

Bachelorprojekt 2024

Læreruddannelsen, UC Syd Esbjerg

Øget self efficacy i billedkunstundervisningen gennem stilladsring og feedback

Af Mette Askou Jensen



Skrevet af: Mette Askou Jensen, Le190046

Vejleder: Henrik Bjørnemose

Afleveringsdato: 21. maj 2024

Anslag: 59.504

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering	2
Læsevejledning	2
Metode og empirisk materiale	2
Hermeneutikken som videnskabsteoretisk perspektiv	2
Empirisk materiale	3
Begrebsafklaring	4
Flow	4
Kreativ proces	4
Det teoretiske grundlag	5
Billedsamtale	5
Zonen for nærmeste udvikling og stilladsering	5
Self efficacy	6
Flow	7
Analyse	7
Analyse af observationer	7
Analyse af undervisningsforløb	12
Analyse af interview	18
Diskussion	22
Konklusion	24
Problemformulering	24
Bibliografi	26

Indledning

Fra barns ben fandt jeg ro i at udfolde mig kreativt, dette var hvad end om jeg sad derhjemme på værelset ved mit skrivebord, eller i fysikundervisningen, hvor jeg burde skrive noter i steder for at fylde papiret med små doodles. Jeg fik ofte god ros for det mine hænder fik kreeret, men jeg tog aldrig helt rosen til mig. Jeg tvivlede altid på, om rosen blev givet fordi jeg var et barn eller om de faktisk mente det. Tvivlen bundede i, at jeg ikke troede nok på mig selv og mine evner, hvilket var et stort benspænd for mig. Men på trods af tvivlen, ville den kreative udfoldelse ingen ende tage når jeg sad i mine egne tanker.

Enden kom dog, så snart jeg sad i billedkunstlokalet og læreren pænt sagde 'sæt i gang'. Præstationsangsten ramte mig som en mur, hver evig eneste billedkunsttime. Troen på mine egne evner var ingen steder at finde, og jeg sammenlignede mig med alle omkring mig.

Min billedkunstlærer fokuserede dengang mest på de elever, der havde et godt flow, og som hun vidste altid fik lavet de smukkeste værker. Så som det introverte individ jeg var, blev jeg ofte overset og ladet til mig selv, hvilket resulterede i, at jeg sjældent oplevede en mestringsfølelse i faget og min motivation for faget dalede heraf.

Mit perfektionistiske mindset, gjorde det svært for mig at komme i gang, for jeg ville kun lave noget, som jeg selv kunne være stolt af, og det måtte helst ikke indeholde små fejl, for så var det jo ikke længere godt nok. Men hvem skulle det være godt nok for? Var det mig selv, mine klassekammerater, min lærer eller sågar mine forældre jeg ville imponere med mine færdige resultater? Jeg vidste det ikke selv, jeg vidste bare, at min egen self efficacy ikke var på et niveau hvor jeg kunne overskue selv de nemmeste opgaver. Og hvis ansvar var det i undervisningen at give mig den nødvendige følelse af at jeg er god nok? I følge folkeskolens formålsparagraf er det folkeskolens formål *at 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* (Undervisningsministeriet, 2019). Det står altså klart i formålsparagraffen, at det er skolen og herved lærerens ansvar, at skabe et læringsrum, der danner rammerne for udvikling af erkendelse, fantasi samt tillid til egne muligheder hos eleverne. Jeg finder det, på baggrund af mine egne oplevelser fra

folkeskolen samt mine oplevelser fra min tredje praktik, derfor relevant for mig, at undersøge, hvordan disse rammer bedst muligt skabes af billedkunstlæreren.

Jeg har derfor med udgangspunkt i mine egne oplevelser og observationer samt mine refleksioner som lærerstuderende, kommet frem til nedenstående problemformulering, som danner grundlag for mit bachelorprojekt.

Problemformulering

Hvordan kan billedkunstlæreren gennem stilladsering og feedback styrke elevernes self-efficacy og dermed øge deres motivation for deltagelse i billedkunstundervisningen?

Læsevejledning

Indledningsvist redegøres der for valg af videnskabsteoretisk metode samt en kort introduktion af den valgte empiri. Efterfølgende kommer der en kort begrebsafklaring af begreberne *flow* og *kreativ proces*. Derefter en gennemgang samt definition af det teoretiske grundlag. Dernæst kommer analysen, som er inddelt i tre afsnit med hver tilhørende delkonklusion. Først en analyse af indsamlet observationer fra en billedkunstundervisning med 7. årgangs valghold i billedkunst. Efter dette analyseres og redegøres der for et billedkunstfagligt undervisningsforløb, afprøvet med selvsamme 7. årgangs valghold, samt observationer fra det afprøvede forløb. Sidste del af analysen analyseres der på et struktureret elevinterview, hvor resultaterne af interviewene bliver analyseret i underkategorier på baggrund af relevante teorier. Efter analysen følger en diskussion, hvor resultaterne af analysen diskuteres på med fokus hvilke faktorer der havde betydning for resultaterne, samt hvad jeg kunne have gjort anderledes for at få andre resultater. Afslutningsvist konkluderes der på problemformuleringen ud fra analysens resultater samt mine overvejelser fra diskussionen.

Metode og empirisk materiale

Hermeneutikken som videnskabsteoretisk perspektiv

Analysen er med *hermeneutikken* som det videnskabsteoretiske perspektiv, og tager særligt udgangspunkt i *den hermeneutiske spiral*, som er illustreret i bilag 1.

Hermeneutikken udgør en humanistisk og filosofisk tilgang til at forholde sig til verden gennem fortolkning og forståelse. Inden for hermeneutikken anerkendes mennesket som et selvfortolkende og meningsskabende subjekt, med en stræben efter forståelse.

Grundlaget for hermeneutikken er rettet mod at undersøge menneskelige, humanistiske og sociale/kulturelle forhold. Den hermeneutiske tilgang har udviklet sig til ikke blot at studere disse gennem skriftlige tekster og fortællinger, men at betragte alle former for menneskelige ytringer og aktiviteter som overført betydning for 'tekst'. (Mottelson & Muschinsky, 2017)

Inden for det hermeneutiske perspektiv, anvendes ofte den metodiske model *den hermeneutiske spiral*, til at udføre fortolkningsarbejdet. Centralt i denne model er ideen om kontinuerligt at bevæge sig mellem del og helhed. Dette indebærer en anerkendelse af, at enkeltelementer kun kan forstås i sammenhæng med og placering i helheden, samtidig med at alle enkeltelementer også bidrager til og er konstituerende for helheden (Mottelson & Muschinsky, 2017). Når en 'forsker' anvender denne model, begynder undersøgelsen med forskerens forforståelse, hvorved der dannes en hypotese, som forskeren gennem processen skal af- eller bekræfte gennem observationer af virkeligheden. Denne proces skaber sandsynligvis ny undring hos forskeren, hvorefter en ny hypotese dannes. Spiralen illustrerer, hvordan forforståelsen bidrager til en ny forforståelse, som præger nye fortolkninger, der kan blive til en ny forståelse, som igen bliver til en ny forforståelse. Dette indikerer, at processen er uafsluttelig, da ny viden fortsat vil genere nye hypoteser til undersøgelse. (Schmidt C. H., 2022).

Ved anvendelse af det hermeneutiske perspektiv, vil den viden, som fremkommer gennem empiriske undersøgelser, såsom interviews og deltagerobservationer, altid være præget af undersøgerens forforståelse, og kan derfor ikke opnås fuldstændig neutralt eller objektivt (Schmidt C. H., 2022).

Empirisk materiale

Ved anvendelse af den hermeneutiske spiral som metodisk tilgang, er den indsamlede empiri, som senere analyseres, bygget på et kvalitativt grundlag. Den valgte empiri er indsamlet gennem metoderne observation og interview, hvor hovedformålet er at undersøge og danne hypoteser ud fra oplevelser i praksis.

Det første del af empirien, der bliver præsenteret i analysedelen, er en *observation*, altså en *kvalitativ* metode, hvor jeg agerede i rollen som *deltagende observatør*. Dette skete i forbindelse med min deltagelse i en billedkunstundervisning af 7. årgangs valghold, før jeg startede min praktik.

I analysedelen analyseres der på udvalgte elementer af en observation af en samtale mellem en elev og læreren. Den fulde observation samt forløbet op til observationen kan findes i bilag 2.

Anden del af empirien er et *undervisningsforløb*, som er planlagt ud fra en hypotese jeg dannede mig ud fra den tidligere observation. Dette forløb blev afprøvet i min første uge i praktikken, hvor jeg underviste selvsamme 7. årgangs valghold i billedkunst. Undervisningsforløbet kan findes i bilag 3. Efter yderligere observationer fra det afprøvede forløb, formulerede jeg en ny hypotese, der danner grundlag for det tredje og sidste empiri, et struktureret elevinterview, hvor jeg udvalgte en række elever til at besvare de pågældende spørgsmål. Interviewspørgsmålene kan findes i bilag 4.

Begrebsafklaring

Flow

Flow er en tilstand af fuldkommen fordybelse og fokus, hvor man kan være så engageret, at man glemmer tid og sted. Det er en oplevelse, hvor udfordringerne matcher ens færdigheder, hvilket fører til en høj ydeevne samt en følelse af dyb tilfredshed, og endda en øget self efficacy. Når man er i et flow, kan man opleve at aktiviteten bliver selvtilfredsstillende, altså at man udfører aktiviteten for sin egen skyld snarere end for at opnå et eksternt mål. Flow er ofte forbundet med kreative opgaver og aktiviteter, hvilket det selvfølgelig også i denne opgave er.

Kreativ proces

En kreativ proces kan tolkes på mange måder, afhængigt af hvem man spørger. I denne opgave, vil en '*kreativ proces*' tolkes som den rejse man tager fra en rå idé til et færdigt produkt. En kreativ proces er når man bruger sin fantasi og tænker på nye måder for at finde løsninger eller skabe noget originalt. Ofte starter man med at samle en masse inspiration og information, som man så lader simre i baghovedet. Pludselig kan en idé opstå ud af det blå, og så går man ellers i gang med at forme og udvikle den til noget konkret.

Undervejs afprøver man mange forskellige ting, nogle gange rammer man plet, andre gange gør man ikke, men det hele er en del af processen. Man kan justere, tilpasse og forbedre sine idéer løbende i processen, og man kan ofte også vende tilbage og ændre det igen. Man skal i en kreativ proces være åben og nysgerrig for nye indtryk samt turde at eksperimentere. Den kreative proces er forskellig fra person til person, men fælles er, at det kræver både fantasi, spontanitet og en smule struktur for at komme i mål med noget spændende.

Det teoretiske grundlag

Billedsamtale

Billedsamtale omhandler den dialog, enten internt med selve billedet – hvad end det er færdigt eller ej – eller den dialog, der opstår mellem mennesker, når de studerer et billede. Dialogen kan indebære anvendelsen af en specifik analysemodel, en uformel samtale om værket, eller en bestræbelse på at finde på mulige forbedringer. Ingrid Sidelmann Knudsen pointerer, at der tidligere har været tradition for at skelne mellem billedanalyse og billedsamtale. Billedanalysen handlede om det færdige resultat, hvor billedsamtalen foregik under billedprocessen. Hensigten med denne skelnen var at man gennem analysen blev klogere på billedet, mens samtalen bidrog til at gøre billedet bedre (typisk i en lærer-elev kontekst). Hun mener dog ikke, denne skelnen af de to kategorier længere er relevant, da det supplerer hinanden i et samspil (Knudsen, 1997, s. 9). Billedsamtaler bidrager i undervisningen med en række værdifulde elementer til elevernes kulturelle forståelse og udforskning af værker, hvor samtalen danner rammerne for refleksion, analyse og tolkning. Gennem dialogen kan man udveksle idéer, og alt afhængigt af hensigten, kan læreren stille hjælpende og relevante spørgsmål under processen og til det færdige værk.

Zonen for nærmeste udvikling og stilladsering

Lev Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling og Jerome Bruners teori om stilladsering er tæt forbundne koncepter inden for læringsteori, særligt Vygotskys sociokulturelle teori.

Forholdet mellem læring og udvikling skal ifølge Vygotsky forstås som et dialektisk forhold. Ifølge Vygotsky skal læring og udvikling hverken forstås som principielt adskilte, eller som identiske fænomener. Udvikling er et dynamisk og kompliceret fænomen, der kan forekomme

som både udviklings- og læreprocesser. Gennem dialektisk vekselvirkning igangsættes udvikling af psykiske funktioner og strukturer, hvorefter de udviklingsmæssige fremskridt muliggør ny læring hos eleven (Tanggaard & Nielsen, 2019, s. 129).

Læreren agerer som medierende hjælper for eleven, der kan klare en opgave med hjælp. Som den medierende hjælper skal man *stilladsere* eleven, altså man skal bygge et stillads om eleven, der hjælper eleven tilpas meget til at kunne klare opgaven selv. Man skal i denne udvikling som lærer være opmærksom på, hvor i bred grad stilladsning skal ske. Medieringen er i denne udvikling centralt, da det får betydning for elevens kompetencer og for forestillinger om elevens evner og kapacitet. Når man snakker om elevens evne-niveau, kigger man på, hvad man mener eleven kan magte med hjælp og støtte, og hvad man mener eleven kan klare alene. Lærers udfordring som den medierende hjælper, ligger i at udnytte udviklingszonen ved at stimulere barnet til at arbejde aktivt sammen med andre og at hjælpe og støtte eleven på dets vaklende vej mod at klare opgaven på egen hånd (Imsen, 2015, s. 225).

Self efficacy

En stærk følelse af efficacy fremmer den menneskelige ydeevne og det personlige velvære på mange måder. Personer med en udpræget tiltro til egne evner opfatter vanskelige opgaver som udfordringer, der skal tages op, snarere end som trusler der skal undgås.

(Bandura, 2012)

Ifølge Bandura genvinder individer med en stærk følelse af *self efficacy*, altså troen på egne evner, hurtigt deres efficacy, når de oplever fejltrin og fiaskoer. Denne færdighed frembringer personlige resultater, reducerer stress og øger ambitionsniveauet. En person med manglende self efficacy er derimod sårbar over for udfordrende opgaver, og kan have tendens til at fortabe sig i spekulationer over manglende evner, fremfor at koncentrere sig om, hvordan denne kan udføre opgaven på den bedst mulige måde.

En af kilderne til at individer kan udvikle og styrke deres self efficacy er gennem såkaldte *mestringsfølelser*. Succeser bidrager til at skabe en stærk tro på egne evner, hvorimod fiaskoer underminere en sådan tro, især hvis disse forekommer, før der er lagt et solidt grundlag for følelsen af efficacy (Bandura, 2012).

Flow

Ifølge Frans Ørsted Andersen, handler flow om fordybelse, virkelyst, glæde, læring, indre motivation samt en vis struktur og klare mål (Andersen, 2006). Positive følelser som virkelyst, iverighed, optimisme eller samhørighed, er følelser der karakteriserer den overkategori af flow, som Csikszentmihalyi kalder for *negentropi*. Med disse følelser behøver mennesket ikke cirkulere omkring eller have selvmedlidenhed, men den mentale energi kan i stedet rettes mod en selvvalgt opgave eller aktivitet, hvori man kan have en intention med noget eller sætte sig et mål. Hvor længe man kan fastholde denne opmærksomhed handler om egne evner og motivation.

Gennem forskning, har man konkluderet, at børn har en bedre evne til at komme i flow, end voksne. Man kan altså sige, at vi alle er født med flow-evnen, men man taber den måske i løbet af opvæksten. Vi kan som lærer gennem sikring af tid, plads, rum og muligheder medvirke til at flowevnen kan udvikles gennem hele uddannelsessystemet, hvilket Folkeskolens formålsparagraf, som blev nævnt i indledningen, altså også lægger op til gennem *fordybelse* (Andersen, 2006).

Analyse

Analysen er struktureret i tre sektioner, hver med tilhørende delkonklusioner. Den første sektion præsenterer den udvalgte observation, som blev foretaget under interaktion mellem en elev og billedkunstlæreren. Anden sektion består af en systematiseret gennemgang og analyse af et undervisningsforløb samt observationer fra forløbet, som danner grundlag for den tredje og afsluttende sektion, der omfatter eksempler fra interviews med eleverne. Hver sektion er underlagt en analytisk tilgang, der understøttes af den fremlagte teori, hvor der dog inddrages relevant sekundær teori. Den udvalgte empiri er indsamlet fra undervisningsgange med 7. årgangs valghold i billedkunst.

Analyse af observationer

Nedenstående er et uddrag af observationen af samtale, inkluderende stilladsering og feedback, mellem elev og lærer. Den pågældende elev bliver i nedenstående afsnit omtalt som *elev A*. Observationen er inddelt i to dele.

Observation 1:

Lærer: "Hvad så drenge. Hvordan går det her?"

Elev: "Ja, det går jo af helveds til! Jeg kan jo ikke finde ud af det pis her!"

Lærer: ”Hov hov, snak lige ordentligt. Hvad med bilen du har tegnet der, synes du ikke den er fin?”

Elev: ”Nej?! Det ligner jo ikke engang en bil!”

Lærer: ”Jeg synes den er fin. Prøv at snakke lidt mindre og arbejde lidt mere”

Ovenstående observation viser helt objektivt en lærer, der observerer to elever, der sidder og har en irrelevant dialog, og henvender sig til dem med et imødekommende spørgsmål, hvor *Elev A* både verbalt og nonverbalt får kommunikeret, at opgaven er svær for ham. Elevens frustrationer udmunder sig i grimme ord og et højt toneleje. Lærerens respons er, at hun beder ham om at snakke pænt, og kommer med et opmuntrende spørgsmål til hans tegning af en bil. Elevens svar til dette er lige så opgivende og hård i tonelejet som før. Læreren komplimenterer bilen, beder dem om at arbejde og går videre.

Observationen viser derudover, at *læreren* har intention om at tilbyde støtte til de pågældende elever. Læreren begynder med at vise interesse for elevens arbejde og forsøger at skabe en positiv atmosfære ved brug af ros. Læreren forsøger altså at identificere elevens zone for nærmeste udvikling, ved at erkende det, han allerede kan, samtidig med at opmuntre til at stræbe efter mere. I samtalen fungerer lærerens ros som stilladsering, da hun forsøger at guide elevens tankegang og opmuntre til en mere positiv tilgang til opgaven. Læreren bliver dog overfuset af Elev As frustrationer og høje toneleje, hvilket får hende til at trække sig efter en mild form for stilladsering, hvilket eleven ikke virker til at tage i mod.

Eleven udtrykker frustrationer og mangel på troen på egne evner, der indikerer, at han befinder sig i *utryghedszonen*, hvor opgaven er for svær i forhold til, hvad han selv mener hans evner rækker til. Manglende følelse af en positiv self efficacy påvirker i denne observation elevens motivation for deltagelse.

Billedkunstlæreren informerede mig forinden om, at denne elev ofte sidder fast i sine opgaver, da han ikke føler han er god til billedkunst, men udelukkende har valgt faget fordi han er glad for hende som lærer.

Når et individ, ifølge Bandura, har ladet sig overbevise om, at de ikke besidder de fornødne evner, vil det midlertidigt være tilbøjeligt til at undgå udfordrende aktiviteter, og kaste håndklædet i ringen, så snart det støder på problemer. I og med at den manglende tro på egne evner indskrænker aktivitetsfeltet og underminerer motivationen, frembringer den sin egne adfærdsmæssige bekræftelse (Bandura, 2012). Dette bliver tydeligt bekræftet i ovenstående observation, hvor eleven grundet sine frustrationer reagerer så voldsomt som han nu en gang gør.

I en sådan situation har eleven brug for en medierende hjælper, der gennem stilladsering hjælper eleven med at komme videre (Imsen, 2015). Elev A's reaktion på lærerens forsøg på stilladsering og ros viser, at han har brug for mere end blot positiv feedback – han har brug for konkret støtte og vejledning til at kunne fuldføre opgaven. Gennem støtte og vejledning, kan billedkunstlæreren også forsøge at styrke elevens self efficacy. En god self efficacy er med til at styrke motivationen, hvilket den pågældende elev har brug for.

Observation 2:

Elev: *"ÅÅÅRGH! Jeg kan jo ikke finde ud af det her!! Jeg gider ikke mere!"*

Lærer: *Sætter sig ved siden af eleven "Hvad frustrerer dig lige nu?"*

Elev: *"Jamen jeg kan jo ikke finde ud af at tegne! Prøv at se hvor grimt det her er!"*

Lærer: *"Men hvornår er man god til at tegne, synes du?"*

Elev: *"Jamen.. når man tegner flot lige som hende!" (peger på sidemakkeren)*

Lærer: *"Jeg er faktisk heller ikke særlig god til at tegne i frihånd, men jeg synes selv jeg er ret god til at tegne, når jeg har noget at kigge efter. Vil du prøve det?"*

Elev: *"Ja... men det bliver jo aldrig lige så flot"*

Lærer: *"Det vigtigste er jo bare, at du gør dit bedste og at du får lavet noget, der fortæller noget om dig. Prøv at researche lidt, og find noget du kan prøve at tegne efter på et stykke papir."*

I denne del af observationen møder vi igen Elev A, som fortsat er frustreret over opgaven samt, ifølge ham selv, sin manglende tro på egne evner. Elevens frustrationer indikerer, at han ikke har haft succes med den fortløbende hjælp fra læreren, og at han fortsat befinder sig i *utryghedszonen*. Eleven får her verbalt kommunikeret sine frustrationer ud i rummet, hvilket

fanger lærerens opmærksomhed. Læreren sætter sig ved siden af eleven, hvilket indikerer at hun hører ham samt hun er her for at hjælpe ham. Gennem denne tilgang viser læreren empati og interesse for elevs A's frustrationer og følelser.

Ved at læreren sætter sig ved siden af eleven, gør læreren brug af Louise Klinges teori om *afstemmere*, ved at hun placerer sig på en stol og dermed møder eleven i øjenhøjde, hvilket er en vigtig faktor, for at skabe en god stemning og forbindelse til sine elever. Når læreren, ifølge Louise Klinge, udtrykker afstemmere, oplever eleverne, at læreren har dem på sinde og vil dem det bedste. En afstemmer som at møde eleverne i øjenhøjde kan ikke nødvendigvis stå alene. For at sikre en positiv virkning, kan man som lærer også fokusere på sit toneleje og sin mimik – i form af smil. Det er dog ifølge Louise Klinge også vigtigt at afstemme situationen samt afkode eleverne for at respondere hensigtsmæssigt, så man undgår at fejl-afstemme, da dette kan skabe dårlig stemning og skade relationen (Klinge). Billedkunstlæreren afkodede i denne observation korrekt, og brugte derfor hensigtsmæssige afstemmere til at støtte sin stilladsering af eleven.

Læreren forsøger at guide, og dermed stilladsere eleven til at ændre tilgang til opgaven, ved at føre en samtale om hans opfattelse af, hvad det vil sige at være god til at tegne. Ved at dele sine egne erfaringer med sine egne tegnestrategier, og italesættelsen af hendes svagheder og styrker, forsøger læreren at støtte eleven i at udvikle nye færdigheder, samt skabe en form for relation til eleven, ved at fortælle at hun faktisk også selv synes det kan være svært at tegne frit. Denne 'blottelse' af lærerens egne styrker og svagheder havde, i denne situation, en positiv virkning på elevens bestræbelse efter at prøve nye teknikker af. Italesættelsen af, at det er normalt at have vanskeligheder med at tegne, kan også bidrage til at øge elevens self efficacy, da han gennem denne information, bliver bevidst om, at frustrationer og svagheder som hans er normale, men der er muligheder for og løsninger til at udvikle sig.

Lærerens fokus på elevens kreative indsats og personlige udtryk, frem for at blive i sammenligningen med andre, viser en bevidsthed om vigtigheden af at fremme elevens selvværd og motivation. Ved at opfordre eleven til at researche og finde inspiration, giver læreren ham mulighed for at udforske forskellige tilgange og strategier, samt mulighed for at udvikle sit eget kunstneriske udtryk.

I sin stilladsering er det vigtigt at læreren har elevens hensigt med værket for øje. At lave billeder er en form for kommunikationsakt, hvor eleven ofte ønsker at gøre sig forståelig gennem brug af billeder - i denne situation tegninger/symboler, der fortæller noget om eleven. Eleven udvikler i denne proces et billedsprog, som kan give mulighed for at udtrykke følelser, holdninger og interesser (Mathiesen & Arvedsen, 2018). Billedkunstlæreren skal derfor samtidig stilladsere eleven til at udfordre sit billedsprog. Elevens bevidsthed om budskabet skaber forståelse for opgaven, og kan fremme elevens motivation for at eksperimentere med tegneprocessen. For at få en forståelse af, hvad elevens hensigt er, er det en fordel at føre en billedsamtale med eleven. Billedsamtalet er et vigtigt redskab for læreren til at få et indblik i, hvad elevens intention er at udtrykke gennem sit værk. Samtalen giver også eleven adgang til at tilegne sig en faglig terminologi. Et vigtigt dannelsesaspekt ved billedsamtalet er, at eleven lærer at klargøre sig og give udtryk for egne intentioner (Mathiesen & Arvedsen, 2018).

Lærerens ageren som den medierende hjælper, altså en mere kompetent erfaren, stræber efter at stilladsere eleven gennem en mere personlig tilgang, som skaber en dybere relation samt en gensidig respekt til og med eleven, for at rykke eleven fra *utryghedszonen* til *zonen for nærmeste udvikling*. Det står altså klart, at læreren her afkodede elevens følelser og fornemmede, at eleven havde brug for yderligere og mere fokuseret stilladsering, til at kunne komme videre med opgaven.

Delkonklusion

Observationen af de to samtaler mellem læreren og elev A viser tydeligt, hvordan forskellige tilgange til at imødekomme elevens behov, påvirker resultatet for elevens læring, motivation samt udvikling.

I den første observation er lærerens tilgang, grundet elevens reaktion og kommunikation, mere overfladisk, og hendes forsøg på at tilbyde støtte og vejledning bliver mødt af elevens frustrationer og modstand. Læreren forsøger at skabe en positiv atmosfære gennem feedback og feedforward, men stilladseringen mangler dybde og konkret vejledning. Dette resulterer at eleven forbliver i *utryghedszonen* og ikke oplever en øget self efficacy eller reelle fremskridt i opgaven.

Derimod viser den anden observation en mere dybdegående og personlig stilladsering fra læreren. Læreren viser empati overfor elevens frustrationer og forsøger at skabe en relation ved at dele egne erfaringer og strategier. Læreren stilladserer eleven gennem en mere individuel tilgang med fokus på elevens læringsforudsætninger, personlige udtryk og styrker, hvilket bidrager til at skabe et positivt og støttende læringsmiljø. Denne tilgang medfører en mere konstruktiv dialog og giver eleven mulighed for at udforske nye strategier og udviklingsprocesser.

Samlet set viser observationerne vigtigheden af en differentieret tilgang til stilladsering og støtte i undervisningen. Ved at skabe en dybere relation og tilpasse sig elevens behov og følelser, kan læreren som den medierende hjælper, medvirke til at flytte eleven fra *utryghedszonen* til *zonen for nærmeste udvikling*, samt fremme hans læring og udvikling på en mere effektiv måde.

På baggrund af ovenstående observation dannede jeg mig en hypotese, som danner grundlag for det følgende undervisningsforløb, der i næste afsnit uddybes og analyseres.

Hypotese

Elever oplever for stort et pres, der påvirker deres tro på egne evner, når den formulerede opgave indeholder for få krav samt for lidt struktur.

Analyse af undervisningsforløb

I forbindelse med ovenstående hypotese valgte jeg at finde svar på min hypotese gennem aktionslæring. Undervisningsforløbet, der er skematisk beskrevet i bilag 3, forløber sig derfor over to undervisningsgange.

Aktionslæring udvikler den pædagogiske praksis ved at eksperimentere med konkrete prøvehandlinger, kaldet *aktioner*, i hverdagen. Formålet med aktionslæring er at undersøge relevante praksisnære hypoteser, med den fordel at bidrage til en positiv forandring (Okholm, 2020).

I analysen er det udvalgte elementer af undervisningsforløbet samt observationer fra de to undervisningsgange fra forløbet, der bliver analyseret. Hensigten med denne analyse, er at undersøge, hvordan forskellige undervisningsmetoder påvirker elevernes motivation for deltagelse, samt hvordan billedsamtale kan fungere som et redskab i sin stilladsering.

Som beskrevet i undervisningsforløbet, bilag 3, møder eleverne ind til et mere atypisk billedkunstlokale end vanligt, hvor borde og stole er rykket til siden, hvor der i midten af lokalet er placeret en lang rulle papir. Jeg møder eleverne som normalt i døren med et smil og et ”hej”, for at skabe kontakt til eleverne. De atypiske rammefaktorer sætter dog med det samme gang i undringen hos eleverne, der hurtigt stiller spørgsmål til dagens opgave. De stiller sig undrende over for indholdet samt målene med opgaven.

Udover rammerne er min klasseledelse samt lærerrolle også mere atypisk en vanligt, da jeg blot byder eleverne velkomne, beder dem om at sætte sig ned, tage skoene af, uddeler grafitstifte og beder dem om at tegne frit. Det var meget tydeligt at denne intro, eller mangel på samme, var uvant for dem. Deres reaktioner viste tegn på forvirring samt frustrationer når jeg ikke ville imødekomme samt besvare deres spørgsmål, og blot bare sagde ’bare tegn frit’. Min klasseledelse samt lærerrolle gik altså fra at være den informerende og instruerende lærer, til at være mere ’diktatorisk’, hvor jeg ’beordrede’ dem til at gøre hvad jeg bad om, og mine svar var oftere ”ja/nej” end normalt. Denne atypiske klasseledelse og manglende introduktion gør altså ikke eleverne medvidende om, hvad de skal lære og hvordan, hvilket Ole Løw mener er en vigtig faktor inden for klasseledelse, mere specifikt rammeledelse, når man starter timen (Løw & Skibsted, 2014). Den atypiske opsætning af klasselokalet samt min anderledes klasseledelse vakte forundring og frustrationer hos nogle elever. Denne usikkerhed kan have en negativ indvirkning på deres motivation for deltagelse, da elever ofte har brug for klare rammer og forventninger for at føle sig tryk og dermed engagere sig i en opgave.

Som beskrevet i observationerne til denne undervisningsgang, var opgaven let for mange, der uden så mange spørgsmål gik i gang med at tegne. Der var dog, til min overraskelse, flere elever der gik i baglås. Mine overvejelser til dette forløb var, at ”tegn frit” ville imødekomme samtlige elevers læringsforudsætninger, da der ingen krav blev stillet. Jeg blev dog i denne situation klar over, hvor stor et benspænd det kan være for elever, at skulle sidde tæt og tegne. Sammenligningen med hinandens tegninger fyldte hos nogle elever, hvilket jeg tolkede som elever, der havde manglende tro på egne evner, altså dårlig self-efficacy. Sammenligningen med hinandens tegninger og flow samt lav self-efficacy reducerede motivationen hos nogle elever. Elever med self-efficacy kan miste motivationen, hvis de føler de ikke kan leve op til forventningerne eller kravene i en given opgave. Disse elever henvendte jeg mig til, hvor jeg

forsøgte at stilladsere dem gennem idéer samt minde dem om, at denne opgave ikke handler om, at det skal være flot, men man gennem sine følelser fra musikken og stemningen rundt om papiret skal åbne op for kreative udfoldelser, her i form af tegninger. Dette hjalp nogle elever i gang, der var dog to elever, der med deres kropssprog viste, at de ikke var komfortable i denne situation. Her spurgte jeg om lov til at tage fat i deres hånd og lavede en krusedulle eller skrev et ord, for at de havde noget at arbejde videre på. Dette var heldigvis en hjælp for de pågældende elever, og samtlige elever sad nu og tegnede.

I slutningen af timen lavede vi en fælles evaluering, hvortil jeg spurgte hvad deres holdninger var til denne 'åbne' form for opgave og undervisning. Her blev jeg igen overrasket over nogle af svarene. Flere end jeg forventede mente at det var rart og sjovt, at få så få instruktioner, da det skabte en hyggelig stemning, og de ikke tænkte så meget over om det blev flot. Flere elever udtalte dog også, som forventet, at de synes det var 'træls' og 'nederen', da de havde svært ved at finde meningen med det og dermed ikke havde den store motivation for deltagelse. Én enkelt elev påpegede endda, at vedkommende manglede at vide hvilke mål denne opgave skulle opfylde, hvilket også kom bag på mig. Jeg blev her bevidst om, at i et praksismusikfag som billedkunst, som ofte bliver omtalt som et 'hyggefag', har eleverne stadig for øje, at der er nogle formelle mål de skal opnå i undervisningen. Så selvom flere af eleverne værdsatte friheden i opgaven, følte andre, at manglen på konkrete mål og instruktioner svækkede deres motivation. For nogle elever er klare mål samt en forståelse af, hvad de skal opnå, afgørende for at opretholde motivationen i en opgave.

Undervisningsforløbet var tilrettelagt med udgangspunkt i Fælles Mål, hvor kaosprocessen her fokuserede på kompetenceområdet '*billedfremstilling*', hvor opgaven her indbød til færdigheds- og vidensmålet om materialer, der lyder således: *Eleven har viden om et bredt udvalg af materialer* (Undervisningsministeriet, 2019). Eleverne fik i denne opgave mulighed for at udforske forskellige materialer i form af grafitstifte, Caran d'Ache og flydende tusch, samt drage egne erfaringer mere eller mindre ubevidst. Flere elever blev opmærksomme på anvendelses- og udtryksmulighederne i brugen af de forskellige materialer.

Valget på disse materialer lå på, at jeg på forhånd vidste, at det ikke var materialer de før havde arbejdet med, og det var derfor en oplagt mulighed for at introducere eleverne for disse, hvor

de uden et pres over at det skulle være flot, havde tid og mulighed for at eksperimentere med materialerne gennem billedfremstillingen.

Anden undervisningsgang bar præg af en mere almen undervisning, hvor klasseledelse, billedsamtale og stilladsering var i fokus. Dette resulterede i en helt anden form for undervisning, hvor der generelt var færre frustrationer og blokader hos eleverne. Elevernes kreative proces var mere dybdegående og overvejende. Det var tydeligt, at grundet den dybdegående intro, med information om formålet med opgaven samt krav til billederne, var eleverne klædt på til at gå til opgaven og dermed også mere motiverede for deltagelse, da var bevidste om forventningerne samt målet med opgaven. Der var dog også elever, der søgte vejledning og stillede sig undrende over opgaven og de tilhørende krav, på trods af en grundig intro til opgaven. Dette fandt jeg til dels overraskende, da jeg, som nævnt, i starten af timen forklarede formålet og læringsprocessen samt skrev de fire krav op på tavlen: Et udklip fra en bog, noget med tid (dato, klokkeslæt), minimum en nye farver og tekst.

For at have undgået forvirring hos eleverne, kunne jeg med fordel have lavet og medbragt mit eget personlige værk, hvor kravene indgik, for at synliggøre hvad der forventes, samt hvordan det kunne komme til at se ud. Denne læring vil jeg tage med mig i mit kommende virke som billedkunstlærer.

Under processen gik jeg rundt og observerede samt stilladserede de elever, der havde brug for det. Ved flere elever brugte jeg billedsamtale som værktøj til at stilladsere eleverne og dermed hjælpe dem videre i deres proces. Som eksempel havde en elev, som vi kalder *Elev X* her, udvalgt et stykke af kaostegningen, hvorpå der var malet en blomst. Hun var gået i stå, da hun havde fortrudt valget, da hun ikke fandt blomsten særlig flot alligevel. Jeg indledte billedsamtalen med at spørge hvad hendes overvejelser med billedet var, hvor til hun svarede, at hun gerne ville gøre det personligt samt der ikke skulle ske for meget på billedet. Hun ville gerne bruge blomsten til noget, men var som sagt ikke vild med den. Dertil spurgte jeg, om hun havde nogle ideer til, hvordan hun kunne gøre blomsten flot. Hun foreslog da med det samme, at hun kunne gøre brug af Caran d'Ache farver, hvor hun gennem dette materialevalg ville kunne opfylde kravet om at tilføje minimum en nye farve. Jeg anerkendte hendes idé og opmuntrede hende til at overveje nøje hvilke farver hun ville bruge. Billedsamtalen fungerede altså i denne

situation som et stilladserende værktøj, hvor eleven fik sat ord på budskabet, hendes overvejelser samt hvad hun kunne gøre bedre. Billedsamtalet er ifølge Ingrid Sidelmann Knudsen et vigtigt redskab, der danner rammerne for refleksion og hvor man gennem dialog kan udveksle idéer (Knudsen, 1997), hvilket man i denne situation må sige havde en positiv effekt. Billedsamtalet åbnede derudover også op for, at jeg som lærer kunne stille hjælpende samt relevante spørgsmål, der hjalp eleven videre i sin proces.

Et andet eksempel fra samme undervisningsgang, er en elev vi kalder *Elev Y*, der er bevidst om sine evner til at tegne, og dermed har en høj self-efficacy når det kommer til tegneopgaver. Eleven viste dog i denne opgave, at han blev udfordret på at skulle videreudvikle på et igangværende værk. Med egne ord udtrykte han at han *'har ikke fantasi til at skulle tilføje de stillede krav, når der er alt muligt grimt på papiret'*. Hans motivation for at arbejde videre på kaosebilledet og gøre det til hans eget, var ikke eksisterende. Han udtrykte flere gange verbalt, at han *'ikke gad den her lorte opgave'*, og han gik hellere rundt og beskæftigede sig med irrelevante ting. Jeg var på forhånd bevidst om, at Elev Y syntes hans udklip fra kaosværket var grimt, og han havde brug for motivation og vejledning for at komme videre i processen. Jeg henvendte mig til eleven med et smil og sagde: *"Nå, skal vi ikke lige sætte os ned sammen og kigge på dit billede?"*. Elev Y stønnede højlydt og svarede meget opgivende *"Fint!"*. Da vi satte os ved bordet, så jeg at han havde opfyldt kravet om at tilføje et udklip fra en bog – han havde limet to billeder af Paddington og et citat derfra på billedet. Citatet lød således: *"Nu tror jeg, jeg vil male et familieportræt"*, sagde Paddington. *"Hvis jeg altså har maling nok til alle de smil"*.

Jeg indledte samtalen med *"Hvad fik dig til at lime billeder af Paddington og citatet på?"*. Elev Y svarede at han syntes han udklip lignede noget barn har malet, så han synes det lignede noget Paddington ville male og tilføjede *"for han er jo en dum bjørn, så han maler nok lige så grimt"*. Jeg grinte af hans kommentar, men imødekom det og roste hans overvejelser, da det faktisk gav rigtig god mening. Jeg spurgte derefter hvad han fandt grimt ved billedet, hvortil han svarede at han synes der var for meget flydende sort tusch, og han havde svært ved at se hvad han kunne bruge det til. Jeg anerkendte igen hans svar og holdning om den sorte tusch, der var meget dominerende, hvortil jeg forsøgte at åbne hans blik for udvikling ved at spørge hvordan han ville kunne udnytte det, og måske endda gøre det pænt. Jeg opfordrede ham til at sidde og overveje dette, og informerede ham om, at jeg ville komme tilbage til ham. Jeg forsøgte gennem min

stilladsering at kompetenceudvikle eleven samt opmuntre ham til at problemløse, hvilket ifølge Bruners teori om stilladsering, er mere effektivt, når barnet er bistået af en vejleder (Tanggaard & Nielsen, 2019).

Da jeg noget tid senere kom tilbage til Elev Y, havde han tilføjet prikker i forskellige farver samt et klokkeslæt på værket, og mente da selv at han var kommet i mål med opgaven. Jeg roste hans kreative tilføjelser, og spurgte interesseret ind til hans overvejelser på valget af farver. Gennem vores samtale kunne jeg fornemme, at eleven stadig ikke havde den fornødne motivation til at jeg skulle presse ham til at arbejde videre på det. Hans motivation var gennem hele forløbet rettet mod at blive færdig, og kunne gå videre med en anden opgave.

Når man taler om motivation, opdeler man ofte dette i to kategorier – *indre* og *ydre* motivation. Den indre motivation er den mest ideale form for motivation eleven skal besidde, da det her er den personlige interesse for fx læringen eller aktiviteten opretholder motivationen i den givende aktivitet eller læring. Den ydre motivation er oftere en bestræbelse efter at opnå et mål, en belønning eller en god karakter (Imsen, 2015, s. 258). Man kan derfor argumentere for, at Elev Y havde en ydre motivation, idet han arbejdede hen mod en 'belønning' så at sige – at blive færdig, så han kunne gå i gang med noget han var mere interesseret i. Den ydre motivation må dog ikke blive for dominerende, da det ikke er den optimale drivkraft, der har ledt Elev Y i mål med sin opgave. Denne opgave interesserede ikke Elev Y, og min bestræbelse efter at skabe en indre motivation hos eleven fejlede i denne undervisning.

Delkonklusion

Analysen viser tydeligt, at eleverne oplever et stort pres, som påvirker deres self efficacy negativt, når opgaver indeholder for få krav og for lidt struktur. Den atypiske opsætning af klasselokalet og den manglende introduktion førte til forvirring og frustrationer blandt eleverne, hvilket indikerer, at klare rammer og strukturerede instruktioner er afgørende for at opretholde elevernes motivation for deltagelse.

Observationerne afslører også, at elevernes selvopfattelse og motivation blev negativt påvirket, da de blev bedt om at tegne frit uden klare mål. Sammenligningen med andre elevers arbejde skabte yderligere usikkerhed og lav self efficacy hos nogle elever, hvilket understøtter behovet

for specifikke krav og mål for at sikre, at eleverne føler sig trygge og støttet i deres læringsproces.

Til sammenligning viste anden undervisningsgang, en undervisning med mere struktur og tydelige mål, der resulterede i færre frustrationer og blokader hos eleverne. Dette resulterede i en mere dybdegående og engageret arbejdsindsats. Dette bekræfter at klare mål og struktur ikke kun hjælper eleverne med at forstå, hvad der forventes af dem, men det også øger elevernes motivation samt tro på egne evner.

Sammenfattende viser analysen, at mens en vis grad af frihed i opgaver kan være gavnligt for nogle elever, er det essentielt at give klare rammer og instruktioner for at sikre, at alle elever føler sig trygge, motiverede og klædt på til at præstere. Dette understøtter min hypotese om, at elever kan opleve et for stort pres, når opgaven er for åben samt indeholder for få krav og for lidt struktur. For at fremme en øget self efficacy samt motivation bør billedkunstlærere derfor tilstræbe at balancere frihed og struktur i deres billedkunstundervisning.

Resultatet af aktionslæringen gav mig klarhed over, at struktur, god klasseledelse og stilladsering kan være med til at fremme elevernes self efficacy. Dog skabte to kommentarer i evalueringen af anden undervisningsgang, se bilag 3 nederst, hvor én elev påpegede at hun fortrak min hjælp, hvortil en anden svarede, at hun havde det lige modsat – hun følte sågar, at det påvirkede hendes tro på egne evner negativt, når læreren forstyrrer hende. Dette skabte med det samme en undren hos mig, der danner grundlag for min næste hypotese.

Hypotese

Billedkunstlærerens henvendelse til eleverne i form af interessesamtale, opfølgning samt feedback/feedforward under processen kan forstyrre eleven og dermed deres flow samt påvirke elevens self efficacy, så henvendelsen skader mere end den gavner.

Analyse af interview

Som nævnt, overraskede de to svar fra evalueringen mig meget, og jeg blev bevidst om, at jeg eventuelt har været et forstyrrende element hos enkelte elever, hvilket har påvirket deres flow og dermed motivation. Jeg blev derfor nysgerrig på, hvor meget og hvor lidt, eleverne fortrak at blive 'forstyrret' af billedkunstlæreren, når de arbejdede.

Udførslen af interviewet læner sig op ad en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, da der er tale om et skriftligt spørgeskema, der er udfyldt af intervieweren, altså mig, i samtale med respondenterne (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 120). Begrundelsen for dette er, at jeg, gennem tidligere erfaringer med transskriberede interviews, har erfaret at transskriberingen ofte udelader ord eller hele sætninger, grundet dårlig lyd kvalitet. Dette ville jeg ikke risikere i denne situation, og derfor valgte jeg selv at skrive elevernes svar ned.

Jeg inviterede derfor enkelte udvalgte elever, enkeltvist, til at svare på nogle spørgsmål, gennem et struktureret interview, der kunne give mig svar på min undren og nysgerrighed. Eleverne jeg udvalgte, var henholdsvis to elever jeg tolkede som elever med lav self-efficacy samt to elever med høj self-efficacy. Jeg valgte to af hver "grad", da jeg fandt det relevant for undersøgelsen at få et indblik i, hvordan vi som billedkunstlærere kan være med til at styrke samt udfordre og vedligeholde elevens følelse af self-efficacy gennem vores henvendelse til dem.

Jeg introducerede dem for, hvad spørgsmålene handlede om, og bad dem om at svare så godt de kunne, at jeg skrev deres svar ned, så de skulle derfor tale langsomt og forståeligt, og at de endelig bare skulle spørge, hvis de ikke forstod spørgsmålet. Jeg informerede dem også om, at deres deltagelse ville bidrage til mit bachelorprojekt, så der fandtes ingen rigtige eller forkerte svar.

I denne analysedel, bliver svarene overordnet analyseret i underkategorier gennem relevant teori. Samtlige spørgsmål samt svar kan findes i bilag 4.

Overordnet set ses der, som forventeligt, differentierede besvarelser blandt eleverne. Dette er forventeligt, da den udvalgte elevgruppe er elever med individuelle behov og læringsforudsætninger.

Flow

Eleverne har hver især deres måde at arbejde koncentreret på, og dermed være i et godt flow. Dette påvirkes af elevernes læringsstile samt interesser. Flere af eleverne nævner dog, at de er i et godt flow, når de har ro til at arbejde, uden forstyrrelser. Dette bekræfter Mihaly Csikszentmihalyis flowteori, hvori hun beskriver, at flow og fokus opnås, når individet har

passende udfordringer og autonomi i deres aktivitet. *Flow-zonen* afhænger altså typisk af en hårfin balance mellem en persons forudsætninger og kompetencer på den ene side og niveauet af aktuelle udfordringer på den anden side (Andersen, 2006, s. 71).

Eleverne blev i andet spørgsmål spurgt om, hvorvidt det påvirker deres flow, hvis billedkunstlæreren kommer og spørger ind til deres arbejde. To elever svarede, at det forstyrrer deres flow og koncentration, hvor to svarede, at de finder det hjælpsomt i deres arbejde, og dermed ikke bliver forstyrret af det.

Flow handler blandt andet om fordybelse, virkelyst, glæde, læring, indre motivation, men også om en vis struktur og klare mål. Man kan altså derfor argumentere for, at lærerens didaktiske overvejelser og planlægning af undervisning, kan fremme elevers mulighed for at komme i et flow i undervisningen. Læreren skal dog have for øje, at lærerbestemt integrering med eleverne kan forstyrre elevernes flow og skabe uoverskuelighed og stress, hvilket er det modsatte af flow, kaldet *entropi*. Læreren skal altså formå at planlægge en undervisning, med klare mål og hvor opgaven er tilstrækkeligt udfordrende for de enkelte elever, typisk gennem undervisnings- eller elevdifferentiering, for at åbne muligheden for flow og fordybelse og dermed øge motivationen samt læringen hos eleverne.

Motivation

Elevernes besvarelser omkring feedback, fortæller også mellem linjerne, at lærerens feedback kan påvirke deres motivation. Positiv feedback kan styrke deres indre motivationsfaktor, hvor negativ feedback kan mindske deres motivation, da de gennem dette kan tolke kritikken mod deres kompetencer. Elev 1 udtrykker så fint at hun ser 'negativ feedback som konstruktiv feedback'. Vigtigheden i lærerens feedback ligger altså i, hvordan formuleringen samt vejledningen bliver præsenteret for eleven, samt det skal være relevant og brugbart for eleven. Negative kommentarer påvirker elevernes motivation og tro på egne evner, hvilket ikke skaber læring hos eleven. Lærerens feedback skal altså drage hen mod at skabe indre motivation hos den enkelte elev – altså man skal forsøge at skabe interesse og nysgerrighed hos eleven gennem sin feedback.

Self efficacy

Positiv feedback og ros kan styrke elevers self efficacy. Jeg spurgte eleverne i spørgsmål 5 i interviewet om vedkommende tror mere på egne evner, når læreren giver feedback og ros. Elev 1 svarede således: *"Ja, meget. Ros fra læreren viser mig, at jeg er på rette vej, og jeg er god til noget. Så synes jeg det er nemmere at fortsætte og prøve nye ting"*. Ifølge Albert Bandura er skolen et væksthuis for elevers self efficacy. Skolen danner rammer for udviklingen og den sociale bekræftelse af kognitive kompetencer. Deres viden og evner bliver testet og vurderet, hvor de i takt med at mestre kognitive færdigheder udvikler en højere intellektuel efficacy (Bandura, 2012, s. 29).

Elevers self efficacy korrelerer med elevers læringsudbytte. De to faktorer påvirkes af hinanden; elevernes faglige dygtighed har indflydelse på deres self-efficacy og omvendt. For at komme ind i en positiv udviklingsspiral skal elevernes helst modtage feedback, der styrker deres tro på egne evner.

Forskning viser, at elevers self-efficacy i matematik styrkes, hvis eleverne modtager formativ feedback – altså feedback løbende i processen (Andresen, 2017). Elevernes svar på hvornår de foretrækker at modtage feedback understøtter at det samme er gældende i billedkunst, hvor 3 ud af 4 af eleverne svarede, at de foretrækker løbende feedback.

Delkonklusion

Resultaterne af interviewene hverken af- eller bekræfter min hypotese, hvilket var forventeligt. Svarene viser en nuanceret virkelighed med både positive og negative effekter af lærerens henvendelse til eleverne. For nogle elever kan det have sin fordel og styrke deres arbejdsproces at blive 'forstyrret' i sit flow, hvor den uopfordrede hjælp har et læringsudbytte. For andre elever er det derimod en forstyrrelse, der kan skabe forvirring, stress og manglede tro på egne evner, da eleverne kan tolke den uopfordret hjælp som lærerens bedømmelse af, at man laver noget forkert, eller de føler sig overvåget. Jeg vil dog konkludere, ud fra elevernes svar, at formativ feedback gavner elevernes proces samt læringsudbytte. Man skal dog som lærer kende sine elever og deres reaktion på uopfordret formativ feedback. Det kan have sin fordel som billedkunstlærer at tage en snak med sine elever om, hvad de foretrækker. Jeg har i denne

proces udtænkt et produkt, der kan afhjælpe unødvendig samt forstyrrende feedback og samtale. Dette produkt vil blive introduceret til den mundtlige del.

Diskussion

Jeg er på baggrund af analysens resultater blevet opmærksom på, at man som lærer bærer en stor opgave i at have som mål at fremme elevernes self-efficacy i billedkunstundervisningen.

Eleverne jeg mødte i praktikken, havde ingen viden om begrebet self-efficacy, hvilket gjorde mig bevidst om, at eleverne ikke selv kan sætte ord på hvor stærk eller svag deres følelse af self-efficacy er. Self-efficacy er en følelse, og kan dermed ikke måles og vejes. Det må altså være lærerens mening og bedømmelse, der danner grundlag for, hvem man skal forsøge at fremme eller vedligeholde dette hos. Men hvordan og hvornår skal man i undervisningen prøve at styrke eller vedligeholde elevernes self-efficacy? For som resultaterne af analysen viser, afhænger modtagelsen af stilladsering og feedback hos eleverne fra elev til elev.

Analysens del 1, observationen mellem lærer-elev, viste at denne elev havde brug for fuld opmærksomhed og støtte, og at den uopfordrede stilladsering og feedback fra læreren var en hjælp for ham. Her var empati, afstemmere og dybere stilladsering faktorer, der resulterede i at eleven kom i mål med sin opgave, og faktisk var godt tilfreds med den. Observationens deltagere var dog også en elev og hans faste billedkunstlærer. Hvis det var mig, som udefrakommende, der skulle sidde og vejlede og støtte eleven, havde min hjælp så haft samme virkning, eller bundet det måske også i relationen mellem lærer og elev? Påvirker lærerens relationskompetencer elevens modtagelse af stilladsering og ros mere end jeg først havde antaget?

Anden del af analysen, undervisningsforløbet samt observationer derfra, blev lavet gennem aktionslæring, hvilket var en spændende proces, men som jeg nu funderer over, om det var den rette tilgang på baggrund af min nye undren over lærerens relationskompetence? Som lærerstuderende har du 3 gange 6 ugers praktik i de 4 år som studerende, hvor én uge går til at møde eleverne samt observere. Du har derfor kun de resterende 5 uger i forlængelse af hinanden, til at planlægge, undervise, indsamle relevant empiri og danne gode relationer til dine elever. I min tredje praktik, som empirien er indsamlet fra, havde jeg henholdsvis 7., 8. og 9. årgangs valghold i billedkunst 2

lektioner i ugen. Samme antal lektioner er jo pågældende hos deres faste billedkunstlærer – hun havde dog enkelte elever i andre fag. Men hvor god og tæt en relation, kan du egentligt nå at opbygge på 10 lektioner? Jeg fik dannet mig en god relation til måske en lille håndfuld elever på hvert valghold, ud af ca. 20-25 elever.

Læringen i opgaven 'Fra kaos til orden' var at skabe orden i kaoset. Eleverne skulle altså lære at være i en kaosproces, hvor der skal være plads til frustrationer, følelser i kreative udfoldelser. Derefter skulle de skabe orden i kaosværket, hvor de fik mulighed for at sætte et personligt præg på kaoset. Som analysen viser, skabte kaosprocessen i særdeleshed også frustrationer på tværs af eleverne. Men var nogle af disse frustrationer unødvendige, og kunne nogle af disse frustrationer være undgået, hvis ikke jeg planlagde forløbet som jeg havde gjort? Gennem aktionslæringen ændrede min lærerrolle og mine didaktiske valg sig drastisk, til mit formål – at se hvordan dette eleverne reagerede på manglende struktur og vejledning. Jeg fik det ud af det, som jeg ville, men var det egentligt til elevernes fordel? Hvilke resultater havde jeg fået, hvis emnet havde været et andet? Jeg kunne have valgt at afprøve aktionslæring i et emne som eleverne havde kendskab til – fx i en analyse af et billede fra renæssancen. Eleverne har kendskab til billedanalyser, og en opgave som denne ville måske skabe færre frustrationer hos eleverne, og dermed mindre brug for stilladsning? Blev mine didaktiske valg og mit fokus på indsamling af brugbar empiri for stort et benspænd for elevernes oplevelse i undervisningen? Jeg kan igen heller ikke lade være med at tænke på, om min relation, eller mangel på samme, til eleverne, var et benspænd for mig selv og min undervisning. Set i bakspejlet, kunne Illeris' læringstrekant have været en relevant model for mig at have i mente, da jeg planlagde dette forløb. Drivkraften eller motivationen til at lære det indholdsmæssige afhænger i en væsentlig grad af ydre forhold – altså samspilsdimensionen i læringstrekanten, se bilag 5 (Canger & Kaas, 2016, s. 182). Når man snakker om samspil i læringstrekanten, er det typisk rettet mod samspillet og relationerne eleverne i blandt. Dog mener jeg, at relationen/samspillet mellem lærer/elev er en lige så vigtig faktor for elevens læring. Eleverne kendte mig knap, og det samme omvendt, så i kaosprocessen var det måske ikke muligt for eleverne at forstå, at jeg agerede som jeg gjorde, for deres lærings skyld – og for min egen for den sags skyld. En kædereaktion af en 'fraværende' lærer, manglende opgavebeskrivelse og den atypiske opsætning i billedkunstlokalet dannede muligvis grundlag for flere frustrationer end egentligt tiltænkt. Jeg mener derfor, at disse faktorer resulterede i at drivkraften hos eleverne ikke var så høj, som hvis jeg

havde informeret eleverne en smule om, hvad denne opgave gik ud på – en information om, at dette var en afprøvning i forhold til min bachelor, kunne måske have givet eleverne en afklaring på denne form for undervisning samt en forståelse af min lærerrolle.

Tredje del af analysen, elevinterviews, resulterede i brugbare og vigtige svar, som på sigt i mit virke som billedkunstlærer vil gavne mine overvejelser i forhold til feedback. Men som også første del af analysen viste, er det elevernes læringsstile, forudsætninger samt arbejdstilgang, der danner grundlag for, hvornår feedbacken skal gives. Interviewene viste tydeligt, at elevernes præferencer afhænger af konteksten, formidlingen og tidspunktet for feedback. Ville jeg kunne have fået et mere brugbart resultat, hvis jeg havde lavet spørgsmålene som et spørgeskema, og uddelt til hele holdet? Dette ville måske kunne have givet et samlet overblik over, hvornår størstedelen af eleverne præferer at modtage vejledning. Denne måde kunne have resulteret i mindre forvirring og givet et større overblik over, hvordan jeg skal gøre brug af feedback i fremtiden.

Konklusion

Problemformulering

Hvordan kan billedkunstlæreren gennem stilladsering og feedback styrke elevernes self-efficacy og dermed øge deres motivation for deltagelse i billedkunstundervisningen?

Gennem min analyse, diskussion samt praksiserfaringer, er jeg blevet opmærksom på, hvor stor en rolle lærerens relation til eleverne spiller for udbyttet af undervisningen. Som nævnt, havde jeg kun mødt 7. klasses valghold én gang før praktikstart, hvor jeg agerede som observatør, og dermed ikke førte dialog med eleverne. Vores relationsarbejde startede altså derfor i første lektion i praktikken, hvor mit fokus lå på at få et indblik i elevernes kompetencer samt hvordan de arbejder bedst hver især. Det er på to lektioner i ugen en svær opgave at skabe en god relation til samtlige elever, hvilket resulterede i færre mestringsoplevelser og styrkelse af deres self-efficacy i løbet af min praktik, end ønsket. Self-efficacy er, som nævnt tidligere, en individuel følelse, og noget billedkunstlæreren dermed selv skal vurdere niveauet af, hos de enkelte elever. At styrke elevens self-efficacy, kræver en del flere faktorer, end blot ros og feedback fra læreren. En vigtig faktor er blandt andet lærerens relationsarbejde. Man skal som lærer være i stand til at udføre et relationsarbejde med henblik på at øge elevens trivsel og læring. Det er dog ikke ligegyldigt, hvilken form for relation man danner sig

til eleverne. Når man indgår i en relation til eleverne, skal vi altså professionalisere relationen, hvilket betyder, at du som lærer skal danne en god relation til eleverne, hvor de selvfølgelig skal føle sig trygge, men hvor også grænserne er klare (Canger & Kaas, 2016). Disse grænser oplevede jeg hos enkelte elever, ikke var tydelige nok. Nogle elever forsøgte ofte at indgå i dialog med mig, med henblik på at spørge mig ind til personlige ting frem for relevante spørgsmål eller samtale om opgaven. Her måtte jeg forklare eleverne, at det var ikke dette tiden skulle bruges på, og jeg var deres lærer i denne periode, og det skulle de huske på. Dette var naturligvis også et tegn at eleverne heller ikke mente, at de kendte mig godt nok, og relevante personlige spørgsmål svarede jeg dog også på, for at eleverne kunne få et indblik i, hvem jeg er som person.

Gennem min observation fra første analysedel, er jeg blevet opmærksom på, hvor vigtig lærerens tilgang til eleverne og dybden af stilladsering er for udbyttet af elevens læring. Man skal som lærer kunne forstå hvad de enkelte elever har brug for, for at komme videre i processen. Jeg blev dog også gjort opmærksom på i elevinterviewene, at tidspunktet for stilladsering og feedback er en vigtig faktor for elevernes flow. Her blev jeg gjort opmærksom på, at flere elever finder det forstyrrende, når læreren kommer uopfordret hen og spørger ind til deres arbejde, hvilket jeg har taget til eftertanke, da dette netop er noget jeg selv gør, for at vise interesse for eleverne og deres arbejde. Jeg havde dog ikke overvejet, at jeg faktisk kommer og forstyrrer deres flow, hvilket kan resultere i blokader og frustrationer hos eleverne. Uopfordret feedback og billedsamtale kan endda påvirke elevernes tro på egne evner og dermed motivation for deltagelse, da de kan tolke min interaktion som en bedømmelse af, at de har brug for hjælp eller sågar gør noget forkert.

På baggrund af mine erfaringer og analyse kan jeg derfor konkludere, at lærerens relationsarbejde og bevidsthed om elevens behov for stilladsering og feedback spiller en vigtig faktor, når man i sin undervisning forsøger at styrke elevernes self-efficacy og motivation for deltagelse gennem stilladsering og feedback. Forkert brug af eller tilgange til feedback og stilladsering, kan altså medføre en svækkelse i elevernes tro på egne evner og motivation, hvorimod en korrekt tilgang og bevidsthed om elevernes behov, kan medvirke til at styrke elevernes self-efficacy og motivation for deltagelse. For at opnå dette, kan det være en fordel for læreren at føre en samtale med eleverne ved opstart af modulet, om hvornår de foretrækker at modtage feedback. Dog skal man også gøre eleverne bevidste om, at stilladsering og feedback er lærerens måde at hjælpe dem fremad i processen, og det derfor kan være nødvendigt at give feedback når læreren mener det er relevant.

Bibliografi

Andersen, F. Ø. (2006). *Flow og fordybelse*. Hans Reitzels Forlag.

Andresen, B. B. (2017). *Tidsskrift*. Hentet fra Feedbackstrategier i matematik:

file:///Users/metteaskou/Downloads/admin,+96858-198253-1-CE.pdf Hentes 17. maj 2024

Bandura, A. (2012). *Kognition og pædagogik*.

Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen, didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Imsen, G. (2015). *Elevens verden, Indføring i pædagogisk psykologi*. Hans Reitzels Forlag.

Klinge, L. (u.d.). *Gode relationer*. Hentet fra <https://www.relationskompetent.net/trin3> Besøgt 11. maj 2024

Knudsen, I. S. (1997). *Billedsamtaler*. Daneklærerforeningen.

Løw, O., & Skibsted, E. (2014). *Elevens læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer*. Akademisk Forlag.

Mathiesen, F., & Arvedsen, K. (2018). *Billedkunstdidaktik, mellem fag og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.

Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.

Okholm, M. B. (2020). *emu*. Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/inkluderende-laeringsfaellesskaber/aktionslaering-en-vej-til> Besøgt 9. maj 2024

Schmidt, C. H. (2022). Hentet fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/> Hentet 9. maj 2024

Schmidt, C. H. (2022). *Læremiddel.dk*. Hentet fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/> Besøgt 11. maj 2024

Tanggaard, L., & Nielsen, K. (2019). *Pædagogisk psykologi*. Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Faghæftet for faget billedkunst*. Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> Besøgt 8. maj 2024

