasi, som er det

samme som kreativitet" (Ringsted, 2008, s. 106). Denne sammenstilling mellem den skabende fantasi og kreativitet udgør et centralt teoretisk udgangspunkt for vores opgave. I det følgende vil vi derfor samle og sammenflette centrale pointer fra Ringsteds beskrivelser af både den skabende fantasi og kreativitet.

Den skabende fantasi "[...] rummer virkeliggørelsen af fantasien, hvorved nye og andre handlemuligheder dukker op" (Ringsted, 2008, s. 112). Hun definerer kreativitet som "[...] en evne til skabende nytænkning og handling. Det vil sige en evne til at se ting, ideer og problemer på en ny måde, skabe nye løsninger på gamle problemer eller være helt nyskabende" (Ringsted, 2008, s. 116). Det *skabende* element kommer derfor til udtryk gennem nye handlinger, som opstår ud fra fantasiens evne til at fremkalde indre billeder. Ringsted fremhæver, at indre billeder udgør kreativitetens råstof, idet kreativitet forudsætter, at fantasifuld billedtænkning omsættes til skabende handlinger (Ringsted, 2008, s. 117). "Kreativitet bygger ud over fantasien på allerede erhvervede færdigheder og viden[...]"(Ringsted, 2008, s. 118). De *allerede erhvervede færdigheder og viden* betegner Ringsted desuden også samlet under *erfaringer.* Med udgangspunkt i Ringsted ser vi altså, hvordan den skabende fantasi samlet består af *indre billeder* og *erfaringer*. I arbejdet med at udvikle en skabende fantasi i skolen ser vi det som særligt relevant, at kreativitet ikke kan læres men derimod "[...] stimuleres eller hæmmes" (Ringsted, 2008, s. 129).

Læsevejledning

Et kontinentalt projektsyn

Vi har tilgået bachelorprojektet med inspiration fra et kontinentalt projektsyn. Vores analyse vil derfor frembringes med empirien i forgrunden, som bygger på konkrete observationer fra praksis (Pjengaard, 2019, s.68). Analysen vil løbende indeholde en del praksisredegørelser, for at belyse de fænomener vi har identificeret gennem vores empiriske undersøgelser. Derfor vil vi inddrage empiriske nedslag undervejs for at understøtte vores analyse (Pjengaard, 2019, s. 72). Gennem denne tilgang ønsker vi at udtrykke den nysgerrighed, der ligger for at undersøge fantasi-begrebet, samt hvordan denne kan understøttes i praksis - nærmere bestemt, i billedkunstundervisningen.

Om forståelsesrammen for fantasi

I opgaven præsenterer vi en overordnet forståelsesramme for begrebet fantasi med afsæt i udvalgte perspektiver fra Lene Tanggaard og Suzanne Ringsted. Vi er opmærksomme på, at begge teoretikere har langt mere omfattende og nuancerede udlægninger af fantasifænomenet, end vi inddrager her. Vores fokus er bevidst rettet mod de mere gennemgående og genkendelige træk i deres beskrivelser, som også går igen i andre fantasidefinitioner. Formålet er at etablere en fælles begrebslig indgang til vores analyse - en overordnet forståelse, som vi sidenhen uddyber og nuancerer gennem opgaven.

Om anvendelsen af den skabende fantasi

Som allerede præsenteret i afsnittet *Den skabende fantasi,* udgør sammenstillingen mellem *den skabende fantasi* og *kreativitet* et centralt teoretisk udgangspunkt for opgaven. Med udgangspunkt i Ringsteds udlægninger har vi formuleret en samlet forståelse af den skabende fantasi. For yderligere at underbygge denne sammenstilling mellem begreberne, inddrager vi Tanggaard, som med henvisning til den svenske kreativitetsforsker Levin beskriver kreativitet som "[...] synonym med brugen af fantasi og forestillingsevne [...]" (Tanggaard, 2016, s. 33). På baggrund af begge teoretikere anvender vi primært betegnelsen for den *skabende fantasi* i opgaven, men benytter også begrebet *kreativitet,* når det er relevant i en given teoretisk kontekst. I arbejdet med fantasiudviklingen i skolen, vælger vi bevidst at sætte *den skabende fantasi* i forgrunden, fordi det netop er her, vi empirisk og som kommende lærere i billedkunst vurderer, at fantasiens udtryk bliver tydeligst og mest observerbart.

Elev- og lærerperspektiv

Analysen baseres ud fra et fænomenologisk elevperspektiv med henblik på at undersøge, hvordan fantasi fremtræder og stimuleres i billedkunstundervisningen. Vores afsæt er formet ud fra et lærerperspektiv, hvor vi, med erfaringer fra både praktik og billedkunstundervisning på læreruddannelsen, har afprøvet forskellige didaktiske greb til at understøtte fantasien. På den baggrund ønsker vi nu at undersøge, hvordan fantasien træder frem blandt eleverne. Elevernes indbyrdes dynamikker synes at rykke ved vores forståelse og kan dermed kvalificere vores reflekterende handleperspektiver. Vi er bevidste om, at vores afsæt er formet af et begrænset erfaringsgrundlag og af vores rolle som lærerstuderende. De didaktiske overvejelser og erfaringer, vi har gjort os forud for analysen, er vedlagt i Bilag 1.

Metode

Vi vil i det følgende afsnit præsentere de metodiske valg som vi har truffet i projektet. Valgene er taget med udgangspunkt i det kontinentale projektsyn, som har været styrende for vores tilgang og analysearbejde.

Kvalitativt undersøgelsesdesign

Projektet er som nævnt drevet af en nysgerrighed omkring fantasi i en undervisningsmæssig kontekst, hvoraf vores problemformulering udspringer. Eftersom denne problemformulering ikke bygger på en konkret hypotese, men derimod på en interesse for et mere ikke-kvantificerbart fænomen, ser vi et potentiale i at gribe projektet an i et kvalitativt undersøgelsesdesign. Derfor anskuer vi vores problemformulering som relativt bredt formuleret, idet vi analyserer vores empiri ud fra flere refleksive perspektiver (Pjengaard, 2019, s. 68). Liv Vedeler, professor, præsenterer et kvalitativt design som kendetegnet ved, at den undersøgende stiller sig åben overfor nye spørgsmål, alt efter hvordan det undersøgte fænomen fremtoner og udvikler sig (Vedeler, 2000, s. 20). Med et kvalitativt design er det "[...] muligt at opnå stærk intern validitet" (Aarhus Universitet, n.d.), hvilket virker hensigtsmæssigt, eftersom vi vil forfølge og undersøge fantasifænomenet i én fokusklasse, gennem flere observationsgange. Dog er en følge af et kvalitativt design en lavere generaliserbarhed for projektets samlede vurdering, hvilket vi afslutningsvis vil være opmærksomme på (Aarhus Universitet, n.d.). Strategien indenfor dette design, bevæger sig ofte i en kontinuerlig proces. Dette kommer i vores opgave til udtryk ved, at vi med nærhed til det studerede fænomen, har tilnærmet os problemformuleringen på induktiv vis (Vedeler, 2000, s. 70).

Induktiv tilgang

I arbejdet med fantasifænomenet i billedkunstundervisningen har vi anvendt en åben, induktiv tilgang, der udspringer af vores kvalitative undersøgelsesdesign. Vi begyndte med et bredt observationsfokus, som vi gradvist har indsnævret, for at mønstre kunne træde frem. Dette kan åbne for, at væsentlige mønstre ikke overses, fordi man leder efter noget hypotetisk specifikt, der kan være en ulempe ved den deduktive metode (Vedeler, 2000, s. 71). En måde at tilgå den induktive analyse på beskriver Vedeler, med reference til Robson, som *analytisk induktion*. Denne indbefatter først og fremmest en definition af det fænomen, som står i forgrunden for den interesse observationerne hviler på, hvilket i vores tilfælde tager afsæt i

afsnittet *Overordnet forståelse af fantasi*. Definitionen har vi efterfølgende afgrænset til den skabende fantasi, for at gøre de enkelte observationer mere specifikke. Vi har ud fra denne løbende fremsat hypotetiske forklaringer på, hvad der kan gøre sig gældende når den skabende fantasi kommer til udtryk, og efterprøvet dem i gentagne observationer. Vores foreløbige hypotetiske forklaringer er således opstået i takt med, at vi analytisk opdagede mulige bevæggrunde, der trådte frem i klasseværelset (Vedeler, 2000, s. 86). Den induktive tilgang spillede bl.a. en rolle, da vi skærpede vores empiriske fokus fra tre observationsklasser til én. Derudover fremhæver Vedeler betydningen af nærhed til de fænomener, man undersøger, hvilket vi i det følgende vil uddybe videnskabsteoretisk.

Videnskabsteoretisk afsæt

I dette afsnit vil vi præsentere projektets videnskabsteoretiske ståsted.

Fænomenologi

Sociolog Jens Guladager peger på, at en væsentlig pointe inden for fænomenologien er, at teorien forsøger at forstå mennesket som det subjektive individ det er, fra et *indefra*-perspektiv. Dette indebærer at de fremtrædende fænomener anskues som ydre handlinger, hvor man herefter forsøger at forklare potentielle indre bevæggrunde der ligger bag den ydre handling (Guldager, 2015, s. 81). Ud fra empirien blev vi nysgerrige på flere fænomener, men rettede os særligt mod ét fænomen, nemlig imitation, der synes at have en væsentlig betydning i arbejdet med den skabende fantasi. I analysearbejdet har vi undersøgt mulige bevæggrunde bag imitationsfænomenet, i lyset af relevant teori. Bevæggrundene vil komme til udtryk i analysens to hovedafsnit *Mimesis* og *Imitationens rolle i en præstationskultur*. I henhold til fænomenologisk teori er vi opmærksomme på, at vi som undersøgere er fortolkende individer. Derfor har vi haft *Den fænomenologiske epoche* in mente gennem projektet. Denne handler om at blive bevidst om egen subjektive forudindtagethed ift. det undersøgte fænomen og indstille sig på at indtage en mere refleksiv, end f.eks. dømmende eller vurderende, position (Sunesen, 2022, s. 23). Vi har under empiriindsamlingen været bevidste om vores position, herunder egen forudindtagethed, og har ligeledes inddraget den efterfølgende databehandling og analyse, hvilket vil komme til udtryk senere i projektet.

Hermeneutik

I analysen arbejder vi hermeneutisk ved kontinuerligt at revidere vores forståelse på baggrund af relevante fænomener (Sunesen, 2022, s. 26). For bedre at kunne identificere

disse, har vi løbende kredset om følgende: *Hvad er på spil, når stimuleringen af den skabende fantasi indgår som en del af undervisningen?* Dette spørgsmål har været et centralt omdrejningspunkt i arbejdet med projektet. Selvom det ikke optræder eksplicit i problemformuleringen, har det fungeret som en vigtig, induktiv ledetråd, der løbende har guidet analysen. Når vi reflekterer over, hvad der står "på spil" anskuer vi det som de dynamikker, der fænomenologisk træder frem i empirien. Ved kontinuerligt at kredse om dette spørgsmål, ud fra indsamlet empiri og teori, har vi forsøgt at skabe et grundlag for, at kunne formulere kvalificerede bud på, hvorfor og hvordan den skabende fantasi kan stimuleres i billedkunstundervisningen.

Observation

Til indsamling af vores empiri har vi anvendt observatørrollen; *observerende deltager*.

Observerende deltager

I denne observatørrolle er interaktionen med den udforskede gruppe begrænset. Dog træder observatøren stadig tydeligt frem i sin rolle, da denne "[...] ikke normalt er en naturlig del af den gruppe, der bliver studeret" (Østergaard, 2017, s. 33).

I henhold til det kvalitative design påbegyndte vi observationsnotaterne med en vis frihed i vores dataindsamling, der er blevet nedskrevet løbende, i takt med at observationerne er fremtrådt i billedkunstundervisningen. Notaterne er gradvist blevet mere strukturerede, bl.a. ved brug af tabeller vi tematisk løbende har tilrettelagt, jf. den hermeneutiske metode (Bilag 2). I databehandlingen kategoriserede vi efterfølgende notaterne, alt efter hvordan elevdynamikkerne fænomenologisk trådte frem, hvilket muliggør en dataanalyse (Østergaard, 2017, s. 36).

Opmærksomhed på tilstedeværelse

Vi er opmærksomme på, at vores tilstedeværelse som observatører kan påvirke de omgivelser, vi ønskede at undersøge. Selvom vi tilstræbte at indtage en neutral rolle, var det vanskeligt helt at undgå interaktion, når feltet bestod af nysgerrige folkeskoleelever, der stillede spørgsmål til både vores tilstedeværelse og den konkrete opgave. Vi søgte dog at minimere denne interaktion. Ud fra et observationsnedslag, *Skjult brug af eksisterende parafraser,* vi senere vil introducere, fremgår det imidlertid, at eleverne i højere grad lod sig påvirke af

lærerens tilstedeværelse end af vores. Dette kan indikere, at vores observerende rolle havde en begrænset effekt i deres ageren.

Interview

Fokuseret interview med lærer

Som en del af vores empiri har vi interviewet læreren i billedkunst, med inspiration fra tilgangen fra *Det fokuserede interview* (Bak, 2017, s. 51). Med udgangspunkt i få udvalgte temaer og åbne spørgsmål ønskede vi at få et indblik i lærerens refleksioner omkring fantasi i hendes undervisningsplanlægning. Disse temaer åbnede op for at vores planlagte spørgsmål kunne udvikles undervejs i sammenhæng med de svar læreren kom med (Bak, 2017, s. 51) Vi har efterfølgende transskriberet interviewet, og der vil undervejs i opgaven fremgå enkelte nedslag herfra. Interviewet fandt sted i anden observationsuge, hvilket vi senere vil begrunde i afsnittet *Fantasiintenderet parafraseforløb*. Med henblik på tidligere beskrevne fænomenologiske elevperspektiv, vil lærerinterviewet træde i baggrunden til fordel for observationerne, der vil fremtræde som den primære empiri.

Præsentation af observeret forløb

Empiriindsamling - observation i billedkunstundervisning

Indledningsvist for vores empirindsamling, observerede vi billedkunst i tre klasser på to forskellige skoler, med henblik på at undersøge, hvordan fantasi optræder i praksis. I henhold til vores hermeneutiske tilgang, indsnævrede vi fokus og valgte at forfølge et specifikt billedkunstforløbforløb. Dette på baggrund af et potentiale for at undersøge stimulering af den skabende fantasi. Denne indsnævring, og dervedliggende valg, vil fremgå i analysen. Her observerede vi tre dobbeltlektioner i et forløb om parafrase, hvor eleverne skulle nyfortolke et selvvalgt, kendt maleri. Forløbet var inddelt i seks faser:

1. Parafrase-oplæg fra lærer
2. Eleverne udvælger et maleri at parafrasere
3. Udarbejdelse af værkskilt
4. Detaljeret skitse

5. Parafrasen skabes
6. Udstilling.

Løbende i analysen vil vi referere til det pågældende parafraseforløb, hvorfor det indgår her.

Teoretiske potentialer for fantasi

I dette afsnit præsenteres tre teoretiske perspektiver på fantasiens potentialer. Afsnittet har ikke en direkte analytisk funktion i projektet, men fungerer som en teoretisk rammesætning, der kan styrke forståelsen af fantasiens betydning i en pædagogisk kontekst.

Fantasiens demokratiske potentiale

Vi vil starte med at vende tilbage til folkeskolens formål §1, stk. 2: "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Børne- og undervisningsministeriet, 2024). De tre begreber *oplevelse, fordybelse og virkelyst,* er substantiver, der peger i retning af elevernes proces og engagement i undervisningen, som skal danne grundlag for elevernes udvikling af fantasi. Udviklingen af fantasien fordrer tilsyneladende elevernes "tillid til egne muligheder" og deres tro på stillingtagen og handling - hvilket er demokratiske værdier, der er svære at stille sig kritisk overfor. Formålsparagraffen kredser således om fantasien som grobund for en demokratisk dannelse, hvilket er en livsform, vi først og fremmest ønsker at kultivere hos eleverne. Desuden skriver Tanggaard: "Fantasien kan være en vigtig medspiller i bestræbelsen på at sikre samværsformer præget af åndsfrihed, demokrati og ligeværd i klasseværelset" (Tanggaard, 2022, s. 127), hvilket kan fremtræde når elevernes fantasifulde og spontane indfald implementeres i undervisningen (Tanggaard, 2022, s. 127).

Fantasiens didaktiske potentiale

Didaktisk fremhæver Tanggaard også fantasien som en særlig kvalitet. De erfaringer og interesser eleverne har stiftet bekendtskab med uden for skolen, muliggør fantasien, at eleverne kan trække ind i skolen og opgaverne de møder her. Herudover fungerer fantasi som et vigtigt indhold i kreative processer. Disse processer er særligt vigtige i pædagogiske og didaktiske sammenhænge, bl.a. fordi at denne formåen baner vejen for at eleverne kan

forestille sig noget der kan skabes på sigt - noget som ikke eksisterer "her og nu" (Tanggaard, 2022, s. 126). Ydermere bør læreren bruge sin egen didaktiske fantasi ved at være åben for elevernes indspil, og dermed også være et eksempel på, at brug af fantasi er legitim. Denne legitimering sætter ifølge Tangaard "[...] fantasien, det personlige mod og nærværet i centrum for lærergerningen" (Tanggaard, 2022, s. 129).

Fantasien - et potentiale i sig selv

Fantasiens demokratiske potentiale belyser hvordan vi kvalificeres som handlekraftige mennesker i et demokratisk og socialt samfund, mens det didaktiske potentiale understreger dens kvaliteter i en skolemæssig kontekst. Slutteligt vil vi nu pege på, hvordan fantasien også er en berettiget vitalitet i sig selv. I den forbindelse peger Thomas Gitz-Johansen, forsker og lektor i pædagogik på, at fantasien foregår som en del af børns håndtering og eksperimenteren mellem den indre og ydre verden. Denne vekselvirkning er en vigtig del af et barns udvikling og legitimerer fantasien som en værdi i sig selv. Gitz definerer ligeledes fantasi som:

> [...] en egenskab eller aktivitet, som er til gavn for den enkeltes indre liv og herunder følelsesliv og oplevelse af mening. Her er der altså ikke tale om fantasi som en slags støttefunktion til at udvikle praktiske og nyttige færdigheder som innovationsevne eller kreative kompetencer (Gitz-Johansen, 2014, s. 47)

Dermed kan det anslås, at fantasien foruden et demokratisk og didaktisk potentiale også besidder et personligt potentiale, som rækker udover praktiske formål. Man kan med afsæt i Gitz fremhæve fantasiens betydning, som ikke bare et middel, men som en væsentlig del af menneskets oplevelse og erkendelse af verden. Vi forstår ikke disse tre ovenstående nedslag som tre separate måder at anskue fantasi på, men derimod som potentialer, der gensidigt taler ind i og fordrer hinanden.

Analyse

I lyset af vores problemformulering, ønsker vi nu at undersøge, hvilke fænomenologiske elevdynamikker der optræder, når fantasien ønskes stimuleret i undervisningen. Ved dataanalyse af observationsnotaterne, kategoriserede vi, jf. Østergaard om observationsstudiets faser (Østergaard, 2017, s. 36), flere fremtrædende fænomener,

heriblandt: *håndværksmæssig optagethed, digitalt aspekt, borddynamikker, ønske om kassering af værk, skitser glemmes, produkt eller proces* og *imitation.*

Blandt de identificerede fænomener valgte vi at rette fokus mod *imitation*, da det umiddelbart fremstod kontrastfyldt ift. vores nysgerrighed på fantasi. Dette udspringer af egen forudindtagethed, og med en overordnet fantasi-forståelse, der bl.a. kan spores i Tanggaards beskrivelse af fantasi som en "særlig forestillingsformåen", og med indhold af en spontan eller underbevidst karakter. Ved imitationsfænomenets optræden oplevede vi mere ensartede elevværker, hvilket vi havde vanskeligt ved at forbinde med førnævnte særlighed og spontane karakter, der nærmere peger i retning af noget kognitivt individuelt. Vi dvælede ved, om imitation eller efterligning i stedet begrænser elevernes mulighed for at bruge, og dermed udvikle deres egen fantasi. I følgende analyse vil vi derfor undersøge nogle mulige hypotetiske bevæggrunde, der kan være bagvedliggende for fænomenet. Analysen udgør et vigtigt led i vores bestræbelse på at kunne besvare projektets problemformulering.

Imitation fremtræder

Imitationsfænomenet fremtræder allerede fra empiriindsamlingens start, hvor vi har ét bredt hovedfokus, nemlig den skabende fantasi, hvor observationerne fandt sted på tværs af flere klasser. Tydeligt fremgår det, i et afrundende forløb om arkitektur, hvordan der er lighedstegn mellem elevernes modeller af byhuse, og hvem de har valgt at sidde sammen med. Et eksempel på dette, kan ses på fotoene i Bilag 3. Disse færdige byhuse gør os særligt opmærksomme på den imiterende tendens. Vi har efterfølgende valgt at rette vores videre fokus i én specifik klasse, hvor vi med udgangspunkt i hovedtemaet den skabende fantasi, undersøger imitationens betydning mere indgående, i et fantasi-intenderet billedkunstforløb, hvilket vi nu vil uddybe.

Fantasiintenderet parafraseforløb

I et nyopstartet parafrase-forløb bliver eleverne bl.a. introduceret til emnet ud fra følgende læreroplæg:

> En parafrase betyder altså, at man *fortolker* et kendt maleri på sin *egen* måde.
>
> Kan I huske hvad iagttagelsestegning er? Nu skal I nemlig ikke prøve at male præcist efter - her må I gerne tilføje noget selv og bruge *fantasien*
>
> *Citater af billedkunstlærer i en femte klasse* (Bilag 4)

Fra lærerens side bliver der hermed lagt op til selvstændige valg og proces, idet der særligt kredses om udtryk af egen fortolkning, hvilket vi anser som gunstige rammer for at arbejde fantasifuldt, jf. den overordnede fantasiforståelse. Dette både i henhold til Ringsteds allerede nævnte formulering om en "[...] en evne, vi har, til at forestille os noget, der ikke er [...]" (Ringsted, 2008, s. 106), der taler ind i opgaven, hvor eleverne selv skal tilføje elementer og effekter der rækker ud over det valgte originale kunstværk. Desuden er læreren i oplægget eksplicit om brugen af fantasi, hvorfor vi valgte at lave et fokuseret interview med hende den efterfølgende uge, for at blive bekendte med, hvorvidt hun bevidst havde intenderet en fantasistimulerende undervisning. Dog var læreren forinden vi mødte hende i empiriindsamlingen nysgerrig på projektets retning, hvorfor hun allerede var bekendt med hovedfokuset på den skabende fantasi. Derfor italesatte hun indledningsvist, hvordan hun oftest har elevernes brug af fantasi in mente, når hun planlægger et billedkunstforløb - hvilket også gjorde sig gældende i dette parafrase-forløb. Derudover fortalte læreren, hvordan hun særligt er bevidst om balancen mellem fri - og mere tydelig rammesætning, når hun ønsker at vække elevernes fantasi i undervisningen: "Frie rammer kan være lidt for abstrakte" "[...] men jeg kommer ikke med et konkret kunstværk til dem[...]" "Når de får for frie rammer, så går nogle af dem simpelthen i stå. Og selvom det er mere konkret (parafraseforløbet), så kan man se, at flere af eleverne har fantasi nok til at kunne fantasere sig frem til lidt mere originale parafraser". Her pegede hun på parafraseforløbet som værende hensigtsmæssig inden for denne balancegang, da eleverne har noget konkret at arbejde ud fra, samtidig med at de selv skal arbejde med egne ideer og udtryk.

Empiriske nedslag

I vores databehandling af empirien har vi fundet relevante nedslag i observationsnotaterne. Der vil i analysen først fremgå en overordnet observation, *Skjult brug af eksisterende parafrase*, der samler en konkret tendens blandt flere elever. Derudover har vi, ud fra observationsnotaterne, uddybet to observationsfortællinger, *Ann & Kit* og *Beate & Ole,* som er vedlagt i Bilag 5. Her følges to situationsforløb, over flere undervisningsgange. Disse vil vi henvise til, ved løbende at indsætte mindre uddrag af fortællingerne. For at skabe overblik og tydeliggøre, at de omhandler forskellige elevers processer, har vi organiseret fortællingerne i separate tabeller med farvekoder (gul og grøn). Hver observation er desuden angivet med en overskrift, der har til formål at støtte læsbarheden, når vi undervejs henviser til allerede eksemplificerede observationer. Elevernes navne er anonymiseret ved brug af opdigtede navne.

Mimesis

Indgang til mimesis

Da imitationsfænomenet først fremtrådte, var vores umiddelbare opfattelse præget af konnotationer som kopiering og efterligning. Lise Baun, adjunkt og ph.d., berører i forskerklummen *Ja, man må gerne kigge efter* (Baun, 2024) ligeledes imitation blandt elever - men med en ganske anden værdiladning, end hvad vores forudindtagethed, forstod ved "efterligning". Forskerklummen tager udgangspunkt i skriveundervisningen, hvor Baun aktualiserer begrebet *mimesis* - denne anskuelse vil vi nu bruge til at belyse lignende tendenser i billedkunstundervisningen. Mimesis betyder netop imitation eller efterligning, og blev i antikken brugt som et centralt læringsbegreb. Dog pointerer Baun, hvordan læringsbegrebet i nyere tid ikke har samme centrale status, hvilket stemmer overens med vores umiddelbare kritiske tilgang til imitation, som grobund for en fantasifuld undervisning. Baun introducerer mimesis som "[...] udgangspunkt for al læring" (Baun, 2024), da vi som mennesker "[...] fra fødslen mimer vores forældre" (Baun, 2024). Baun benytter et antropologisk perspektiv til at beskrive, at læring ses som barnets indføring i dets indfødte kultur, og der skelnes ikke mellem læring i formelle rammer, som skolen, og uformelle rammer, som hjemmet. Baun reaktualiserer dermed begrebet mimesis, ved at betragte det

"[...] som skabende i stedet for som simpel reproduktion" (Baun, 2024) - hvilket vi særligt finder interessant med henblik på den skabende fantasi.

En opfattelse af mimesis som snyd

Eftersom vi vil kendetegne parafraseforløbet som værende en intenderet fantasistimulerende undervisning, bemærker vi særligt én tendens, da eleverne igangsættes med at finde et maleri at parafrasere; nemlig en søgning efter allerede-eksisterende-parafraser. På trods af et længere og uddybende oplæg fra læreren om hvad en parafrase er, altså en "egenfortolkende" bearbejdning af et maleri, hvor der i oplægget desuden allerede har indgået eksempler på eksisterende parafraser, søger flere elever efter yderligere eksemplariske modeller. Det bemærkelsesværdige er imidlertid, at søgningen efter de eksisterende parafraser umiddelbart ikke fremstår som "inspirationssøgning", men derimod som de værker, eleverne ønsker at tage udgangspunkt i. I alt vælger fem elever at parafrasere *Mona Lisa*, mens tre vælger *Skriget* - ligesom lærerens eksempel. Dette antal peger i sig selv mod en social rettethed - en rettethed vi vil uddybe senere som en *mimetisk impuls*. Af denne gruppe på otte elever vælger tre elever at tilgå opgaven ved at bearbejde en version, som allerede er en tolkning af originalen. I stedet for at skabe en selvstændig fortolkning med direkte afsæt i det oprindelige værk, baseres arbejdet ud fra en allerede eksisterende parafrase - og bevæger sig i en retning vi umiddelbart mere forstår som en visuel imitation frem for fortolkende parafrase. Vi registrerer et mønster, som vi umiddelbart mener afviger fra den skabende fantasi, da opgaveudførelsen i højere grad fremstår som en reproduktion, end en parafrase. Vi observerer efterfølgende, hvordan de pågældende elever ligeledes forholder sig kritiske til deres egen opgavetilgang, idet de agerer diskrete angående valget af, at parafrasere en eksisterende parafrase:

10.03.2025	**Skjult brug af eksisterende parafraser**
På internetvinduet har eleverne én fane åben med et originalt og velkendt maleri (*Mona Lisa* eller *Skriget*), mens en anden fane viser en eksisterende parafrase af det valgte, originale maleri. Under skitsearbejdet fremvises fanen med den eksisterende parafrase, hvoraf eleverne tegner efter. Når læreren sideløbende henvender sig til eleverne, eller blot bevæger sig i nærheden af elevernes arbejdsbord, skifter de dog metode. Enten klikker de tre elever sig ind på fanen med det originale maleri, eller drejer computeren således, at skærmen ikke er synlig for læreren, mens de fortsætter skitseringsarbejdet. Når læreren undervejs drøfter processen med eleverne, oplever observatøren ikke, at de fundne eksisterende parafraser italesættes som inspiration - disse involverer eleverne ikke læreren i.	

På den måde fremstår dette valg som noget, eleverne ønsker at holde skjult for læreren, og deres ageren tyder på, at de selv oplever denne "genskabelse" som snyd i parafrasearbejdet. I overensstemmelse med denne handlemåde peger Baun på, at efterligning ofte vil blive "[...] betragtet som snyd og som en hindring for selv at lære noget" (Baun, 2024). Opfattelsen af efterligning som hindrende for elevernes arbejdsproces, kan, i den pågældende situation, anses som værende indlejret for flere aktører. Hos os som observatører vækker elevernes efterlignende praksis refleksioner om, hvorvidt denne tilgang ikke virker stimulerende for fantasiudviklingen. Hos eleverne selv kommer det til udtryk gennem en diskret og til tider skjult ageren, som er de bevidste om, at deres handlemåde kan opfattes som forkert eller uønsket. Endeligt tolker vi, at denne adfærd kan bunde i tidligere erfaringer med lærere, der, bevidst eller ubevidst, har forsøgt at afværge efterligning - fordi det i skolesammenhæng ofte forbindes med manglende selvstændighed. I det konkrete forløb, kan vi ud fra vores observationsnotater udlede, hvordan læreren gentagne gange pointerer vigtigheden af "Jeres egen fortolkning". Pointen understreges formentlig for at skabe tryghed og fremhæve, at der ikke findes én rigtig løsning. Samtidig kan netop dette fokus også signalere, at selvstændighed vægtes højt - hvilket indirekte kan forstærke opfattelsen af efterligning som uønsket.

Dette fænomen som vi mener fremtræder, altså en opfattelse af at betragte imitation som uhensigtsmæssig, fremlægger Klaus Nielsen, ph.d. og professor, ligeledes i et kapitel med titlen *Kreativitet, kultur og mimesis - Kritiske overvejelser* (Nielsen, 2009). Dette bl.a. på baggrund af en kulturel betinget *naturaliseret kreativitetsforståelse,* som vi nu vil uddybe.

Den naturaliserede kreativitetsforståelse

Nielsen stiller sig kritisk over for den kreativitetstænkning, der har udformet sig i den moderne vestlige kultur. I en kulturel og pædagogisk kontekst har kreativitetsbegrebet, særligt vundet indpas, med reformpædagogikkens opbrud med de tidligere autoritære traditioner (Nielsen, 2009, s. 204). Forståelsen af det skabende, er her domineret af en individualiseret tilgang til kreativitet, hvilken Nielsen betegner som *den naturaliserede kreativitetsforståelse*, da der refereres til "[...] at kreativitet er noget, som den enkelte besidder som noget givet" (Nielsen, 2009, s. 194). At være et kreativt menneske, kan i denne forstand forstås som en person med "[...] en aura af at besidde en gudgivet evne, som kun et fåtal besidder" (Nielsen, 2009, s. 194). Udgangspunktet for den naturaliserede kreativitetsforståelse drejer sig hermed om, at kreativiteten vil udspringe helt naturligt ud af ingenting, hos det menneske der netop har fået "tildelt" denne evne - en særlig sans der muliggør, at "skabe noget ud af intet" (Nielsen, 2009, s. 210). Ved denne særlige og naturlige evne, kan kulturens indflydelse på det kreative individ anskues som "[...] decideret skadelig for individets kreative udfoldelse" (Nielsen, 2009, s. 196). Ved at betragte det førnævnte empiriske eksempel, *Skjult brug af eksisterende parafraser*, i lyset af den naturaliserede kreativitetsforståelse, kan de allerede etablerede parafraser anskues som "kulturelle indflydelser". Her kan Nielsens pointe hjælpe med at forklare, hvordan de forskellige aktører oplevede disse som "skadelige" for kreativ udfoldelse - fordi elevernes arbejde tog afsæt i noget kulturelt påvirket frem for naturligt udspringende. Nielsen påpeger, hvordan udviklingen af vores moderne samfund har ændret forståelsen af det skabende. I takt med det moderne samfunds fremmarch "[...] forsvinder mimesisbegrebet i den vestlige verden som en central nøgle til at forstå det skabende, og det efterlader i det 20. århundrede mimesisbegrebet som et udhulet og mekanisk imitationsbegreb" (Nielsen, 2009, s. 210).

Denne kulturelle forståelse anskuer vi som en mulig bevæggrund for førnævnte ageren hos eleverne i arbejdet med den skabende fantasi. Både Baun og Nielsen pointerer altså, at denne opfattelse af imitation som uselvstændig, er kulturelt konstrueret, hvor mimesis tidligere har

fungeret som en legitim læringsform. Derfor vil vi nu anskue mimesis, og to underliggende dimensioner heraf, ud fra en mere givende praksis i forbindelse med stimulering af den skabende fantasi.

Den mimetiske impuls

Baun præsenterer to dimensioner indenfor begrebet mimesis; *den mimetiske impuls* og *konkret mimesis,* hvoraf vi nu vil behandle førstnævnte. Den mimetiske impuls er den mest grundlæggende, og fordrer den konkrete mimesis. Vi vil tage udgangspunkt i følgende udklip fra en observationsfortælling (Bilag 5):

03.03.2025	**Imiterende idé**

Eleverne Ann (A) og Kit (K) sidder ved siden af hinanden, og A har hentet lærerens modeltekst ned til pladsen. A har, ligesom læreren, valgt maleriet *Skriget,* og begynder at skrive de samme informationer på sit værkskilt. K har valgt *Den japanske bro* af Claude Monet, der bl.a. er et maleri med mange åkander. A skuler meget over til K's arbejde. A rækker hånden op, læreren kommer hen, og følgende situation udspiller sig:

A: "Må jeg godt lave min seddel om?" (værkskilt om *Skriget*)

L: "Hvorfor vil du det?"

A laver en billedsøgning efter "åkande" på computeren. Hun viser et fotografi af åkander.

A: "Jeg vil gerne male en med sådan nogle her"

L: "Vil du så male åkander med på *Skriget,* eller finde et maleri hvor de er i forvejen?"

A skuler igen tydeligt til K computer, hvor K valgte maleri fremvises. Her fremstår det, at A får øje på maleriets titel, *Den japanske bro,* hvorefter hun selv søger efter maleriet på egen computer.

A: "Hmm, så skal det være denne her"

I udklippets første del ser vi, hvordan A påbegynder værkskiltsopgaven ved at udvælge det samme maleri som læreren og hente hendes modeltekst, selvom opgaven lægger op til en individuel udvælgelse og formidling. Det kan pege på en vis usikkerhed i opstartsfasen, hvor A søger mod noget konkret for at komme i gang. Ifølge Baun er børns udvikling og læring tæt forbundet med med den mimetiske impuls, som opstår gennem "[...] iagttagelse, efterligning

og voksnes forklaringer [...]" (Baun, 2024). I en skolekontekst kan denne impuls vise sig i en relationel rettethed mod læreren, der i højere grad fungerer som en tryg indgang til opgaven, end som et udtryk for manglende selvstændighed.

Baun kritiserer en for individualiseret læringsforståelse og fremhæver, hvordan imitation i visse tilfælde kan styrke læring og udvide elevens handlemuligheder (Baun, 2024). I A's tilfælde synes lærerens modeltekst, at fungere som et midlertidigt pejlemærke, indtil hun gradvist ændrer strategi. Efter længere tids skulen og rettethed mod K's arbejde, skifter A nemlig motivvalg. Dette skifte kan forstås i lyset af den mimetiske impuls, og anskues ud fra følgende citat af Baun:

> "Man kan sige, at den mimetiske impuls mellem kammerater ofte er meget stærk. Hvis skriveopgavernes indhold og rammer giver rum for at lade de sociale relationer fylde under skriveprocessen, kan det være kammeraterne og optagetheden af venskaberne, der engagerer en elev [...]" (Baun, 2024).

A's rettethed mod klassekammeraten, gør, at hun engageres i opgaven på ny. Fra at tage udgangspunkt i noget konkret som lærerens modeltekst, der kan fungere som en tydelig rettesnor for opgaven, vendes blikket nu mod K's mere frie tilgang, hvor motivvalget i højere grad fremstår selvstændigt. Men denne relationelle indgang til engagement for et billedskabende arbejde kredser også om en vis form for diskretion - hvorfor vi igen vil inddrage den naturaliserede kreativitetsforståelse. Situationen kan fremstå som et eksempel på, hvordan den mimetiske impuls, selvom den kan fungere som en drivkraft for engagement og deltagelse, ofte udvises i en diskret praksis. På trods af sin tydelige rettethed mod K's valg, forsøger A at præsentere sit motivskifte som en spontan idé, snarere end et resultat af inspiration fra klassekammeraten. Det peger netop tilbage på den naturaliserede kreativitetsforståelse, hvor kreativitet forstås som noget, der opstår naturligt indefra - frem for at være socialt og kulturelt betinget. A's forsøg på at skjule sin rettethed mod K, kan således tolkes som et udtryk for, at hun ønsker at fremstå som en kreativ elev, hvis idé er opstået som en pludselig indskydelse - og ikke gennem en mimetisk impuls. Vi anskuer her den naturaliserede kreativitetsforståelse som værende i spil hos A, og som formende for elevens forståelse af, hvad det vil sige at være en fantasifuld elev.

Den grundlæggende og relationelle dimension af mimesis trådte frem som en gennemgående tendens i vores observationer, hvilket bl.a. kom til udtryk ved, at mange elever valgte at tage

udgangspunkt i de samme malerier. I det følgende vil vi rette fokus mod den anden dimension, konkret mimesis, som særligt knytter an til den skabende fantasi.

Konkret mimesis

Ud fra vores observationer, kan vi se at A og K herefter følger hinanden nøje i deres proces. Det ses konkret ved ligheder i både deres skitse- og maleriarbejde, hvorfor vi har vedlagt procesbilleder i Bilag 6. Med disse skabte elementer for øje, bliver vi nu indført til *konkret mimesis*. Som følge af den mimetiske impuls opstår imitation, der synliggøres gennem konkrete handlinger - eller *konkret mimesis*. Denne kan vise sig på flere måder, blandt andet gennem "[...] konkrete kropslige og sproglige gentagelser og efterligninger" (Baun, 2024), der i et skabende billedkunstregi, virker særligt relevant.

I følgende nedslag fra en anden observationsfortælling, vil vi belyse, hvordan mimetisk impuls bevirker konkret mimesis. Eleven Beate (B) har påbegyndt en skitse, hvor hun vil parafrasere *Mona Lisa,* men opdager imidlertid eleven Oles (O) skitse.

10.03.2025	**Oles skitse vækker begejstring**
Senere mens O er ude til pause, ligger hans skitse fremme. O har også valgt *Mona Lisa*. B går hen og løfter hans skitse op og udbryder: B: "Wow, hvem har tegnet den?". Flere elever udbryder: "Jaa, den er så flot, det er Ole.", "Wow ja", "Han er bare så god" Der opstår en kollektiv begejstring for O's skitse. B står et stykke tid og betragter O's værk, indtil hun til sidst går tilbage mod sin plads, hvor hun siger "Ej, nu laver jeg min helt om". Hendes skitse kommer nu til at ligne O's mere i proportionerne, men bevarer stadig sine ideer fra tidligere med make-up og blinket i øjet.	

Mange faktorer kan være i spil i ovenstående, men først og fremmest anskues den i lyset af konkret mimesis. Under vores empiriindsamling har vi bemærket, hvordan O generelt er en håndværksmæssig dygtig elev, som flere af eleverne henvender sig til angående tekniske spørgsmål. Med inspiration fra Baun der, i sin forskerklumme om mimesis i skriveundervisningen, illustrerer forskelle mellem elever, der har -og ikke har "knækket den

alfabetiske kode" (Baun, 2024), beskriver vi tilsvarende O som en elev, der har "knækket en tegneteknisk kode". Baun peger på, hvordan lærere ofte opmuntrer elever til at prøve selv, men at en indgang til oplevelsen af meningsfuld undervisning, kan være at skrive - eller tegne, efter en elev, der har knækket denne kode. Tegn på konkret mimesis fremkommer hermed ved, at B impulsivt retter sig mod O, der har knækket en tegneteknisk kode, hvorefter hun kasserer sin første skitse, for at lave en ny, der proportionelt minder mere om O's skitse.

Mimetisk handling i pausen

Ovenstående observationsuddrag, *Oles skitse vækker begejstring,* fremstår mere åbenlys i sin synliggørelse af både mimetisk impuls og konkret mimesis, end hvad tilfældet var, i afsnittet *En opfattelse af mimesis som snyd*. Det ses da samtlige tilstedeværende elever først retter sig mod O's skitse, hvorefter B eksplicit italesætter, at hun vil handle konkret på dette, ved at ændre sin skitse. Generelt fremstår klasserummet trygt og uformelt, men vi hæfter os alligevel ved, at dette udspiller sig i pausen, hvor læreren ikke er til stede. Måske fordi eleven "løsner mere op" omkring denne naturlige mimetiske impuls og handling - netop fordi læreren, der kan repræsentere den moderne pædagogik, som den naturaliserede kreativitetsforståelse er forankret i, ikke befinder sig i rummet. Denne bevæggrund kan derfor dreje sig om, at B, måske ubevidst, tør søge mod en mere åbenlys mimetisk, skabende forståelse, frem for at fastholde den mere individuelle forståelse vi kender fra den naturaliserede kreativitetsforståelse, som Nielsen hævder har været "[...]dominerende i den danske uddannelsesmæssige kontekst [...]" (Nielsen, 2009, s. 210).

Ved hermeneutisk at udbygge vores forståelse af fantasi-fænomenet, bevæger vi os fra en relativ overordnet - og naturaliseret fantasiforståelse, til også at anskue mimesis, som en vej til stimulering af den skabende fantasi. I henhold til tidligere beskrevne *fænomenologiske epoche,* er vi bevidste omkring, at forholde os i en refleksiv position til det undersøgte fænomen. Den hermenutiske proces, hvor vi gradvist har undersøgt og udbygget forståelsen af fantasi-fænomenet, har netop medvirket til, at vi anskuer denne situation refleksivt, frem for forhenværende mere dømmende position, i spørgsmålet om eleverne egentlig "bare" laver simple reproduktioner.

Skabende mimesis og relokalisering

Med inspiration fra Alastair Pennycook, professor i lingvistik og uddannelse, supplerer Baun *konkret mimesis* med underkategorien *skabende mimesis* (Baun, 2024). Her betones det, at "Kreativitet opstår, når andres udtryk og vendinger relokaliseres" (Baun, 2024). Kreativitet består således af lån - men disse lån og gentagelser medfører altid forandring, hvorved noget nyt skabes (Baun, 2024). Denne kreative proces; fra lån til forandring, kan altså begrebsliggøres som *relokaliseringer. Skabende mimesis* betoner mimesis som en specifik semiotisk praksis, hvilket gør den særligt relevant i relation til den skabende fantasi. Hvor den skabende fantasi betegner elevens konkrete, skabende handlinger og synlige udtryk for fantasi i undervisningen, omhandler *skabende mimesis* ligeledes et formgivende arbejde - hvorved begreberne mødes i et fælles fokus på et meningsskabende udtryk med synlige tegn på fantasi og fortolkning.

Det mimetiske som det skabende

Vi ønsker at udbygge Pennycooks pointe med Nielsens forståelse af det *mimetiske som det skabende*. Nielsen argumenterer for, at kreativitet, eller den skabende fantasi, kan forstås som andet end en "gudgivet" egenskab, forbeholdt enkelte individer, der evner at skabe noget ud af intet, jf. den naturaliserede kreativitetsforståelse. I stedet påpeger han, at skabelse sker med afsæt i "[...] det allerede foreliggende" (Nielsen, 2009, s. 210) - en skabelsesproces Nielsen betegner ved *transformationer*, og som vi vurderer kan sammenholdes med ovenstående forståelse af relokaliseringer (Nielsen, 2009, s. 210). Forståelsen af *det mimetiske som det skabende* fremstår på den vis som en kontrast til den naturaliserede kreativitetsforståelse.

10.03.2025	**Fra mimetisk impuls til skabende mimesis**
Senere udbryder B med et glimt i øjet til hendes sidekammerater: "Nu har Mona Lisa fået handsker på. Det synes jeg lige var nemmere end at tegne hendes hænder". Kort efter fortsætter hun i samme spor: "Jeg tegner et stykke tape over hendes mund, så slipper jeg for at tegne den for detaljeret". B ræsonnerer om tapestykket: "Det er fordi hun er blevet kidnappet - så får hun også en tåre". E griner og siger "Jeg kan godt lide, at du bare finder på mens du er ved at tegne". Læreren kommer hen til bordet, hvor B sidder, hun stopper op og kigger på Bs skitse.	

L: “Hvad er det, du har tegnet i baggrunden, et bjerg?”

B: “Nej, det er en vulkan, det synes jeg kunne se fedt ud”.

I relation til *Oles skitse vækker begejstring,* illustrerer Bilag 5, hvordan B’s anden skitse i højere grad ligner O’s sammenlignet med hendes første. Forinden denne observation har B forholdt sig kritisk til sin første skitse, men fremstår altså nu engageret på ny. På trods af denne direkte imitationsstrategi, ses det i det førnævnte Bilag 5, hvordan O og B’s skitser alligevel adskiller sig fra hinanden, jf. tidligere forståelse af skabende mimesis, hvor gentagelse altid medfører forandring. O’s udtryk fremstår relokaliserede på B’s skitse, og dette medvirker umiddelbart til, at engagementet og den skabende fantasis vækkes på ny. B fastholder elementer fra sin første skitse, make-up og blinkende øje, hvilket kan indikere at hun stadig finder disse dele meningsfulde. Men ved den første skitse oplevede hun sig muligvis begrænset af andre tegnetekniske udfordringer, hvor relokaliseringen af O’s udtryk kunne muliggøre nyt engagement. B’s videre arbejde vidner om, at den skabende fantasi kommer i spil, da hun bl.a. skaber nye løsninger, jf. Ringsted om den skabende fantasi. Her tegnes der handsker og tape, fungerende som “dækkende elementer”, for de motivdele som B vurderer vanskelige at tegne, og derfor hæmmes hun ikke i sin proces. Den nye løsning, hvor B tegner et stykke tape over den portrætteredes mund, peger B i en narrativ retning. Dette kommer til udtryk, da der udspiller sig en opdigtet historie, hvor B dramatisk forklarer, at tape-stykket skyldes en kidnapning. Den opdigtede historie kan tolkes som et udtryk for dannelsen af indre billeder, hvilket udgør et centralt afsæt for den skabende fantasi. Fortællingen udvikles yderligere, da B tilføjer en tåre til portrættet, hvilket gør, at historien ikke kun fortælles med ord, men også træder tydeligt frem i billedet. Det tyder dermed på, at relokaliseringen åbner for en fantasifuld proces, der kommer til udtryk gennem skabende mimesis. Vi peger på, at der udspiller sig en vekselvirkning mellem noget relokaliseret og dannelse af indre billeder, hvilket resulterer i den skabende fantasi. Efter endt observation lagde vi desuden mærke til, at en ældre klasse havde udstillet vulkanskulpturer ved indgangen til billedkunstlokalet. Det er uvist, om B har registreret disse, men eftersom hun også tilføjer en vulkan, åbner det for en forståelse af relokalisering som noget, der også kan fremgå mindre åbenlyst og sanset i omgivelserne.

I denne del af opgaven har vi undersøgt, hvordan skabende mimesis kan fremtræde i elevernes proces, særligt med udgangspunkt i B's rettethed mod O's skitse. Relokaliseringen åbner for nye fantasifulde løsninger og ideer, og processen afspejler, hvordan den skabende mimesis, på trods af gentagelse, medfører forandring og fremtræder stimulerende for den skabende fantasi. Vi bemærker herudover, at den mimetiske impuls og relokalisering kan fremtræde mere eller mindre åbenlyst. Eksempelvis om der kigges meget konkret efter ved sidemanden, som det var tilfældet ved A, eller om elementer fra omgivelserne relokaliseres mere implicit, som kan være tilfældet ved de udstillede vulkanskulpturer, som motivmæssigt også indgår i B's parafrase. Synligheden kan muligvis afhænge af elevens erfaringer og i hvilket omfang en "teknisk kode" er knækket. Vi bruger empirien og teorien til at understrege, hvordan både ydre og indre billeder spiller en rolle, i det fantasistimulerende arbejde.

To nuancer af mimesis i klasserummet

Empirisk har vi anskuet hvordan to overordnede dimensioner af mimesis kan optræde i en skabende proces. I dette afsnit ønsker vi at nuancere, hvordan mimesis også kan komme til udtryk i klasserummet.

Kollegial samskabelse

I et mimetisk perspektiv peger Baun på, at det sociale samspil i undervisningen kan komme til udtryk på to måder. Enten som en *kollaborativ* proces, som når gruppearbejde bevidst rammesættes af læreren, eller ved det Baun betegner som *kollegial samskrivning,* som vi udvider til *kollegial samskabelse.* Sidstnævnte er drevet af den mimetiske impuls, og modsat det kollaborative gruppearbejde, hvor eleverne arbejder sammen om ét fælles mål, arbejder eleverne her på hvert deres produkt, men inddrager alligevel hinanden - nu på eget initiativ (Baun, 2024). I nedenstående eksempel vil vi belyse, hvordan den *kollegiale samskabelse* intuitivt opstår i elevernes kreative proces.

10.03.2025, kl. 13:10	**Det kollegiales betydning for skabelse**
B: “Ej, jeg ved slet ikke, om det ligner Mona Lisa”. Emma (E), sidemakker: “Nej, det ligner hende nok ikke så meget, måske du skal sørge for at hendes tøj ligner lidt bedre?”. E viser med sin blyant, hvordan B kan tegne Mona Lisas tøj op, som kan hjælpe hende med at få det til at ligne det originale portræt bedre. Med hjælp fra E tegner B herefter videre på sin skitse.	

B giver udtryk for frustration over sin skitse, hvilket kan indikere usikkerhed og tegn på, at hun er ved at gå i stå i sin arbejdsproces. Dette underbygger Bauns pointe, om, hvordan samarbejde kan have afgørende betydning for elevernes skabelsesproces. I ovenstående eksempel bliver det tydeligt, hvordan E’s støtte, bliver et vendepunkt, der motiverer B til at genoptage arbejdet. På baggrund af denne situation og pointe, kan man argumentere for, at en usikkerhed havde begrænset B i processen, hvis ikke hun kollegialt havde interageret med E (Baun, 2024). Nielsen udtrykker: “At skabe noget er ikke knyttet til et enkelt individ, som antaget i den naturaliserede forståelse af kreativitet, men det skabende er forankret i menneskers tagen del i bestemte praksisser” (Nielsen, 2009, s. 211). Han påpeger, ligesom Baun, også et kollegialt element, som betydningsbærende i det skabende arbejde, hvor man gennem dette kan få inspiration, relokalisere og dermed lære af hinanden, som i sidste ende kan føre til skabende handlinger. Dette understreger dermed, at den skabende fantasi ikke bør opfattes som en iboende, individuel evne, jf. den naturaliserede kreativitetsforståelse, men som en udviklende proces, der opstår i samspil med kulturelle og sociale omgivelser.

Kammeratens ambivalens

På baggrund af ovenstående som tilskriver, hvordan det sociale aspekt og herunder den *kollegiale samskabelse*, kan anses som en styrke for den kreative proces, fremgår der også nuancer i vores empiri, der fremstiller mimesis mindre harmonisk. En potentiel ulempe ved den mimetiske impuls kan handle om grænser for det personlige rum, når eleverne føler sig iagttaget eller efterlignet, hvilket kan skabe modstand og irritation. Dette opstiller Baun, som *kammeratens ambivalens,* hvilket vi vil påpege, også kan have rødder i en kulturelt indlejret naturaliseret kreativitetsforståelse.

10.03.2025, kl. 13:50	**Afskærmning under skitsearbejde**
A og K sidder sammen i værkstedet, og har påbegyndt deres skitser - begge af *Den japanske bro.* Der er en hyggelig atmosfære omkring dem, og de småsludrer mens de arbejder. A er meget opmærksom på K's arbejde, og på trods af, hvad der hidtil har fungeret som samarbejde, stiller K sin computer således, at den står i en vinkel, hvor A ikke kan se maleriet der skitseres. Derudover ligger K sin arm således, der vanskeliggør, at A kan se hele K's skitse. Så vidt det er muligt, følger A dog stadig med i K's arbejde.	

I ovenstående fremgår det, hvordan A og K hidtil har samarbejdet tæt og fulgt hinanden nøje i processen. Der opstår imidlertid en ændring i K's ageren, da hun begynder at skærme for A, sådan at A ikke længere kan følge med i K's arbejde. En bevæggrund på denne ambivalens kan bl.a forstås i lyset af den naturaliserede kreativitetsforståelse, idet modstanden kan skyldes, at resultaterne kan opleves som for ens og dermed uoriginale - hvilket ikke anses som fantasifuldt i en skolekultur, der er præget af den naturaliserede kreativitetsforståelse.

Opsamling af Mimesis

Vi er, ud fra ovenstående analyse omkring mimesis, blevet bekendt med et fænomen, som vi ser fremtrædende i klasserummet. Med afsæt i Baun og Nielsen er vi blevet opmærksomme på, at den mimetiske impuls ikke nødvendigivis er en efterlignende adfærd, som hæmmer den skabende fantasi, som vi først antog. Derimod kan mimesis være et væsentligt fundament for, at nogle elever faktisk kommer i gang med det skabende arbejde, hvorfra en relokalisering af andres erfaringer implementeres i eget skabende udtryk. Gennem mødet med mimesis har vi dermed fået øje på, hvordan imitation kan anses som en naturlig del af det skabende arbejde og dermed støtte elevernes fantasiskabende proces. Dog har vi også set, hvordan imitationen ligeledes kan føre til en ambivalens mellem eleverne. Vi er bevidste om at flere faktorer kan gøre sig gældende, når eleverne tyer til at imitere hinanden. Derfor vil vi nu rette blikket mod et andet perspektiv for at undersøge, hvad der ellers kan ligge til grund for imitationsfænomenet.

Imitationens rolle i en præstationskultur

Ovenstående analyse har vist, hvordan imitation kan virke hensigtsmæssig i en skabende

proces. Vi er dog opmærksomme på, at en skabende proces ofte munder ud i et konkret produkt, hvilket kan skærpe elevernes fokus på teknisk vellykkede resultater. Dette kan afspejle et ønske om at præstere og sammenligne sig, hvilket trækker tråde til den bredt diskuterede præstationskultur. "Nutidens samfund rummer en række strukturer og værdier, der kræver af børn og unge, at de præsterer og måler sig med andre" (Børne- og Undervisningsudvalget, 2019, s. 2). Dette citat udspringer af en kritik mod den pågældende præstationskultur i folkeskolen, og peger netop på, at præstation og måling med andre fremtræder som en inkarneret del af nutidens kultur. I følgende undersøger vi, hvad der også kan være på spil, når fantasien intenderes og imitationsfænomenet optræder, ud fra et mere kritisk perspektiv.

Præstationens ydre pres

Ud fra Thomas Ziehes, professor i pædagogik, beskrivelse af de unge som en "hårdt prøvet generation" vil vi belyse, hvordan den tidligere omtalte præstationskultur kan forstærke de udfordringer, eleverne møder i en fantasiintenderet undervisning. Dette tager afsæt i et kapitel af Ziehe, *God anderledeshed* (2004, s. 65). En del af denne generation kan være påvirket af et ydre pres, da unge ofte "[...] identificerer sig selv med en bestemt ide om hvem de skal være" (Ziehe, 2004, s. 74). Denne bestemte ide, kan også komme til udtryk i et æstetisk fag, som billedkunst, hvor eleverne ligeledes kan føle, at de bør have en klar plan for, hvordan deres færdige produkt skal se ud i en skabende proces. Ziehe påpeger i den forbindelse, at mange elever netop kan finde det særligt udfordrende, hvis ikke de i forvejen kender resultatet af en sådan proces (Ziehe, 2004, s. 66). At eleverne derfor søger genkendelige resultater, kan skabe en udfordring i fantasifulde processer, hvor slutresultatet sjældent er kendt på forhånd, idet eleverne selv skal skabe denne. I forlængelse heraf beskriver Ziehe, hvordan "De unge har en særlig modvilje mod abstrakthed. De foretrækker det konkrete og direkte" (Ziehe, 2004, s. 67). Dette kan i parafrasearbejdet bl.a komme til udtryk ved, at eleverne griber de erfaringer, som fremgår konkret foran dem - nemlig sidemandens. Dette i frygt for selv at fejle på de mere åbne og usikre præmisser, som processer indenfor den skabende fantasi kan opfattes. Læreren påpeger også i *det fokuserede interview*, at "[...] de (eleverne) ikke er så selvsikre", "Men, de skal ligesom bekræftes i det, de laver, for at de selv tror på, at det de laver er godt nok". I denne optik kan imitation derfor også forstås som en strategisk handling for at undgå usikkerhed og sikre et konkret, genkendeligt og trygt resultat.

Børn og bedømmelse

Med afsæt i vores indledende opmærksomhed på skolesystemets produkt- og målorientering, fremstår det i diskussionen, at unges oplevelse af pres " [...] er relateret til deres skolepræstationer" (Børnerådet, 2018, s. 1), og ofte hænger sammen med øget mistrivsel.

I overensstemmelse med principperne for analytisk induktion anvender vi vores forforståelse som et refleksivt og hermeneutisk afsæt, samtidig med at vi nuancerer og udvikler denne i lyset af de indsigter, analysen har og vil frembringe. Indledningsvist nævnte vi præstationskulturen i relation til fantasi. Med en fortsat nysgerrighed på fantasifænomenet i samspillet med dynamikker fra præstationskulturen, fremstod imitation igen som et relevant fænomen at undersøge. Idet vores empiri stammer fra en femte klasse, retter vi blikket mod et præstationspres hos børn frem for unge. Derfor undersøger vi nu, hvordan fokus på bedømmelse kan træde frem, når fantasiundervisning sættes i spil i et børneperspektiv. I den forbindelse inddrager vi derfor Sofie Münster, psykolog med speciale i børn.

Fantasiintenderet undervisning i lyset af præstationskultur

Münster påpeger en gennemgående bedømmelseskultur i børns liv: "Hver dag bliver vores børn målt og vejet" (Münster, 2016, s. 114). Hun anerkender, at det er en hård påstand, men understreger, at det afspejler børnenes virkelighed, der bedømmes indenfor både faglige og sociale rammer (Münster, 2016, s. 115). I denne kontekst kan parafrasearbejdet i billedkunst fremstå følsomt, da det både kan vurderes på håndværksmæssige færdigheder og evnen til at udtrykke indre billeder og dermed fantasi. Her visualiserer, eller "udstiller", projektet både ydre og indre sider af eleven. Et sådant forløb kan i en bedømmelseskultur virke "vurderingstungt" og lægge et pres på præstationen. Et andet udfordrende perspektiv på fantasi-stimulerende arbejde er, at når fantasien intenderes i undervisningen, kan opgaven fremstå abstrakt. Ifølge Ziehe kan det abstrakte, som tidligere nævnt, skabe modvilje blandt eleverne, da de ofte søger konkrethed. I et præstationsorienteret perspektiv kan et fantasiintenderet forløb vække komplekse følelser og dynamikker, hvor produktet ofte tillægges større værdi end processen, hvilket vi i det følgende, vil undersøge nærmere.

Motiveret eller truet af arbejdet med fantasi

Münster påpeger, hvordan mennesket netop er styret af dets følelser, og belyser herudfra hjernens *limbistiske system*, der vurderer oplevelser på to måder. Dette vurderer i hvilket

omfang en oplevelse enten udgør en mulighed eller en trussel for individet. Hvis oplevelsen øjnes som en mulighed, udløses en gevinstreaktion, der kan vække motivation. Hvis den derimod anskues som en trussel, kan et alarmberedskab udløses (Münster, 2016, s. 42). Da vi i ovenstående anskuede parafraseforløbet som potentielt følsomt, er det tænkeligt, at eleverne kan opfatte denne læringsoplevelse som usikker. Endvidere peger Münster på, at trusselsreaktionerne typisk ses hos børn, når de skolemæssigt begår fejl, eller oplever at de ikke passer ind i klassen (Münster, 2016, s. 43).

Reaktionsmønstre i læringsprocessen

Münster beskriver bl.a. læringsprocessen således: "Når børn lærer, gør de sig selv sårbare for andres bedømmelse og for deres placering i hierarkiet i klassen [...]" (Münster, 2016, s. 78). Denne sociale sårbarhed kan også tænkes i det konkrete undervisningsforløb, i henhold til afsnittet *Fantasiintenderet undervisning i lyset af præstationskultur*. Citatet fremhæver desuden, hvordan der kan opstå et hierarki blandt eleverne, hvilket i dette tilfælde kan forstærkes af, at produkterne er visuelle og umiddelbart lette at sammenligne på både teknik og fantasi. Det kan være medvirkende til, at eleven oplever læringssituationen som ubehagelig, hvilket kan medføre forskellige reaktionsmønstre, hvoraf Münster fremhæver det, at barnet beskytter sig selv som et af de klassiske mønstre. Dette indebærer bl.a., at eleven kun vil forsøge, hvis vedkommende er helt sikker på, at den gør det rigtige (Münster, 2016, s. 81). Dette peger bl.a. tilbage til observationen *Skjult brug af eksisterende parafraser*. Ved brug af en allerede-eksisterende-parafrase, kan eleverne vide sig sikre på, at parafrasekriterierne er opfyldt, og hvis læreren ikke "opdager", at de centrale elementer ikke er udsprunget af egen fantasi, fremstår det færdige produkt helt korrekt. Det samme kan desuden gøre sig gældende hos Ann, der først gengiver lærerens værkskilt tekstmæssigt. Et andet kendetegn for det beskyttende reaktionsmønster er, at eleven "[...] reagerer ved at prøve at kopiere andre, fx ved at kigge efter deres skolearbejde[...]" (Münster, 2016, s. 81). På den måde vender vi tilbage den konkrete imitation eleverne imellem, men anskuer det nu ikke blot som en skabende impuls, men som en strategi til at håndtere en usikkerhed i læringssituationen. Ved tidligere eksemplificerede observationsnedslag *Oles skitse vækker begejstring*, betragtede vi, i det mimetisk skabende perspektiv, O som en inspirerende rollemodel, ved at have "knækket en tegneteknisk kode". Men ved at betragte situationen ud fra perspektivet om faglig og social bedømmelse, kan O's beundringsværdige skitse også anskues i lyset af klassefællesskabets hieraki. Når O's tegning vækker begejstring, er det ikke

nødvendigvis en mimetisk impuls der vækkes, men det kan også være en produktmæssig kvalitet, som de øvrige elever gerne vil efterleve. Når B efterfølgende ønsker at imitere O, kan dette være en strategi til at håndtere læringssituationens udfordring, frem for en mere eksperimenterende og fantasifuld udfoldelse. Münster skriver: "Hver gang vores børn ikke prøver - uanset om det er, fordi der er noget, de ikke kan lide, ikke gider eller ikke tør - så går de glip af muligheden for over tid at lære det" (Münster, 2016, s. 70). Her forstås det som om, at B's valg om at imitere O kan være en måde at beskytte sig selv mod udfordringer i en præstationspræget kultur, hvilket kan forhindre B i udviklingen af den skabende fantasi. I henhold til Münsters citat, påstår vi ikke at B "ikke prøver", men at hendes handlinger er præget af sociale og præstationsorienterede rammer. Dette betyder, at hun vælger en strategi, der beskytter hende mod udfordringer, i stedet for at eksperimentere mere frit. Dermed, vil vi pege på, at hun kan miste muligheden for at lære og udvikle den skabende fantasi i mere åbne og fantasistimulerende rammer.

Imitation - det nemme valg?

Münster hævder at de forskellige reaktionsmønstre har én ting til fælles: de er det nemme valg (Münster, 2016, s. 82). På den vis kan imitation anskues som et "nemt" og mere mekanisk præget valg, end en egentligt fantasistimulerende proces. Reaktionsmønstrene fremstår derved uhensigtsmæssige, da de, ud fra Münsters udlægninger, bl.a. kan optræde på baggrund af usikkerheder i læringssituationen.

Opsamling af Imitationens rolle i en præstationskultur

I lyset af præstationskulturen har vi anskuet, hvordan imitation, i arbejdet med den skabende fantasi, også kan optræde som et uhensigtsmæssigt fænomen, når emner som bedømmelse og sårbarhed gør sig gældende. Ved en mulig stræben efter noget konkret og korrekt, kan empirien belyse, hvordan fantasiintenderede processer erstattes af efterligning af allerede eksisterende parafraser eller sidemandens produkt. I perspektivet af en bedømmelsespræget kultur, peger vi på, hvordan dette kan fremstå hæmmende for udviklingen af den skabende fantasi, da eleverne i stedet for at eksperimentere frit, bliver optaget af sociale og faglige præstationer.

Refleksion over analyse

Gennem analysen af imitation i arbejdet med den skabende fantasi, har vi belyst fænomenet ud fra to overordnede teoretiske perspektiver, i afsnittene *Mimesis* og *Imitationens rolle i en præstationskultur*. Analysen rummer således diskuterende elementer, idet de samme empiriske observationer undersøges i lyset af de forskellige teorier. Vi betragter dog ikke perspektiverne som uforenelige, men som to forskellige indgange til en bredere forståelse af fænomenet. Samlet set viser analysen, at imitation, i arbejdet med den skabende fantasi, både kan fungere som en naturlig og progressiv del af en fantasistimulerende proces, og samtidig rummer en risiko for hæmning, når præstationspres får overvægt. Vi fremhæver derfor, at de to perspektiver tilsammen kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af, hvordan imitation både kan virke stimulerende og hæmmende for elevernes udvikling af den skabende fantasi.

På baggrund af disse potentialer og udfordringer, vil vi nu, i lyset af vores problemformulering, rette blikket mod mulige handleperspektiver.

Handleperspektiver

Med udgangspunkt i analysens to hovedtemaer, mimesis og præstationskultur, vil vi i det følgende præsentere vores handleperspektiver. Vi vil pege på veje til en undervisning, vi mener, kan stimulere elevernes skabende fantasi. Dette i en balance mellem forståelsen af *mimesis som noget skabende* og med blik for at fremme en procesorienteret undervisning som modvægt til præstationskulturens dynamikker.

Mimetisk handleperspektiv

Indledningsvist betragtede vi fantasi som en naturlig vitalitet iboende barnet. Vi vil stadig pege på, at denne naturlighed findes i os alle, det handler blot om, hvorvidt fantasien stimuleres eller hæmmes. Men for at udvide fantasiforståelsen, der netop kredser om en "naturlighed", vil vi nu omfavne potentialer ved også at forstå *mimesis som skabende*, og derved fremstille fantasiintenderede handleperspektiver.

Bevidst om fantasiforståelse

I afsnittet *Mimetisk handling i pausen* så vi en mere legitim opfattelse af mimesis, i lærerens fravær. Her fremhævede vi, at læreren kan repræsentere en skolekultur, hvor

efterligning ses som uønsket - uanset lærerens intentioner. Derfor vil vi pege på, at man som lærer netop kan være bevidst om, hvordan den dominerende naturaliserede kreativitetsforståelse i vores kultur kan hæmme *mimesis som skabende*. Da det er en vanskelig opgave som enkeltstående lærer at ændre samfundets kultur, kan bevidstheden om denne dynamik give mulighed for at påvirke klassekulturen i en mere åben og kreativ retning.

Fra teoretisk til didaktisk kommunikation

For at give eleverne mulighed for at indtræde i en forståelse af *mimesis som skabende,* mener vi, at læreren kan imødekomme dette ved en særlig opmærksomhed på sin didaktiske kommunikation. Dette vil vi eksemplificere med udgangspunkt i det pågældende parafraseforløb. Som lærer kan man didaktisk overveje konkrete potentialer i forløbet, der netop taler ind i den fantasiforståelse, som der ønskes at udbygge en forståelse og legitimering af. Indledningsvist kan læreren lægge op til en samtale med eleverne om, hvad fantasi kan indebære. Her kan lærerens eget ståsted bl.a. tage udgangspunkt i Ringsteds udlægning, om hvordan fantasi trækker på menneskets egne erfaringer, og hvordan vi derfor alle tænker forskelligt. Herefter kan læreren didaktisk omsætte pointer fra den forståelse der ønskes introduceres for eleverne, f.eks. med udgangspunkt i dette citat fra Baun: "På grund af menneskers forskellige forudsætninger og tidligere erfaringer betyder denne efterligning af andres praksisser ikke, at mennesker bliver ens eller handler ens" (Baun, 2024). Udover at dette citat teoretisk præsenterer læseren for hvordan begrebet *relokalisering* fremtræder, kan det også relateres til, hvad en parafrase omhandler - nemlig en egenfortolkning, men ud fra noget allerede-eksisterende. Dette kan læreren bruge i sin præsentation af, hvad en parafrase omhandler - hvor det samtidig italesættes, at trods denne *efterligning,* vil de skabte udtryk ikke ende med at blive *ens,* i tråd med det netop citerede. I den forbindelse kan læreren didaktisk omsætte og herefter italesætte, hvordan vi mimetisk altid er rettet mod hinanden - nogle gange mod en anerkendt og inspirerende kunstner, og andre gange mod sidekammeraten, hvilket kan fremgå mere eller mindre synligt. Herudover kan læreren gøre eleverne opmærksom på at der

undervejs kan fremtræde indre billeder, og hvordan disse også fungerer som råstof for den skabende fantasi. Med denne opmærksomhed kan læreren opfordre eleverne til at forsøge at implementere de indre billeder i deres værker. Fra lærerens side kan denne proces imødekommes i henhold til en *procesorienteret pædagogik* - en tilgang vi senere vil uddybe. Pointen med dette tiltag er derfor, at omsætte for eleverne, hvordan vi "[...] ikke søger at skabe noget af intet[...]" (Nielsen, 2009, s. 210), hvilket altså både er udgangspunktet for forståelsen af *det mimetiske som det skabende* og parafrase-opgaven, for at tilstræbe en legiterming af denne fantasiforståelse i klassen.

Kultivering af færdigheder

Afrundende vil vi bearbejde, hvordan en skabende proces, altid er forankret i en materiel praksis (Nielsen, 2009, s. 210). Om det mimetiske fremstiller Nielsen hvordan "[...] der forudsættes en kultivering af individets evner for at kunne indgå i en skabende aktivitet" (Nielsen, 2009, s. 210). Selv når elevernes produkt fremstår som næsten identiske med det gengivede, kan det forstås som øvelse i håndværksmæssig færdighed. Denne kultivering styrker evnen til senere at kunne omsætte indre billeder til et skabt udtryk - en vigtig forudsætning for udviklingen af den skabende fantasi. Empirisk så vi, hvordan nogle elever i højere grad løsrev sig fra de parafraserede værker end andre. Dette kan læreren anse som en differentieringsmulighed, hvor hver elevproces kan ses som et vigtig led i en skabende udvikling. Undervejs kan læreren, og givetvis klassekammerater jf. kollegial samskabelse, støtte processen.

Procesorienteret handleperspektiv

Med det mimetiske perspektiv for øje forstår vi imitation som en nuanceret proces snarere end en simpel reproduktion af eksisterende værker. Gennem en hermeneutisk udvidelse af forståelsen af imitations-fænomenet i lyset af præstationskulturen, er vi blevet opmærksomme på en potentiel stræben mod et godt produktresultat. For at kunne stimulere udviklingen af den skabende fantasi, vurderer vi derfor, at et didaktisk sigte mod en procesorienteret undervisning er særligt hensigtsmæssig. I forbindelse med den procesorienterede undervisning fremhæver Mette Kirk Mailand, cand.mag. i dansk, også imitation som en væsentlig, og ofte overset, læringsteknik, der i et nyt lys tydeliggør, hvordan efterligning kan være en meningsfuld del af elevernes læringsproces. Vi vil udfolde mulige

tiltag, der kan understøtte en procesrettet undervisning, hvor imitation derfor også indgår som en væsentlig del.

Procesrettet tilgang

I afsnittet *imitation - det nemme valg?,* inddrager vi Münster for at belyse, hvordan nogle af de imitationsmønstre, vi observerede hos eleverne, kan forstås som udtryk for, at imitation fremstår som det "nemme valg". Dette fordi alternativet, at skabe noget selvstændigt og ukendt, kan opleves som sværere og mere usikkert (Münster, 2016, s. 83). Det kan dermed pege på, hvordan den tidligere nævnte præstationskultur kan fordre et fokus mod produktresultatet, hvor frygten for at fejle vægtes højere end egen eksperimenteren. Som lærer er det derfor afgørende at skabe en undervisning, der både udfordrer og støtter eleverne i at vælge de sværere, men mere udviklende processer. For at dette kan lade sig gøre, er det derfor også vigtigt, at klassemiljøet er et rum, hvor eleverne oplever tryghed i at fejle og arbejde med de åbne processer, hvor det færdige resultat ikke er i højsæde - det er derimod en udviklende proces. For at stimulere den skabende fantasi, må læreren derfor aktivt understøtte dem i den skabende proces, hvor en del af denne indebærer eksperimentering, fejl og opdagelse (Münster, 2016, s. 83). Dette kan blandt andet ske gennem procesorienteret undervisning, som Mailand beskæftiger sig med. Her kan denne støtte eksempelvis foregå ved at vi som lærere agerer løbende vejledere og yder positiv respons ud fra de vækstpunkter der fremtræder i forbindelse med elevernes udvikling af den skabende fantasi. Dette også så eleverne får den oplevelse, at lærerens respons af processen vægtes højere end responsen på produktet (Mailand, 2009, s. 21). I parafraseundervisningen, er det i en procesorienteret undervisning også vigtigt, at formålet med forløbet fremgår tydeligt for eleverne. Af lærerens tidligere beskrevne oplæg til forløbet, og som en gennemgående cirkulær introduktion, lagde den pågældende lærer tydeligt vægt på, hvordan en parafrase lægger op til, at eleverne fortolker et kendt maleri på deres egen måde, hvor de gerne selv må tilføje noget og bruge deres fantasi. Derudover pointerer Mailand med reference til Lev Vygotsky, hvordan imitation udgør en "[...] vigtig del af barnets læringsstrategier, og det vil være en forsimpling slet og ret at anskue den som en uselvstændig reproduktion/kopiering af andre menneskers adfærd"(Mailand, 2009, s. 42). Derfor er det essentielt, at man som lærer skaber en kultur, hvor imitationen bliver en legitim del af det at lære, og hvor eleverne bruger denne læring i deres egen forståelse. Den bør dermed ikke anses som en adgang til det nemme valg, hvor

eleverne imiterer, af frygt for selv at fejle. Derimod kan denne være drevet af motivation for at lære og herudfra tilegne erfaringer i deres egen proces. Derfor bør eleverne ikke at skjule deres imitation, da disse ikke skal forstås som udtryk for uselvstændighed eller mekanisk arbejde, sådan som det kan fremstå i en naturaliseret kreativitetsforståelse, men i stedet som en naturlig del af den skabende proces (Mailand, 2009, s. 42).

Opsamlende og vurderende refleksioner

Inden for det kvalitative undersøgelsesdesign, har vi nu bevæget os i en kontinuerlig analytisk proces. Indledningsvist viste det sig, hvor vi, med udgangspunkt i vores hermeneutiske forforståelse, betragtede fantasi som værende en naturlig, iboende vitalitet hos barnet. Derudover overraskedes vi over, at *fantasi* eksplicit er nævnt i folkeskolens formålsparagraf, ud fra vores kendskab til en fremherskende præstationskultur. Tematikkerne om fantasi som "iboende naturlighed" og præstationskultur viste sig efterfølgende at blive centrale i vores analytiske revideringsproces, og de bidrog væsentligt til en mere nuanceret forståelse af fantasi. Projektets udgangspunkt, problemformuleringen, har i den analytiske proces ikke trådt åbenlyst frem. På baggrund af den indgående undersøgelse af fantasifænomenet, mener vi nu alligevel at kunne forholde os kvalificeret og refleksivt til den.

Hvorfor skal skolen arbejde med elevernes fantasi og hvordan kan man som lærer i billedkunst stimulere elevernes udvikling af denne?

I analysens to hovedafsnit, *Mimesis* og *Imitationens rolle i en præstationskultur*, identificerer vi, med afsæt i en fænomenologisk tilgang, to hypotetiske bevæggrunde, der kan ligge bag imitationens fremtræden i fantasiintenderet undervisning: dels som et udtryk for en *mimetisk impuls,* og dels som en mere sårbar strategi til at håndtere fremtrædende dynamikker i en præstationskultur. Bevæggrundene mener vi ikke er gensidigt udelukkende, men uanset hvilken der særligt kan manifestere sig, ønsker vi opsamlende at pege på en refleksiv pointe - nemlig at behandle fantasi mindre prætentiøst, men stadig seriøst. Denne vil vi nu uddybe.

Fantasiarbejdet som mindre prætentiøst, men stadig seriøst

Ved at udvide vores forståelseshorisont af fantasifænomenet, særligt gennem en betragtning af *mimesis som det skabende*, hvor *relokaliseringer* spiller en central rolle, åbnes der for nye

muligheder i undervisningen. Når den skabende fantasi intenderes, kan den legitimeres og praksisgøres ved et aktivt fokus på mimesis. Med denne forståelse i forgrunden træder en mere dominerende og naturaliseret kreativitetsforståelse i baggrunden - herunder forestillingen om fantasi som en "gudgiven" evne, forbeholdt særlige individer. Denne opfattelse fremstår prætentiøs, og vi ønsker i stedet at nedtone denne mere ekskluderende forestilling. I stedet tilstræber vi at fremme en mere tilgængelig skabelsesproces, hvor en mimetisk fantasi ses som noget alle elever kan tage del i.

I relation til dette fantasiarbejde, ser vi et pædagogisk potentiale i mødet med dynamikker, der kan knytte sig til præstationskulturen.Ved at placere fantasien i en mere tilgængelig og mimetisk praksis, ser vi en mulighed for at svække de idealiserede og prætentiøse forventninger, der kan lægge et pres på eleverne. I forlængelse heraf åbnes der for at skifte fokus - fra præstation og resultat til proces og kollegial samskabelse.

Vores afsæt for at undersøge fantasiens som et *hvorfor* i undervisningen tog bl.a. udgangspunkt i formelle forhold som folkeskolens formålsparagraf samt i teoretiske potentialer, fra afsnittet *Teoretiske potentialer for fantasi,* hvor fantasibegrebet fremgår. Ud fra ovenstående empirisk-analytiske erfaringer og refleksioner, håber vi at have kvalificeret argumentet for, hvorfor skolen bør arbejde med fantasi. *Hvordan* man som billedkunstlærer kan stimulere elevers fantasiudvikling, tydeliggøres i afsnittet *Handleperspektiver,* der udspringer af analysen og retter et særligt fokus mod didaktisk opmærksomhed på fantasiforståelse og procesorienteret undervisning.

På baggrund af vores induktive undersøgelse, som har ført os af én bestemt vej blandt mange mulige, og som har krævet både valg og fravalg i mødet med et abstrakt fænomen som fantasi, vurderer vi, at vi kan pege på nogle centrale dynamikker. Trods undersøgelsens kvalitative og kontekstnære karakter, med afsæt i én konkret klasse, mener vi, at netop disse erfaringer giver indblik i væsentlige forhold, der har betydning for stimuleringen af den skabende fantasi i skolen. Disse indsigter ser vi som særligt relevante på vores videre vej som kommende billedkunstlærere.

Litteratur

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og lærer- udannelsen. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-72). Hans Reitzels Forlag.

Baun, L. (28.10. Oktober 2024). Ja, man må gerne kigge efter! (H. R. Lund, & T. R. Heiden, Red.) Nationalt videncenter for læsning. Hentet fra Nationalt videncenter for læsning: https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2024/ja-man-maa-gerne-kigge-efter/

Børne- og undervisningsministeriet. (26. 10 2024). *Folkeskolens formål.* Hentet fra uvm.dk: https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal

Børne- og Undervisningsudvalget. (12 2019). Præstationskultur og trivsel i folkeskolen. Danmarks Lærerforening. Hentet fra https://www.ft.dk/samling/20191/almdel/buu/bilag/46/2120304.pdf

Børnerådet. (5. 2018). Pres på ungdomslivet. Børnerådet. Hentet fra chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.boerneraadet.dk/media/gzsl0r0g/brd_boerneindblik_nr1_2018_pres_pa-_ungdomslivet.pdf

Gitz-Johansen, T. (2014). Fantasiens betydning: Et bidrag til barndommens genfortryllelse. *Fantasiens betydning*(nr. 3), 46-55.

Guldager, J. (2015). Fænomenologi. I *Videnskabsteori: en indføring for praktikere* (s. 79-112). Akademisk Forlag.

Mailand, M. K. (2009). Hvordan undervise i genreskrivning? I *Genreskrivning i skolen* (s. 40-49). Gyldendal.

Mailand, M. K. (2009). Skrivepædagogik før og nu. I *Genreskrivning i skolen* (s. 13-25). Gyldendal.

Münster, S. (2016). *Klog er noget, man øver sig på* (1. udg.). Politikens Forlag.

Nielsen, K. (2009). Kreativitet, kultur og mimesis - Kritiske overvejelser. I *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (1. udg., s. 193-216). Dafolo.

Pjengaard, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I *Bachelorprojektet i læreruddannelsen: en håndbog* (s. 61-78). Hans Reitzel.

Ringsted, S. (2008). Fantasi. I *Plant et værksted* (3. udgave udg., s. 106-115). Hans Reitzel.

Ringsted, S. (2008). Kreativitet. I *Plant et værksted* (3. udgave udg., s. 116). Hans Reitzel.

Sunesen, M. S. (2022). Sådan bruger du videnskabsteori. I *Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse* (s. 17-34). Hans Reitzel.

Tanggaard, L. (2016). Er børn mere kreative end voksne? I *FAQ om kreativitet* (s. 33-39). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. (2022). Fantasi. I *Didaktisk opslagsbog* (2. udgave udg., s. 125-129). Hans Reitzel.

Vedeler, L. (2000). Prosedyrer og prosess i kvalitativ observasjonsforskning. I *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder* (s. 70-89). Gyldendal Akademisk.

Ziehe, T. (2004). "God anderledeshed" i undervisningen. I *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur* (s. 65-80). Forl. Politisk Revy.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udg., s. 27-45). Hans Reitzels Forlag.

Aarhus Universitet. (u.d.). *Kvalitativ metode.* Hentet 2.. 4 2025 fra Metodeguiden: https://metodeguiden.au.dk/kvalitativ-metode

Bilag 1 - Didaktiske initiativer (Lærerperspektiv)

Vi har i praktikperioden beskæftiget os med at arbejde konkret med fantasi i billedkunstundervisningen. I første omgang erfarede vi, at et særligt fokus på tid til fordybelse og særligt tilrettelagte hjælpeark, fungerede som gunstige vilkår for en fantasifuld proces. Disse erfaringer fik os til at overveje, hvorvidt specifikke initiativer som disse, hermed fokus på fordybelse og konkrete rammer, er væsentlige - eller ligefrem afgørende for stimulering af fantasien. Men under vores tid på studiet, er vi i billedkunstundervisningen blevet bekendt med fantasistimulerende aktiviteter, der modsat har været actionprægede og med et mere uvist sigte, hvor det umiddelbare og underbevidste i højere grad har været i højsæde. Disse aktiviteter taler således også ind i den tidligere formulerede fantasi-definition fra Tanggaard, hvor nogle af pointerne omhandlede spontanitet, tidsmæssig fordybelse og inspirerende oplevelser. Vi har på den måde gjort os erfaringer med forskellige fantasistimulerende didaktiske initiativer, og har bemærket, hvordan flere af dem kan fremstå modsatrettede, som vi har eksemplificeret i tabellen:

Modsatrettede didaktiske initiativer til stimulering af fantasi		
Fordybelsestid til refleksion	↔	Impulsiv underbevidsthed
Tydelig rammesætning	↔	Uklare kontekster

Denne modsatrettethed skal ikke forstås som om, at initiativerne til venstre nødvendigvis er stringente og særligt voksenstyrede, mens den højre side er et udtryk for en løssluppenhed, hvor børnene er overladt til sig selv. Tværtimod har vi forsøgt at arbejde med begge sider af initiativerne på systematisk vis, hvilket Tanggaard også vægter som en vigtig opmærksomhed, når man vil undgå at "dræbe" kreativiteten (Tanggaard, 2016, s. 22). Pointen er derimod, at begge "typer" af didaktiske initiativer har fungeret som vækstpunkter for den skabende fantasi, samtidig med, at vi stadig oplever faldgruber hos flere af eleverne. Med faldgruber menes, mønstre hvor eleverne umiddelbart hæmmes i arbejdet med den skabende fantasi. Vi mener dermed at have erfaret, at de didaktiske initiativer kan fremtræde vidt forskellige, ligefrem modsatrettede, men at de i deres opposition til hinanden, stadig passer ind i tidligere fantasi-forståelse. Med afsæt i disse praksiserfaringer, har vi gjort os foreløbige erfaringer med, hvordan initiativerne har hvert deres fantasistimulerende potentialer og udfordringer i en didaktisk kontekst. Erfaringerne er naturligvis begrænsede af vores rolle som lærerstuderende og konteksten, de er gjort i, men danner et afsæt for følgende elevperspektiv. For nu vil vi derfor henlægge de didaktiske initiativer og dermed "lærerperspektivet" og vende os mod de fænomelogiske elevdynamikker, for at se hvad der yderligere kan være på spil, når fantasien intenderes i undervisningen. Vi vil senere, i vores handleanvisninger, vende tilbage til et lærerperspektiv.

Bilag 2 - Mimesis-tabel til strukturerede observationer

Følgende tabel er udarbejdet for gradvist at strukturere vores observationer, og fungerede som et internt arbejdsredskab. Dette er gjort i henhold til den hermeneutiske proces, i et tematisk perspektiv af mimesis-begrebet. Tabellen blev udskrevet og notaterne blev løbende tilføjet.

	Observation af 5. klasse på observationsskolen
Dato d. 10.03.2024 - 2 lektioner (13:00-14:45)	**Situation:** Parafrase med vandfarve/akrylmaling af selvvalgt kendt maleri.
Fokus: Mimesis betydning for 'den skabende fantasi'	
Fremstår mimesis som noget skabende eller som reproduktion?	1.
Hvilke tegn ses på den mimetiske impuls?	2.
Hvilke tegn ses på konkret mimesis?	3.
Hvilke tegn ses på skabende mimesis?	4.
Kreativitet består af lån fra andre (Pennycook) - stemmer det i situationen?	5.
Er der episoder, hvor eleverne laver på hinandens ting? (Kollegial billedskabelse)	6.
Er der i elevernes værker nytænkende elementer med?	7.
Er der tegn på indre billeder?	8.

Bilag 3 - Ligheder ved byhuse (i arkitekturforløb)

Bilag 4 - Læreroplæg til parafraseforløb

	Observation i femte klasse
Dato d. 03.03.2024 - 2 lektioner (13:00-14:45)	**Situation:** Opstart - Parafrase med vandfarve/akrylmaling af selvvalgt kendt maleri.
Fokus: Tegn på den skabende fantasi	
Opsamling fra sidst - tableau vivant.	Lærer: "Kan I huske hvad vi lavede sidst?" Elev: "Vi skulle lave efterligninger af et billede" Lærer: "Ja det er rigtigt - I skulle lave jeres egen fortolkning af et maleri der allerede fandtes"
Oplæg til parafrase forløb	*Lærer uddyber nyt projekt: *parafrase.* Gennemgår på tavlen: para= *ved siden af,* frase= *fortolke noget på vores egen måde* Lærer: "Ligesom tableau vivant er det jeres *egen fortolkning*" Lærer: "Parafrase betyder ved siden af, hvor man fortolker et kendt maleri på sin egen måde" Lærer: uddyber parafrase ved at spørge eleverne: "Kan I huske hvad iagttagelsestegning er?" Elev: "Når man kigger på noget, som man tegner efter" Lærer: "Ja præcis. Men nu skal I nemlig ikke prøve at male præcist efter - her må I gerne tilføje noget selv og bruge **fantasien**" Lærer:" I skal gøre det til jeres eget og tilføje nye elementer på jeres værker".
Lærer viser eksempel på parafrase: *Skriget* af Edvard Munch	Elever: "Åh det Skriget" "Det skriget" - flere kender maleriet Lærer: "Hvad er meningen med maleriet?" *Elev byder ind med fortolkning hun har hørt - det er ikke manden på maleriet der skriger, men alle andre omkring ham - han holder sig for ørerne Eleverne er aktive da eksemplerne vises af forskellige parafraser af Skriget - byder ind, peger, synes de er sjove > parafrase med toilietpapir Lærer: "Er I med på hvad en parafrase er?" *Overordnet nik og forståelse fra eleverne Lærer gentager: "Så I skal have viden om hvad en parafrase er" (formål med opgave) - "det handler om at lave sin egen fortolkning - give jeres eget udtryk". Lærer: "Så parafrase er ikke det samme som iagttagelsestegning - kan I huske hvad iagttagelsestegning er?" Elev: "Når man kigger på noget og tegner efter"
Lærer opridser opgave	Lærer: "Du skal finde et maleri der interesserer dig" Lærer: "I kan kigge I de her postkort jeg har" * viser en masse farverige postkort man kan bladre rundt i. Lærer: "Men I kan også kigge efter inspiration på jeres computer" ALLE kigger computer (da timen næsten er slut, er der en enkelt dreng der bladrer postkort, men vælger fra computer - postkortene virker uinteressant)

Bilag 5 - Uddybende observationsfortællinger

Elevernes navne er anonymiseret ved brug af opdigtede navne

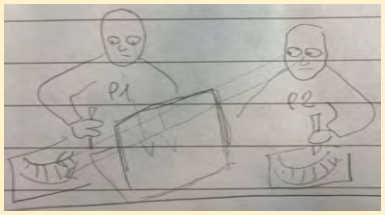
Ann & Kit

03.03.2025	Imiterende idé

Billedkunstlæreren har introduceret klassen til forløbet, bl.a. ved at uddybe at *parafrasen* drejer sig om elevens egen fortolkning af et værk, og sondrer denne fra *iagttagelsestegning.* Herefter igangsættes søgning af et maleri at parafrasere, hvortil der skal laves et værkskilt med informationer, som eleverne finder spændende at inddrage. Læreren kommer med en modeltekst af et sådant værkskilt, lavet ud fra Edvard Munchs *Skriget.*
Eleverne Ann (A) og Kit (K) sidder ved siden af hinanden, og A har hentet lærerens modeltekst ned til pladsen. A har, ligesom læreren, valgt maleriet *Skriget,* og begynder at skrive de samme informationer på sit værkskilt. K har valgt *Den japanske bro* af Claude Monet, der bl.a. er et maleri med mange åkander. A skuler meget over til K's arbejde. A rækker hånden op, læreren kommer hen, og følgende situation udspiller sig:
A: "Må jeg godt lave min seddel om?" (værkskilt om *Skriget*)
L: "Hvorfor vil du det?"
A laver en billedsøgning efter "åkande" på computeren. Hun viser et fotografi af åkander.
A: "Jeg vil gerne male en med sådan nogle her"
L: "Vil du så male åkander med på *Skriget,* eller finde et maleri hvor de er i forvejen?"
A skuler igen tydeligt til K computer, hvor K valgte maleri fremvises. Her fremstår det, at A får øje på maleriets titel, *Den japanske bro,* hvorefter hun selv søger efter maleriet på egen computer.
A: "Hmm, så skal det være denne her"
K afbryder: "Vi har før haft den i dansk - den er nem nok"

10.03.2025	Afskærmning under skitsearbejde

A og K sidder sammen i værkstedet, og har påbegyndt deres skitser - begge af *Den japanske bro.* Der er en hyggelig atmosfære omkring dem, og de småsludrer mens de arbejder. A er meget opmærksom på K's arbejde, og på trods af, hvad der hidtil har fungeret som samarbejde, stiller K sin computer således, at den står i en vinkel, hvor A ikke kan se maleriet der skitseres. Derudover ligger K sin arm således, der vanskeliggør, at A kan se hele K's skitse. Så vidt det er muligt, følger A dog stadig med i K's arbejde.



Senere spørger observatøren efter et procesbillede af A og K's skitser. På eget initiativ organiserer de to elever deres skitser således, at de ligger i forgrunden for det originale maleri på computeren (BILAG FOTO). A og K virker stolte, og A fører, i en glidende bevægelse, sin blyant hen over linjerne på *Den japanske bro,* for derefter at følge de samme linjer på deres egne skitser - lighederne mellem Monets linjer og pigernes egne linjer tydeliggøres.

17.03.2025	"Mesterlære"

Efter repeterende parafrase-oplæg, igangsætter læreren selve maleri-arbejdet ved, at hun gerne vil se elevernes skitser, inden de går i gang med at male på det store papir. I værkstedet viser A sin skitse til læreren, ved at udpege de elementer, der går igen på det originale maleri, og hendes skitse:
A: "Der er broen - der er åkanderne - der er det træ - og her er vandet"
Læreren nikker anerkendende, og spørger:
L: "Og er det sådan *du* du kan lide maleriet? Kan du huske vi snakkede om det med ens egen fortolkning?"
A nikker ivrigt:
A: "Ja sådan kan jeg også lide det"
L: "Synes du der skal flere spændende ting på?"
A: "Niks"
A udviser en god tilfredshed, og finder materialer til maleri-arbejdet.
Da A og K senere skal i gang med at male, har de igen fundet K's computer frem, der fremviser det originale maleri *Den japanske bro.* Læreren har flere gange opfordret klassen til at bruge deres skitser, men generelt er der flere af eleverne, der bruger det originale maleri som udgangspunkt for parafrasen, i stedet for den udarbejdede skitse. Dette gælder også for A og K, hvis skitser ikke er at se på bordet. I stedet iagttager de nøjsomt Monets originale maleri, og tegner linjer op på deres store papir, ud fra dette. Hvor deres skitser tidligere mindede tydeligt om hinanden, afviger deres store værker nu mere fra hinanden, i og med, at papirerne vender på hvert deres led.

Efter stregerne er tegnet op på elevernes store papirer, er de klar til at male. A har klargjort en pallette der er præget af grøn maling, og K har lavet en med rød maling (FOTO). Papirets store format gør, at de to elever nu sidder med lidt mere afstand til hinanden, selvom de stadig arbejder parallelt og inddrager hinanden i deres processer. A og K deltager i en hyggelig og smådrillende samtale sammen med to andre elever, der begge maler Van Gogh, og penslerne glider let rundt på papiret. Eleverne laver på skift karikerede "malerbevægelser" imens de maler med løsslupne strøg, og de taler om, hvordan de bliver den "næste store kunstner". A står og maler en mørkegrøn plamage (FOTO), og virker eksperimenterende i sin teknik. I samtalen udspiller følgende sig:
K: "Haha hvad er det der?"
A: "Et blad, men ad det ser klamt ud nu!"
K: "Det også nogle mærkelige farver"
A: "Det er da pænere med en hvid bro, end en brun" (A's bro er hvid og K's bro er brun)
K: "Det er jo en træ-bro. Men dine blomster kan da heller ikke være grønne?"
Den ovenstående udveksling kan umiddelbart fremstå korrigerende, men jargonen blandt eleverne fremstod på samme tid tryg og venskabelig.
Senere er det mørkegrønne blad på A's maleri malet over, og hendes åkander er nu også malet i rødlige nuancer.

Beate & Ole	
10.03.2025	Oles skitse vækker begejstring

Eleverne er i gang med at lave deres værkskilte til deres malerier. En elev, Beate(B)**,** har netop skrevet sit værkskilt om Leonardo da Vinci ud fra maleriet *Mona Lisa*, hvor hun først har skrevet teksten med blyant og efterfølgende med fineliner. Hun spørger læreren om hun må få et nyt stykke papir, og skrive sin tekst over igen; "Jeg har teksten klar", læreren nikker, og siger at det må hun gerne. Senere i undervisningen er B i gang med at tegne sin skitse op ud fra hendes fortolkning af maleriet.

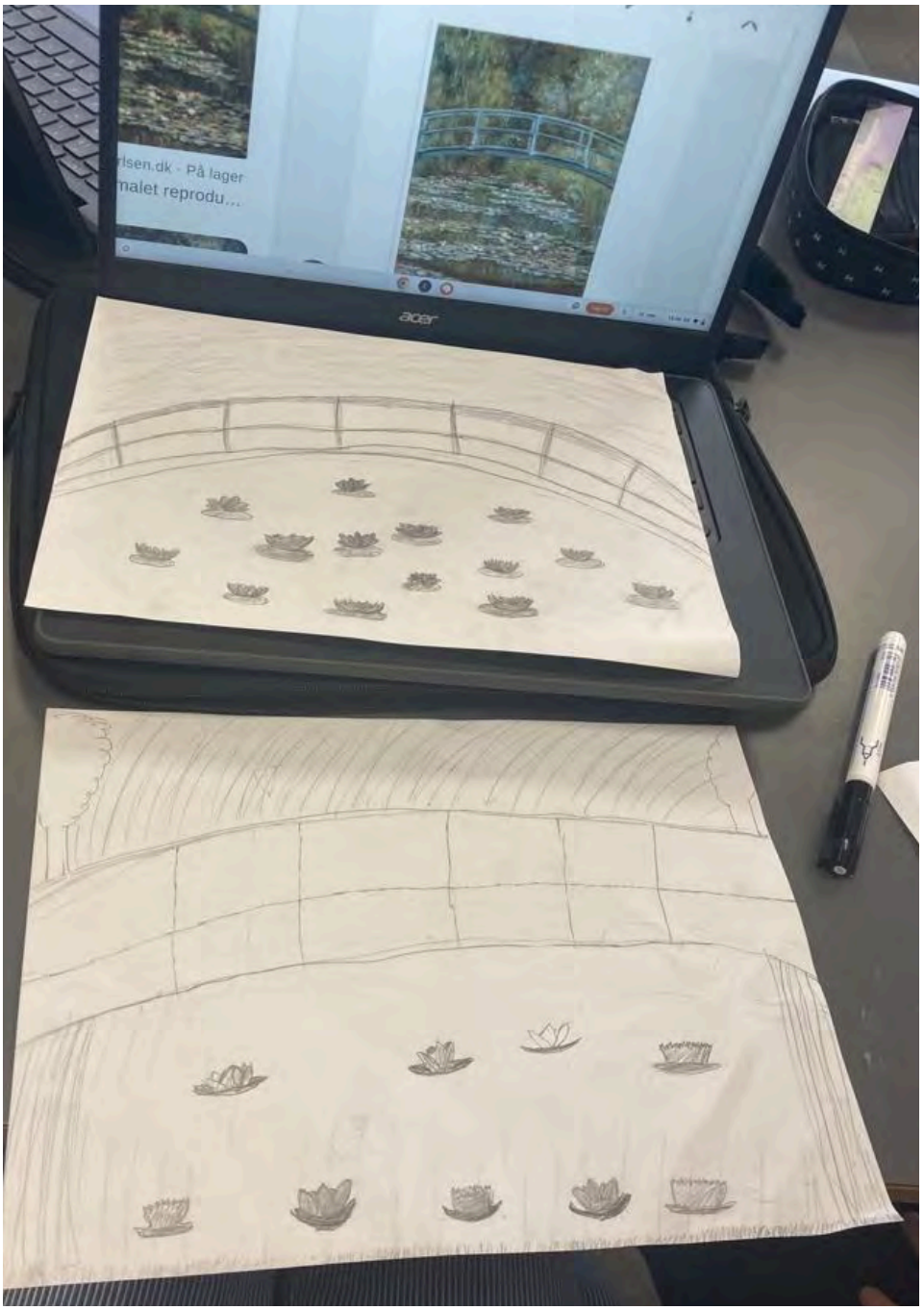
B: "Jeg giver hende make-up på, og får hende til at blinke med det ene øje,".
Efter kort tid stopper hun op, betragter sit billede og siger med lidt usikkerhed i stemmen
B: "Ej, jeg ved slet ikke, om det ligner Mona Lisa".
Emma (E), sidemakker: "Nej, det ligner hende nok ikke så meget, måske du skal sørge for at hendes tøj ligner lidt bedre?".
E viser med sin blyant, hvordan B kan tegne Mona Lisas tøj op, som kan hjælpe hende med at få det til at ligne det originale portræt bedre.
Med hjælp fra E tegner B herefter videre på sin skitse.
Senere mens en anden elev, Ole (O), er ude til pause, ligger hans skitse fremme. O har også valgt *Mona Lisa*. B går hen og løfter hans skitse op og udbryder:
B: "Wow, hvem har tegnet den?".
Flere elever udbryder: "Jaa, den er så flot, det er Ole.", "Wow ja", "Han er bare så god"
Der opstår en kollektiv begejstring for O's skitse. B står et stykke tid og betragter O's værk, indtil hun til sidst går tilbage mod sin plads, hvor hun siger "Ej, nu laver jeg min helt om". Hendes skitse kommer nu til at ligne O's mere i proportionerne, men bevarer stadig sine ideer fra tidligere med make-up og blinket i øjet.
Senere udbryder B med et glimt i øjet til hendes sidekammerater: "Nu har Mona Lisa fået handsker på. Det synes jeg lige var nemmere end at tegne hendes hænder". Kort efter fortsætter hun i samme spor: "Jeg tegner et stykke tape over hendes mund, så slipper jeg for at tegne den for detaljeret". B ræsonnerer om tapestykket: "Det er fordi hun er blevet kidnappet - så får hun også en tåre". E griner og siger "Jeg kan godt lide, at du bare finder på mens du er ved at tegne". Læreren kommer hen til bordet, hvor B sidder, hun stopper op og kigger på Bs skitse.
L: "Hvad er det, du har tegnet i baggrunden, et bjerg?"
B: "Nej, det er en vulkan, det synes jeg kunne se fedt ud".
En anden elev, Rie (R), som sidder ved samme bord som B, er gået i gang med at overføre sin skitse til et stort maleri. Hun har nøjsomt tegnet sin skitse op efter det oprindelige maleri. Dog kan hun ikke slippe sin skitse og det originale maleri, og sideløbende med optegning på stort værk, justerer hun stadig på sin skitse. Dog begynder hun, at iagttage og komplimentere B's spontane ideer, og begynder så, at tilføje små sjove væsener på sin egen skitse og hovedværket.
Følgende situation udspiller sig den efterfølgende time:

17.03.2025	Relokalisering

R: “Så, nu er Italien på mit værk.”
L: “Nå, Italien?”
R: “Ja E sagde, at der var noget på min skitse, som lignede noget fra Italien, og så gjorde jeg det”
Læreren kommer hen til R lidt senere, og spørger:
L: “Hvad er det?”
R: “Det er en blyant”
L: “Hvordan kan det være du har tegnet det?”
R: “Fordi stokken på E’s billede, synes jeg lignede en blyant, og så fik jeg lyst til at tegne det”.
Læreren kommer hen til R, og spørger lidt ind til de væsener, der er dukket op i buketten.
E:“Ja det er en kat, og de der er djævle”
L: “Hvorfor djævle?”
E: “Jeg synes det minder lidt om djævle her” Eleven peger på Van Goghs blomster “- de ser levende ud”.

Bilag 6 - Ann & Kits skitser og parafraser

Øverste skitse: Kit
Nederste skitse: Ann
Eleverne ønskede desuden selv at organisere skitserne på den pågældende måde - det fremtrådte som vigtigt for dem, at det parafraserede maleri (*Den japanske bro,* Monet*)* kom med på fotografiet.



Kits endelige parafrase af *Den japanske bro*

Anns endelige parafrase af *Den japanske bro*