

Dannelse af det visuelle talent

- **masterspeciale i læreprocesser med specialisering i innovation og kreativt læringsdesign**
-

Iben Lindebjerg, studie nummer: 20178046

Eksaminator: Ann Charlotte Thorsted

Modul: masterspeciale

Antal anslag: 90.845

Antal normalsider: 40

Indhold

- masterspeciale i læreprocesser med specialisering i innovation og kreativt læringsdesign	1
Abstract.....	4
Indledning	5
Præsentation af visuel hf og det visuelle grundforløb.....	6
Indkredsning af interessefelt	7
Problemformulering.....	8
Tilgang og metode	9
Empiri	11
Begrebsafklaring	12
Simon Væth.....	13
Illustrationsforløb med illustrator Simon Væth	13
Interview med illustrator Simon Væth	15
Præsentation af projektforsøg om demokrati. Undervisningsdesign.	22
Opsamling, sammenstillinger og et større perspektiv	29
Konklusion.....	30
Litteraturliste	32
Bilag.....	35

Abstract

Creativity, with a special focus on **creative processes**, are core phenomena to be explored in this thesis.

In our society, a general demand for creative and innovative competences can be observed and especially the creative businesses are in search of creative talents. In the thesis, certain aspects regarding development or formation of visual talents in the framework of a talent development program are explored through from the perspective of an educator.

The starting point of the thesis is the teaching at the creative youth education “Visuel HF”. Visuel HF is a 3-year upper secondary level education, where one third of the teaching consists of a visual basic year focused on the development of visual talents. The context is teaching from the visual basic year as experienced by guest teacher in illustration Simon Væth as well as by the regular teacher of the module. A special trait of the visual basic module is that all guest teachers have a professional career within the creative businesses. In an interview Simon Væth explains his approach to creativity and creative processes both in his own creative practice and in the role as a teacher. This is compared to experiences from a representative teaching module with the regular teacher of the education in order to show how creative processes unfold in the teaching situation as well as in a professional context.

From this perspective the thesis aims at clarifying what creativity and creative processes are as phenomenons and how they appear. This leads to an understanding of creative processes in which something new and surprising evolves.

One conclusion is that creativity is connected to learning processes that support the visual talent in not only developing technical skills but also enables him/her to use those skills in innovative and surprising ways. However, this is only the explainable result of creativity and the creative processes. An important discovery of the thesis is that creativity and creative processes cannot be explained by means of language but must be experienced. This resonates with the idea of “principle tacit knowledge” as a type of knowledge that exists but cannot be taught directly. In order to access this knowledge and involve in a creative process, it is necessary to interact with the world in an open and curious ways. Thus creative processes are connected to a way of being that affects and thereby forms the individual.

Indledning

Denne opgave har til formål at undersøge forståelser af kreativitet og kreative processer som knytter sig til undervisning. Opgaven tager udgangspunkt i mit arbejde som underviser og kunstnerisk leder på det visuelle grundforløb på ungdomsuddannelsen visuel hf. Visuel hf er en treårig hf med særligt fokus på at udvikle visuelle talenter. Herunder følger først en begrundelse for relevansen i at belyse undervisning og et underviserperspektiv i forståelsen af kreative processer i forhold til ungdomsuddannelser, og dernæst følger en mere indgående præsentation af visuel hf som kontekst for denne opgave.

Kreativitet er i samfundet generelt en efterspurgt egenskab eller kompetence. Af mange ses kreativitet i dag som en vare, der skal være med til at sikre fremtiden så vel bæredygtigt som økonomisk i en stadig mere globaliseret verden (Have, 2019). I sin bog "Konkurrencestaten" argumenterer professor på CBS Ove Kaj Pedersen for, at nationerne indgår i en indbyrdes konkurrence, som gør skellet mellem politik og erhvervsliv flydende (Pedersen, 2011, s. 31-32). Dette er ikke alene en konkurrence i produktion og vækst, men også i tanke viden og idéudvikling, hvilket gør kreativitet og innovation til kompetencer og taler ind i en erhvervsmæssig og politisk agenda, der får indflydelse ned igennem uddannelsessystemet.

I 2018 udkom en rapport fra Vækstteam for kreative erhverv (vækstteam for kreative erhverv, 2018). Rapporten giver en række anbefalinger som daværende regering implementerede som 28 initiativer i en ny vækstplan for kreative erhverv (Regeringen, 2019). I rapporten samles de kreative erhverv, som dækker den audiovisuelle industri, mode, møbler og interiør, design og arkitektur, kommunikations-, reklame- og forlagsvirksomhed under ét. Rapporten betegner de kreative erhverv som en dansk styrke position sammenlignet med andre lande på baggrund af bl.a. beskæftigelse og værdiskabelse. Rapporten peger på kreativitetens indvirkning på det økonomisk værdiskabende i eksport, omsætning i det private erhvervsliv samt økonomisk afsmitning til andre dele af erhvervslivet (vækstteam for kreative erhverv, 2018, s. 3-9). I rapporten efterspørges ligeledes kreativt talent samt udviklingen af kreative kompetencer. Denne rapport fra erhvervslivet er med til at sætte en direkte politisk agenda i forhold til at vækste kreativitet. Visuel talentudvikling på ungdomsuddannelser bliver en del af denne fødekæde og spiller en vigtig rolle idet mange unge stopper med at være visuelt og kreativt producerende allerede i udskoling, men i særdeleshed op gennem ungdomsuddannelserne og dermed stopper med at udvikle de færdigheder, der gør, at de får et sprog for at udtrykke sig kreativt.

Efterspørgslen på kreativitet og innovation har en central plads og er indskrevet i de gymnasiale uddannelsers formålsparagraf stk. 3. sammen med et alment dannende perspektiv og er altså overordnet læringsplanerne for de enkelte fag.

"Uddannelserne skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund samt til deres udvikling. Uddannelserne skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans." (EMU, 2019)

Kreativitet er i læreplaner for både folkeskole og gymnasiale uddannelser desuden skrevet med ind i stort set alle fag. Kreativitet er altså ikke isoleret til de traditionelt musisk kreative fag. Dette giver kreativitet en fremtrædende plads og gør det meningsfuldt at se nærmere på hvordan der undervises i udvikling af kreative talenter. Da der samtidig fra den kreative branche, som beskrevet ovenfor, er en efterspørgsel på kreativt talent og kreative kompetencer (vækstteam for kreative erhverv, 2018), er det meningsfuldt at se

på undervisningen i visuelle talentudviklingstilbud tilknyttet ungdomsuddannelser, som det er tilfældet med visuel hf.

Flere politiske initiativer har haft til formål at knytte bånd mellem skole, samfund og erhvervsliv bl.a. ved at fremme brugen af professionsudøvere ind i skole- og uddannelsessammenhænge, som det f.eks. er tilfældet med den nye folkeskolelov fra 2014 også kendt som skolereformen, heldagsskolen eller den åbne skole:

”Den åbne skole er en skole, som inddrager sin omverden. Det kan være lokalsamfundet, musikskolerne, erhvervslivet, idrætsforeningerne, virksomheder eller bymuseet.” (UVM, Den åbne skole, 2019)

Samarbejdet med de lokale organisationer er et lovmæssigt krav. Folkeskoler og kommunalt støttede institutioner er således lovmæssigt gensidigt forpligtede til at samarbejde, hvorigennem eksterne undervisere med baggrund i andre professioner kan indtage rollen som undervisere i et begrænset omfang (UVM, Den åbne skole, 2019).

Da der på det visuelle grundforløb på visuel hf er en tradition for, at undervisere er professionsudøvere, som primært arbejder i egen praksis, er det i denne sammenhæng interessant at se på, hvad der sker, når en professionsudøver indtræder i rollen som undervisere og hvordan perspektivet på undervisning og egen praksis opleves. Særligt interessant er det at se på, hvordan kreativitet udfoldes og opleves i både undervisning og egen praksis.

I bogen konkurrencestaten argumenteres der for, at der er en værdikamp i gang i en fase mellem velfærdssamfund og konkurrencestat, der som sådan har indflydelse på uddannelse, dannelse og pædagogiske tilgange. Idéen om fællesskab ser forfatteren skifte fra velfærdsstatens tanke om fællesskab gennem deltagelse i demokrati, til konkurrencestatens tanke om sammenhængskraft gennem arbejde (Pedersen, 2011, s. 170), hvor arbejde bliver det bærende fællesskab i samfundet (Pedersen, 2011, s. 12). Derfor bliver de i konkurrencestaten skolens opgave gennem faglige kompetencer at uddanne individet til arbejdslivet. Denne uddannelsesstanke, som skal fremme tilskyndelser til arbejdsduelighed, har i uddannelsessystemet skabt megen målstyring og instrumentalisering (Pedersen, 2011, s. 189).

Når det er vigtigt, også på visuel hf at benytte branchefolk, professionsudøvere og kunstnere som undervisere, er det interessant at se hvilken betydning kreativiteten tilskrives. Her undrer jeg mig over om kreative processer, som dannelse af individet kan skabe en modvægt til den megen målstyring og instrumentalisering. Det virker derfor relevant at se på forholdet mellem dannelse og kompetencer, og hvordan dette opleves af en gæsteunderviser dels i egen praksis og dels i den undervisning der leveres.

Præsentation af visuel hf og det visuelle grundforløb

Visuel hf er en 3årig hf, som dels består af en almindelig 2årig hf og dels består af et 1årigt visuelt grundforløb. Uddannelsen er et initiativ oprettet som et samarbejde mellem Viborg Gymnasium og hf og The Animation Workshop, VIA . Det visuelle grundforløb varetages af og foregår på The Animation Workshop. Formålet med uddannelsen har fra starten været, at give unge med en særlig interesse inden for det visuelle felt mulighed for at arbejde med udviklingen af deres visuelle kundskaber samtidig med, at de får en ungdomsuddannelse, da det er en generel oplevelse på The Animation Workshop, at mange unge ”parkerer” deres visuelle interesser, mens de tager en gymnasial uddannelse. Det var fra

begyndelsen intentionen at skabe én samlet uddannelse. Uddannelsen havde sit første optag i 2009 og har i alt ca. 75 elever fordelt på uddannelsens tre årgange.

Undervisningen på det visuelle grundforløb er fordelt ud over uddannelsens tre år, så eleverne 1/3 af tiden undervises på det visuelle grundforløb og 2/3 af tiden på den almene hf. I modsætning til de fleste andre talenttilbud på det visuelle område (f.eks. De Billedkunstneriske Grundkurser), går eleverne her i én samlet klasse på begge skoler og undervises i almindelig undervisningstid, så de derved får en sammenhængende uddannelses-hverdag. Dette giver visuel hf en enestående mulighed for at samarbejde på tværs af de almindelige fagligheder og det visuelle grundforløb, da alle elever i en klasse gennemgår den samme undervisning. Dette udmøntes bl.a. i tværfaglige projektforsløb. I denne opgave udfoldes de tværfaglige aspekter imidlertid ikke, da dette har været undersøgt i tidligere opgaver, og opgaven her, har et andet fokus.

På det visuelle grundforløb er der fokus på udviklingen af håndværksmæssige færdigheder og på en produktionsorienteret undervisning med udgangspunkt i projektopgaver. Eleverne præsenteres for både forskellige udtryksformer og metoder. Ofte indeholder undervisningen både *værktøjsfag*, hvor der trænes grundlæggende færdigheder ud fra et mesterlærerprincip (Wackerhausen & Wackerhausen, 1999) og *projektforsløb*, hvor der er fokus på en åben undersøgende tilgang inden for rammen. De værktøjsmæssige færdigheder trænes, når eleverne gennem projektforsløb er visuelt producerende, og herved omsætter de trænedes færdigheder ind i en kontekst og et eget udtryk. Færdigheder og udviklingen af projekter indgår således i et indbyrdes samspil.

På det visuelle grundforløb tilstræbes det at give eleverne sammenhængende skoledage med rum til fordybelse og håndværksmæssig dygtiggørelse. Elevernes tid på TAW består derfor af hele dage eller uger, hvor de er sammen med samme underviser.

Jeg har fra uddannelsens tilblivelse været underviser og kunstnerisk leder på det visuelle grundforløb og har derfor i samarbejde med mine nærmeste kollegaer defineret og definerer stadig undervisningens indhold og metoder. Jeg er den eneste faste underviser på det visuelle grundforløb. De øvrige undervisere er alle gæsteundervisere, som til daglig er kunstnere eller udøvende fra de kreative erhverv. Det øvrige faste team omkring det visuelle grundforløb består af en koordinator og af en afdelingsleder.

Indkredsning af interessefelt

Mit interessefelt for denne opgave vil primært knytte sig til kreative processer inden for det, man traditionelt betragter som de kreative fag eller kreative erhverv, som beskrevet i indledningen.

Professor i sociologi, Feiwei Kupferberg, inddeler kreativitet i fire regimer; industri, kunst, videnskab og pædagogik. Ud fra denne kategorisering kan man sige, at denne opgave trækker tråde fra forskellige regimer, da branchen er forbundet til industrien og undervisningen til pædagogikken. Men opgavens primære standpunkt vil være et kunstnerisk perspektiv, der af Kupferberg beskrives som kendetegnende ved gennem følelsesmæssig indlevelse og autenticitet at udtrykke dybe oplevelser (Kupferberg, 2006, s. 25-41; Kupferberg, 2003).

Jeg har til denne opgave bl.a. fundet inspiration i Tatiana Chemi, Julie Borup Jensen og Lone Herstedes bog "Behind the Scenes of Artistic Creativity" (Chemi, Jensen, & Hersted, 2014). I bogen søger forfatterne gennem en række interviews med forskellige kunstnere at afklare kunstnernes forhold til kreativitet og

læring knyttet til deres forskellige praksisser. Det viser sig, at der for kunstnerne er en tæt forbundenhed og en flydende forbindelse mellem egen kunstnerisk udfoldelse og egen læring, hvor læring opleves som en integreret del af den kunstneriske proces.

"The association between the concepts of learning and creativity arises from the interviews. They point to a relatively clear pattern: the interviewed artists appear to understand the creative process in relation to their artistic work as intertwined or interwoven with learning. (Chemi, Jensen , & Hersted, 2014, s. 150)"

Dette gør det muligt for forfatterne at sammenligne og konkludere, at der er en lighed mellem kunstneriske kreative processer og læreprocesser generelt (Chemi, Jensen , & Hersted, 2014, s. 149-150). Denne antagelse, hvor læring ligger implicit som del af den kreative proces vil også danne grundlag for denne opgave.

Hvis der som udgangspunkt er en sammenbundethed mellem læreprocesser og kreativitet i kunstneres egen praksis, gør det mig nysgerrig på, hvordan en udøver med egen producerende visuel praksis oplever og udfolder forholdet mellem egen praksis og den undervisning, som vedkommende faciliterer på det visuelle grundforløb på visuel hf. Her er det interessant både at se nærmere på gæsteunderviserens opfattelse af kreativitet i undervisningen og om gæsteunderviseren oplever at være kreativ i undervisningssituationen. Og herigennem om der er elementer, der kan sammenlignes med andre kreative processer og læreprocesser særligt fra egen praksis.

I tidligere opgaver har jeg blandt andet været optaget af åbne undersøgende processer og deres betydning for kreativitet særligt ud fra et elevperspektiv og med elevens oplevelse og erfaring som omdrejningspunkt. De åbne undersøgende processer opstod i forbindelse med kreative processer, hvor målet og produktet ikke var givet på forhånd og hvor eleverne blev nødt til at have en meget fri og famlende søgning i forhold til det fænomen, der var i fokus. Herigennem blev de nødt til selv at opsætte rammer eller dogmer for at udvikle en metode til visuelt og sanseligt at nærme sig begrebet. Det viste sig, at sådanne åbne undersøgende processer fordrer, at eleverne agerer kreativt for at opnå en egenproduktion. Da denne form for grundlæggende undersøgelse af et fænomen ofte skabte dyb undren hos eleverne, ser jeg dette som værende forbundet til et større eksistentielt værensperspektiv (Hansen, 2008), hvilket jeg derfor så som et bidrag til elevernes generelle dannelse og ikke udelukkende som udvikling af visuelle eller kreative kompetencer. I undervisningssituationer vil der oftest opstå undersøgelser i tilegnelsen af ny viden eller kundskaber, særligt hvor der ikke er et meget fast defineret mål, men stadig er plads til elevens udtryk og medejerskab. Da jeg oplever, at de åbne undersøgende processer fordrer elevernes evne til at agere kreativt, vil kreative processer, der har en åben undersøgende karakter fortsat være et fokus, både i undersøgelsen af egne og andres undervisningsforløb og i undersøgelsen af gæsteunderviserens egen praksis.

Når gæsteundervisere kommer og underviser er de ansat til at undervise på baggrund af den faglighed og praksis de kommer med og altså ikke som udgangspunkt til at varetage og facilitere åbne undersøgende processer. Det gør mig derfor nysgerrig hvilken rolle det åbne undersøgende spiller i undervisningen og hvordan det spiller sammen med en faglig introduktion og udvikling af håndværket.

Problemformulering

Kreativitet, med særligt fokus på **kreative processer** er centrale fænomener, jeg ønsker at undersøge. Konteksten vil være undervisnings forløb på visuel hf, som den opleves af gæsteunderviser i illustration,

Simon Væth, samt af mig som fast underviser. Jeg vil dels inddrage og beskrive et af mine egne undervisningsforløb for herigennem at have mulighed for at reflektere over kreative processer, som de opleves i undervisningen. Desuden vil jeg primært gennem et interview med gæsteunderviser og illustrator Simon Væth undersøge hans oplevelse af kreative processer i undervisningen. Da gæsteundervisere på visuel hf altid har en professionel praksis, som deres hovederhverv, vil der også være et fokus på, hvordan kreativitet og kreative processer opleves i egen praksis og om dette forbindes til underviserrollen.

Jeg er interesseret i, hvordan Simon Væth som **underviser** reflekterer over centrale begreber, som han knytter til den kreative proces og hvordan han som **professionsudøver** reflekterer over samme begreber. Jeg er interesseret i, hvordan han oplever kreative processer udlevet i de to forskellige praksisformer, som undervisning og illustration udgør. Håbet er, at der i sammenligning med egen undervisningserfaring kan opstå en bredere forståelse for kreative processer som fænomen, som det opleves hos underviserne. Fokus vil altså primært være knyttet til undervisernes oplevelsesperspektiv og ikke til elevernes oplevelse af undervisningen.

Hvilket leder frem til følgende. Gennem refleksioner over praksis, ønskes undersøgt:

1. Hvordan oplever gæsteunderviser og illustrator Simon Væth kreativitet og kreative processer, dels i rollen som underviser og dels i eget erhverv?
2. Hvordan forholder Simon Væths refleksioner sig til et repræsentativt undervisningsforløb med den faste underviser på det visuelle grundforløb, Iben Lindebjerg? Og på uddannelsen generelt?

Tilgang og metode

I dette afsnit redegøres for mit valg af metode for opgaven. Jeg har i mit metodevalg et fænomenologisk udgangspunkt, hvor der lægges vægt på betydning og fortolkning af det, der opleves. Qua min tilknytning til det, der beskrives, ser jeg desuden mig selv som reflekterende praktiker, hvor denne opgave giver mig mulighed for at reflekterer over praksis.

I min tilgang til denne opgave ser jeg bl.a. mig selv som reflekterende praktiker. Det gør jeg ud fra min tilknytning til konteksten. Som underviser og kunstnerisk leder på det visuelle grundforløb på visuel hf, har jeg en meget tæt relation til både elever, gæsteundervisere og øvrige ansatte. Det betyder, at de ting der i opgaven beskrives, undersøges og reflekteres over, er direkte knyttet til mit professionelle virke som underviser.

I sin bog fra 1983 introducerer Donald A Schön (1930-1997) begrebet "Den reflekterende praktiker", hvilket også er titlen på bogen, med undertitlen "Hvordan professionelle tænker når de arbejder". Bogen er baseret på studier over professionelle fagudøvere, og tager udgangspunkt i praksissituationer. Motivationen for Schön var en oplevelse af en unaturlig afstand mellem indlært akademisk viden og praktiske kompetencer, som de ser ud i professionelles praksisverden (Schön D. A., 1983, s. 9). I praksissituationerne kan man ikke handle på en forudbestemt teoretisk funderet måde, da man konstant må aflæse og omstille sig efter situationen. Schön udtrykker det sådan:

"Praksissituationer er ikke problemer, der kan løses, men problematiske situationer der er karakteriseret ved usikkerhed, uorden og ubestemmelighed." (Schön D. A., 1983, s. 24)

Denne indlevelse i og påvirkningen af det konkrete felt leder frem til begrebet **refleksion-i-praksis**. Refleksion i praksis er netop kendetegnet ved at være en integreret del af praksis og baserer sig i høj grad på direkte handling og aflæsning af situationen og er derfor ofte ordløs. Den praktiserende er konstant forbundet til handling og situationen i en flydende ordløs dialog, hvor der korrigeres undervejs (Schön D. , 2012; Schön D. A., 1983).

Når den praktiserende trækker sig ud af situationen, for at evaluere eller reflekterer, beskriver Schön det som **refleksion-over-praksis**. Det vil sige at man her kognitivt og sprogligt gennemgår eller undersøger en situation, der **har** fundet sted, med henblik på at forstå, ændre eller forbedre praksis (Schön D. A., 1983). Dette giver mulighed for at bringe praksis i nye retninger og kan derfor ofte forbindes med kreativitet.

I undervisningssituationer og de sociale relationer, der knytter sig til undervisningen, opstår der konstant uforudsete situationer. Det betyder at mange af de interaktioner og handlinger, der foregår i læringssituationer i undervisningen, improviseres frem. Dette kræver at der **reflekteres- i praksis**. Skriftligheden og sprogliggørelsen i denne opgave gør det i høj grad muligt at træde ud af praksissituationen og **reflekterer-over-praksis**.

Hos Schön bliver formålet at forstå praksis, for på denne baggrund på pragmatisk vis at kunne forbedre denne. Jeg håber også med denne opgave at nå frem til refleksioner over praksis, der kan inspirere både mig selv og andre i udviklingen af undervisning. Imidlertid finder jeg det i arbejdet med kreative processer og særligt i arbejdet med åbne undersøgende processer også nødvendigt at anlægge en ontologisk tilgang, hvor der ikke reflekteres over praksis med det formål at forbedre praksis, men hvor refleksionen har karakter af en undren som ikke er måldrevet (Hansen, 2008, s. 20-21). Denne opgave vil derfor ligeledes bygge på et fænomenologisk udgangspunkt, hvor der søges at komme bag om fænomenerne selv (Løgstrup K. E., 1983). Med det menes, at der stræbes efter ikke blot at blive i en fagfunktionel dimension, hvor fænomenerne forklares, men også at bevæge sig ud i en etisk-eksistentiel dimension, hvor man oplever at være i et værensforshold med det undersøgte. Filosof Finn Thorbjørn Hansen argumenterer for, at refleksion i en sådan dimension er en eksistentiel **refleksion-fra-handling** (Hansen, 2008, s. 358-359). Målet er autenticitet og vejen dertil går gennem en eksistentiel refleksion og undren.

Dette fænomenologiske udgangspunkt vil indgå dels som fokus for det valgte undervisningsforløb fra egen praksis og dels som grundlag for selve opgavens undersøgelsesfelt og tilgang.

Fænomenologien blev som filosofi grundlagt af den tyske filosof Edmund Husserl (1859-1938). Grundlæggende for fænomenologien er at mennesket bliver betragtet som et kropsligt sanseligt væsen, hvor krop og bevidsthed er uadskilleligt forbundet som et bevidst kropsvæsen (Norlyk & Martinsen, 2008). Mennesket er som subjekt en del af verden og adskiller sig ikke fra denne da mennesket altid er styret af en intention rettet mod verden. Verden fremtræder som fænomener i bevidstheden. Fænomenologien som metode bygger derfor på de livsnære erfaringer, som knytter sig til hvordan mennesker oplever fænomener i deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 30). Menneskets livsverden er fyldt med 'tavse' meninger eller betydninger (Polanyi, 1966). Hensigten er at forholde sig

åbent overfor disse meninger eller betydninger for at kunne forstå og beskrive fænomenet, som det opstår i bevidstheden (Norlyk & Martinsen, 2008; Chemi, Jensen, & Hersted, 2014, s. 162-165).

Både det selv at være en del af praksis og det fænomenologiske udgangspunkt præger min tilgang til den empiri opgaven bygger på. Min tilgang til empirien er kvalitativ, inspireret af bogen "Kvalitative metoder" (Brinkman & Tanggaard, 2015). Jeg tager som praktikker udgangspunkt i min egen oplevelse af situationer og tillægger det en værdi, at jeg netop har oplevet og været en del af situationen, men erkender samtidig også at jeg fjerner mig fra en "objektiv" betragterrolle. Eleverne er vant til, at jeg er i klasserummet, både når jeg selv underviser, men også til tider når der er gæsteundervisere. På den måde er jeg, som en naturlig del af mit arbejde, også med i dialogen i klasserummet, med underviseren og med de enkelte elever, hvilket er en rolle jeg har fastholdt, også når jeg har observeret og taget feltnoter. I min tilgang til interviews har jeg valgt et semistruktureret livsverden interview, hvilket hos Kvale og Brinkman beskrives som "*til dels inspireret af fænomenologien*" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 30-31). Jeg ser det semistrukturerede livsverden interview som oplagt, da der ligges vægt på den personlige erfaring og den oplevede livsverden i det, der ønskes undersøgt, hvilket netop er det, der interesserer mig i dialogen med gæsteunderviseren, da jeg håber, at det vil kunne bringe en større forståelse for, hvordan kreativitet og kreative processer forstås og udfoldes på uddannelsen og som fænomener generelt.

Til den didaktiske beskrivelse af læringsdesignet og undervisningsforløbet fra egen praksis, har jeg taget udgangspunkt i begreber og temaer fra Hiim og HIPPES relationsmodel (Jensen & Østergren-Olsen, 2017, s. 60-62). Modellen vægter at læring og undervisning betragtes som en helhed og er her tænkt som et analyse værktøj, der kan sikre, at jeg kommer omkring væsentlige didaktiske overvejelser. Dog vil mit udgangspunkt stadig lægge sig op ad en fænomenologisk tilgang i en søgen efter at forstå fænomenerne som de opleves i undervisningen og herigennem danne refleksion over praksis eller måske refleksion fra handling. Jeg håber, at refleksionerne kan gøre mig klogere på kreative processer og fænomener som knytter sig hertil i den konkrete undervisning og herudfra danne sammenligningsgrundlag for de refleksioner, der opstår igennem interviewet med gæsteunderviser og illustrator Simon Væth.

Empiri

Her præsenteres kort det empiriske materiale, som danner grundlag for denne opgave.

I opgaven vil jeg tage udgangspunkt i to undervisningsforløb. Det ene forløb er et illustrationsforløb afviklet af gæsteunderviser og freelance illustrator Simon Væth. Der redegøres kort for dette forløb, hvorefter forløbet og refleksioner udfoldes gennem et interview med Simon Væth, for primært at tage udgangspunkt i hans oplevelse af både undervisning og egen praksis. Det andet forløb er et forløb, jeg selv har afviklet, og som bidrager til indblik i og refleksioner over egen praksis samt giver et indblik i arbejdsformen og tilgangen på det visuelle grundforløb generelt.

Valget af Simon Væth, som interviewperson, skyldes først og fremmest, at han er fuldtids freelance selvstændig med en kreativ praksis og at han har et længere forløb., dvs. to uger, som gæsteunderviser på det visuelle grundforløb. Herudover repræsenterer han som illustrator, for mig at se, et interessant felt i branchen, der ligger sig mellem det merkantile og en egen kunstnerisk praksis med vægt på det personlige udtryk.

Det empiriske materiale består af:

- Observationer
- Fotodokumentation
- Skriftligt undervisningsmateriale, særligt udarbejdet til forløbene
- Semistruktureret interview¹

Begrebsafklaring

Her gives en kort beskrivelse af nogle aspekter, der gennem opgaven har vist sig som interessante, ved de begreber, der har været fokus for interessefeltet. Der har ikke været arbejdet med faste definitioner af interessefeltets begreber på forhånd, da det netop har været et ønske gennem opgaven at undersøge betydningen.

Kreativitet og kreative processer

I tidligere opgaver har jeg spurgt elever om, hvad kreativitet er. Her blev det tydeligt at eleverne ikke havde én entydig og samstemmig opfattelse af kreativitet. Samt at opfattelsen af begrebet udviklede sig for eleverne i løbet af uddannelsens tre år i en bevægelse hen mod en mere 'moderne' kreativitetsopfattelse, hvor kreativitet ikke er et guddommeligt indfald der rammer én, eller et udtryk for at noget er pænt og udført i et æstetisk medie. Men budene på hvad kreativitet er, er blandt eleverne stadig mange og diffuse.

I litteraturen omkring kreativitet er budende ligeledes mange. Professor i pædagogik Lars Geer Hammershøj argumenterer for, at kreativitet indenfor forskning er et uafklaret begreb: *"Godt nok er der enighed om, hvad definitionen på et kreativt produkt er, nemlig en idé, et udtryk en vare, en leg etc., der både er ny og relevant. Men det forbliver uklart, hvordan processen, der skal resultere i det kreative produkt skal forstås* (Hammershøj, 2012, s. 13)."¹ Der er altså umiddelbart en tendens til at definere begrebet ud fra det kreative produkt, eller selve 'out-comet' af kreativitet.

I sin bog "Kreativitet" argumenterer adjunkt og forsker i kreativitet Jan Løhmann Stephensen for, at man bør omtale kreativiteter i flertal, da der er mange opfattelser på spil samtidig, og at begrebet derfor bliver kontekst- og personafhængigt. Han gennemgår kreativitetsbegrebet fra oldtiden til i dag, dog med det forbehold at kreativitet som ord først optræder i sproget i 1875 på engelsk og først i 1964 på dansk. Han påviser, hvordan skaberkraften i middelalderen og frem var tilknyttet det guddommelige og ikke blev set som en mulig menneskelig handling. Han fører begrebet videre til renæssancen, hvor den guddommelige inspiration og skaberkraft kunne opnås af kunstnere gennem kunsten, hvor kunstneren mere var et medie end skaberen selv. Kreativiteten var hermed knyttet til den kunstneriske skaben og var noget, der kom til én. Til i dag hvor han argumenterer for, at kreativitetsbegrebet er blevet demokratiseret og er blevet en efterspurgt kompetence eller et modefænomen, som kan udnyttes og som alle besidder, eller i hvert fald har et ønske om at besidde. Her hænger kreativitet igen sammen med individets evne til at skabe eller forny, på en måde som er nyttig ind i en kontekst. Der altså ikke længere tale om en

¹ Vær opmærksom på at lydfil og transskription af interview, samt transskription med den kodning jeg har brugt i mit analysearbejde, er vedhæftede som separate filer.

kunstnerisk udførelse, men en kreativitet, der kan foregå på alle områder. Han peger på, hvordan alle disse opfattelser af kreativitet i dag i nogen grad er sameksisterende. Han ser herudfra kreativitet, som noget banalt og som en evne hos alle (Stephensen, 2018). Dette falder i tråd med professor Svend Brinkmanns argumentation for, at kreativitet ikke er en undtagelse, men derimod konstant er til stede, idet vi i sociale konstruktioner kontinuerligt tvinges til at improviserer (Brinkmann, 2009, s. 75).

Professor Lars Geer Hammershøj argumenterer i sin bog "Kreativitet – et spørgsmål om dannelse" for, at kreativitet ikke kan læres, da han mener, at det ikke er en evne. Han mener derimod, at man må dannes til at være kreativ. Han definerer kreativiteten som en sanselighedsproblematik, "*fordi overskridelse og smagsafgørelse, der konstituerer den kreative proces, er sanselige processer*" (Hammershøj, 2012, s. 17). Da sanselige oplevelser ikke kan tillæres, men må erfares, bliver definitionen af kreativitet her, at kreativitet er en dannelsesproces.

Det sanselige aspekt åbner op for en fænomenologisk anskuelse af både kreativitet, men særligt kreative processer. Den danske filosof Løgstrup beskriver, hvordan man må være i et åbent poetisk forhold til verden, hvor man kan mærke at verden vil én noget. Dette værensforhold har i opgaven vist sig at forbinde sig til kreative processer.

Simon Væth

Simon Væth er fuldtids freelance illustrator og tegner². Han er kandidat i illustration fra DSKD "Designskolen Kolding" fra 2010. Han underviser ca. én til fire gange om året i afgrænsede undervisningsforløb.

Illustrationsforløb med illustrator Simon Væth

Titel/tema: Hjemstavn, et samarbejdsforløb med danskfaget.

Underviser: Illustrator Simon Væth

Varighed: 9 undervisningsdage med 6 timer pr. dag.

I det følgende gøres kort rede for opbygningen af undervisningsforløbet, som baggrund for at forstå interviewet, og de tanker om undervisningen der fremkommer i interviewet.

Forløbet strakte sig over næsten to uger, og var et samarbejde med danskfaget. På de indledende møder blev der aftalt, at eleverne både i danskfaget og på det visuelle grundforløb skulle arbejde med hjemstavn som tema. Danskunderviseren og en pædagogikumstuderende udarbejdede et kompendie med hjemstavnsliteratur, som eleverne havde gennemgået før forløbet med Simon. I den første af Simons undervisningsuger, havde han fokus på mindre øvelser og opgaver, hvor eleverne blev introduceret for en bredde af værktøjer og tilgange inden for illustration. Øvelserne tog næsten alle udgangspunkt i tekstbider eller begreber, som skulle oversættes til illustration. Til nogle af øvelserne inddrog Simon tekstbidder fra de gennemgåede tekster fra danskundervisningen.

Den første uge startede Simon hver morgen med at introducerer dagens øvelser, som han beskrev som daglige øvelser i tegnemetoder og kreativ tænkning³. Den første dag startede han med at give en grundig

² Se link i bilag 1 for portefølge

³ Se bilag: VisuelHF_2ugerPlan_kort_version_.pdf, vedhæftet som separat fil.

introduktion til hvem han selv er, hvordan han arbejder og hvordan hans vej til at blive illustrator har været. Hver dag havde sit eget tema⁴:

- Inspiration
- Visuelle virkemidler
- Hvad skal tegnes?
- Man kan tegne alt! (Forvrængning af perspektiv, proportioner og tid)
- Stop den kreative dovenskab! Bryd med vanen!

Som man kan se af overskrifterne er der dels fokus på de tekniske virkemidler, men i lige så høj grad også på de indholdsmæssige tanker bag det, der skal tegnes. Simon Væth skriver i den generelle introduktion: *"At blive en dygtig illustrator er mere end bare at tegne flot eller pænt. En god illustration indeholder kant, idé, humor og poesi. Det vigtigste mål er derfor at skabe en nysgerrighed over for den visuelle verdens mange kroge og muligheder"*

I den anden uge skulle eleverne lave en serie på mindst tre store illustrationer, hvorigennem eleverne skulle forholde sig til deres egen hjemstavn, og dermed komme med en personlig stemme, som ikke først tog udgangspunkt i en tekst. Efterfølgende skulle dette suppleres med og omsættes til et skriftligt produkt i danskfaget.

Opgave formuleringen for denne illustrationsopgave lød således:

Din hjemstavn

Mandag d. 11. - torsdag d. 14. nov

Hvad betyder hjemstavn for dig? Er det noget, du ser i et positivt eller negativt lys? Det kan været et sløret minde, en slægtshistorie eller et portræt af et område? Ønsker du at fremstille din hjemstavn glorificeret eller nedsættende? Du kan fremvise det store billede eller zoome ind på en detalje eller lave en abstrakt fortolkning.

Med udgangspunkt i din egen baggrund og hjemstavn skal du lave en række illustrationer. Alt er sådan set muligt hvis

bare du har reflekteret over temaet og kan forsvare og argumentere for din idé.

De færdige illustrationer udstilles sammen med jeres skitser i katedralen.

Den tekniske tilgang er fri og produktet er minimum 3 gennemarbejdede store illustrationer.

Der var altså en fast ramme for opgaven, som dels bestod af temaet hjemstavn, og dels bestod af produktkravet. Men inden for denne ramme var det muligt at arbejde frit, dog med den betingelse at man skulle kunne argumentere for og forsvare for sin idé.

⁴ Se bilag : Ovelser_Visuel_HF_Nov2019.pdf, vedhæftet som separat fil.



Elevprodukt fra illustrationsopgave om 'Hjemstavn'. Eleven kombinerer elementer på en ny måde

Interview med illustratør Simon Væth

Interviewet tager udgangspunkt i Simon Væths oplevelse af at være underviser og hvordan dette knytter an til hans egen praksis. De centrale forskerspørgsmål i interviewet koncentrerer sig om kreative processer og fænomener, som knytter sig hertil, som sanselighed, fantasi, inspiration, kreativitet, selvoverskridelse, nysgerrighed, leg, talent og faglig dygtighed, som Simon Væth har nævnt enten i sit undervisningsmateriale eller i undervisningen, eller som opstår gennem interviewet og følges gennem samtalen. Der søges gennem forskerspørgsmålene at få et indblik i, hvordan disse fænomener forholder sig til læring, undervisning og den interviewedes praksis. Der vil være en vekselvirkning mellem beskrivelse af interviewet og fortolkning og afslutningsvis en perspektivering.

Interviewet foregik i personale tekøkkenet/ mødelokalet på det visuelle grundforløb. Udover Simon Væth, som blev interviewet og mig som interviewer, var også min medstuderende Ditte Bang Skovgård-Hansen tilstede og assisterede. Lokalet er forholdsvis småt med et rundt bord med stole og en bæk, som fylder det meste af lokalet. Det er et lokale som både Simon Væth og jeg som undervisere er vant til at være i

særligt i vores pauser. Interviewet blev foretaget onsdag den 13/11 2019, hvilket var dagen før eleverne skulle præsentere deres endelige projekt om hjemstavn i illustrationsforløbet.

Kreativitet

Forløbet Simon underviser i, har som beskrevet, illustration som overordnet fagligt tema. I den overordnede forløbsbeskrivelse formulerer Simon selv at forløbet handler om *"tegnemetoder og kreativ tænkning"*. Han beskriver, at det overordnede mål for forløbet er at: *"1) Introducere praktiske visuelle virkemidler og værktøjer, 2) Introducere kreative metoder, der kan styrke eller hjælpe én i tegneprocessen"*⁵.

Simon Væth bruger altså selv begreberne kreativ tænkning og kreative metoder i sin skriftlige formulering overfor eleverne. På den måde tilskriver Simon Væth selv kreativitet en central rolle i sin undervisning. I interviewet forsøger jeg at afklare, hvad kreativitet og kreativ tænkning her dækker over.

Simon forklarer at kreativitet for ham er et håndværk: *"Det er et håndværk, som jeg har brugt hele livet på at lære. (Transskription s. 6)"*

I dette udsagn ligger der en idé om, at kreativitet er tæt knyttet til det medie, det bliver udtrykt igennem, altså håndværket, men der er også en antagelse af, at det er noget, der kan læres, men at det er en proces, der strækker sig over tid.

I en artikel i det pædagogiske tidsskrift "CEPRA-striben", argumentere Lene Tanggaard, ud fra et syn på kreativitet som noget nyskabende, der har værdi i et fællesskab, for, at udenadslære og træning af basale færdigheder, hvor man opøver vaner og evner er nødvendige, for at kreativiteten har noget at vokse ud fra, da man ikke kan nøjes med at fokusere på nyskabelsen alene (Tanggaard, 2009, s. 7). Man kan sige, at der også her ligger en antagelse af, at kreativitet skal have et medie eller noget at udvikle sig fra, hvilket man i Simons udsagn kan betragte som indlæring af et håndværk. Hvad det kreative håndværket og dermed kreativiteten, konkret består i finder Simon det umiddelbart svært at definere:

"Det er, århh, hvad kan man sige, det er jo mange forskellige ting. Både at se og læse og forstå billeder. Og så er der sådan det rent muzzle memory, altså at kunne udføre det og det jaaa..., men det er jo nærmest alt det jeg underviser i på én gang fra tekniske tricks til og kunne udfordre sig selv og ja alt muligt der er jo mange aspekter i det..." (Transskription s.6)

Her fremgår det at kreativitet opleves som en meget sammensat størrelse, som det er svært at give et klart billede af, hvad er. Kreativiteten rummer mange aspekter. En forklaring på denne besværlighed i forklaringen af begrebet kunne være, at det også her giver mening at tale om kreativiteter i flertal. Som det er beskrevet i afsnittet om begrebsafklaring, foreslår Stephsen at bruge ordet kreativitet i flertal, da vi på baggrund af de mange betydninger ordet i skiftende perioder har været tillagt, bruger ordet på et utal af måder og at dette ofte sker samtidigt (Stephensen, 2018, s. 8). Denne dobbelthed eller betydningsmangfoldighed i begrebet finder ikke kun sted i kraft af forskellige kontekster, men her også som forståelse af begrebet hos den enkelte.

En anden mulig forklaring kunne være at fænomenet for Simon Væth gennem hans praksis, knytter sig til ikke kognitive erkendelser. Altså en nonverbal refleksion-i-praksis, hvor der handles og improviseres på baggrund af erfaringer (Schön D. A., 1983). I bogen 'Behind The Scenes of Artistic Creativity' var en opdagelse blandt forfatterne, at de interviewede kunstnere følte frustration over at definere kreativitet.

⁵ Se bilag: undervisningsplan, Illustration med visuel hf

Det ledte dem frem til den konklusion at: *"(...) the practice of artistic creativity is often ineffable and inexplicable verbally as it often deals with what hides between the lines (Eisner 2002, Goodman 1976, Perkins 1994) in a non-verbal way, or at least using a different means of expression, which is symbolic, bodily and sensory"* (Chemi, Jensen, & Hersted, 2014, s. 67). Det er her altså et gennemgående træk for de interviewede kunstnerne, at den kunstneriske kreativitet er uudsigelig og sprogligt uforklarlig, og bundet til andre erkendelses og udtryksformer end verbalisering. Hvorfor forfatterne bag bogen foreslår, at man ser kunst som et alternativt sprog til et logisk verbalt sprog. Man kunne også tale om at vanskelighederne ved at udtrykke kreativitet i egen praksis er, at man i praksis befinder sig i en **refleksion-fra-handling** (Hansen, 2008), hvor kreativiteten og egen praksis smelter sammen med en måde at være i verden på.

Imidlertid ser Simon Væth ikke sig selv som professionel kunstner, og betoner i højere grad sit virke som et håndværk, hvor professionalismen er betinget af, at det er økonomisk bæredygtigt (Transskription s. 4). Så her må man antage, at det i denne sammenhæng også giver mening at pege på det uudsigelige som et udtryk, der knytter sig til håndværket illustration, som benytter et andet sprog end det talte. Simon Væth fastholder gennem interviewet en uadskillelig forbindelse mellem håndværk og kreativitet, hvor ingen af delene har værdi, hvis det står alene:

"(...)jeg udfører noget som andre ser som kreativt. Det er det jo nok også. Lige så meget som det også er et håndværk. Det er en blanding. Håndværk alene skaber ikke gode illustrationer og kreativitet alene skaber heller ikke gode illustrationer." (Transskription s. 8)

Tilsyneladende er kreativitet for Simon Væth et håndværk, men illustration er også et håndværk. Kreativitet og illustration eller kreativitet og håndværk smelter altså sammen til et samlet udtryk, som kan efterlade sanselige indtryk der ligger uden for det talte sprog. Simon Væth har desuden modstand mod at definere sig selv som kreativ, men referer til, at andre ser hans arbejde som kreativt. Dette kan være et udtryk for at noget skal vinde anerkendelse eller tillægges kulturel gyldighed inden for et felt for at være kreativt (Tanggaard, 2009; Tanggaard, 2009). Dog vil jeg på baggrund af det ovenstående hellere antage, at det her i lige så høj grad er et udtryk for, at sammenhængen mellem kreativitet og håndværk for Simon Væth er uadskillelig, hvor håndværket er mere synligt og nemmere at sætte ord på end kreativiteten, men hvor begge dele primært beror på 'tavs viden' (Polanyi, 1966). Den tavse viden kan forstås dels som aktuel tavs viden, som er mulig at italesætte og dels som principiel tavs viden, der er uden for rækkevidde af, hvad det talte sprog kan rumme. Principiel tavs viden er ikke mulig at eksternalisere og kan ikke gives en selvstændig sproglig eksistens, men må erfares og opleves gennem resonansen med fænomenet f.eks. gennem et kunstnerisk udtryk (Wackerhausen & Wackerhausen, 1999). For Simon Væth, er store dele af håndværket muligt at italesætte, mens kreativiteten som helhed er principiel tavs.

Når Simon Væth skal definere hvad håndværk alene består i, forklarer han det som at være teknisk dygtig. Hvor det kreative er:

"(...)når man på én eller anden måde kan abstrahere... eller ikke abstrahere... lege med billederne, sammensætte ting. Ja hvad kan det ellers være. Man kan lege, lege med billeder og skabe noget der overrasker både én selv og forhåbentlig også andre. Jeg tror, det er i hvert fald der, hvor jeg føler, jeg har lavet noget jeg selv synes er interessant, det er når jeg selv bliver overrasket over resultatet."

Kreativitet er her bl.a. at skabe noget, der overrasker, altså at skabe noget nyt eller uventet. Det udtrykkes et andet sted i interviewet som at skabe noget verden ikke har set før. Kreativitet knytter sig i denne opfattelse til skabelsen af noget nyt, hvor håndværket bliver midlet for denne nyskabelse. Kupferberg beskriver, at formålet med kunstnerisk nyskabelse er at skabe nye former til at udtrykke erfaringer på en autentisk måde (Kupferberg, 2006, s. 28-33).

Inspiration, nysgerrighed og leg som del af kreative processer

I citatet ovenfor opstår det nye ved at lege med billeder, at sammensætte ting og skabe noget, der overrasker. Dette er udtryk for handlinger der foregår i processer, noget der er i bevægelse, noget uafsluttet. Der er altså en sammenhæng mellem kreativitet og proces. I disse processer optræder leg, en ny sammensætning af ting og overraskelse som væsentlige elementer, hvor det at prøve noget nyt, ikke at kunne styre processen, nysgerrighed og inspiration desuden også nævnes i interviewet.

Simon Væth beskriver fra sin egen proces og arbejdet med illustrationer hvordan han kommer i gang med en opgave:

"Det er ofte bundet op på et virkemiddel, egentlig, og derefter så, ja, så opstår der noget."

Dette kan minde om den amerikanske billedkunstner Jasper Johns definition af kreativitet: *"Det er simpelt. Først tager du et eller andet og gør noget ved det, og så gør du noget andet. Det bliver du ved med nogen tid, og snart har du noget."* (Stephensen, 2018, s. 11)" Stephensen tolker Johns citat, som et udtryk for at kreativitet ikke er noget prætentiøst, men et ret banalt fænomen, som også knytter sig til almindelige gøremål. Stephensen argumenterer for at der er sket en demokratisering af kreativitet som begreb (Stephensen, 2018, s. 29). Simon Væth nævner også, at kreativitet ikke er på en piedestal, altså igen ikke ophøjet til noget særligt. Fælles for begge udsagn er at de beskriver en proces, hvor der arbejdes med noget, et materiale. Ud af dette arbejde opstår der, **ikke** på magisk vis, men på naturlig vis noget andet. Her kræver det for Simon Væth arbejde, altså at man bliver ved med at gøre noget og et håndværk altså, at man har noget at gøre noget med, for at man igennem processen kan skabe fornyelse.

For at forny sig selv i sit arbejde med illustration og tegning, nævner Simon Væth inspiration som en fundamental del af processen. Til illustrationsarbejdet finder han primært inspiration i allerede eksisterende visuelt materiale, som kan udfordre ham i forhold til at afprøve virkemidler på en måde han ikke plejer og lade virkemidlet spille op mod det, der skal illustreres. Hvordan kollisionen mellem virkemidlet og det der former indholdet er, virker stadig som en uudsigelig proces og kan måske tilskrives de kreative processers natur. Simon Væth understreger at det er vigtigt at man ikke i sin anvendelse af inspiration ikke reproducerer, for det er der ikke noget nyt i. Man forsøger derimod at udvide éns verden, og blive mindet om alle de måder, men kan gøre ting på, for herigennem at 'låne' eller blive inspireret til at bruge delelementer i en anden sammenhæng på en ny måde. Professor i pædagogik, Lars Lindström, beskriver evnen til at bruge forbilleder som et proceskriterie i vurderingen af kreativ virksomhed, hvor det netop er kendetegnede for en ekspert at være i stand til at bruge billeder på en varieret og selvstændig måde (Lindström, 2009, s. 158). I Simons egen praksis er inspiration fra det eksisterende felt helt centralt i udviklingen af kreativitet og evnen til at kunne agere visuelt. På denne baggrund anser Simon også inspiration som et vigtigt element i undervisningen, både som noget af det første der introduceres for eleverne men også som noget generelt og fortløbende.

Min påstand er at Simon Væth i kraft af sit virke som professionel tegner og illustratør i undervisningssituationen, ud over selv at fungere som forbillede, også bliver en 'inspirationsbank' for

eleverne, hvor de gennem ham får adgang til en verden af inspiration, de måske ikke selv ville snuble over.

"(...)hvis man ikke bliver nysgerrig og begynder at kigge på hvordan andre folk arbejder med det visuelle enten tematisk eller rent lavpraktisk, så sidder man bare og fedter rundt med det samme man altid har gjort. Så er det man begynder at kede andre og endnu værre keder sig selv og hvis man også begynder at kede sig selv, så, så holder man op med at tegne."

Inspiration og det at se hvordan andre arbejder, forbinder Simon Væth med nysgerrighed. Hos erfaringspædagogen John Dewey er nysgerrighed en af de centrale drivkræfter i læreprocesser, som her sammenstilles med kreative processer og også hos Dewey bliver rutiner og tabet af nysgerrighed dræbende for processen (Dewey, 1910, s. 492-496). Man må blive overrasket som Simon Væth siger, eller på en anden måde berørt for at holde processen i live, da den kreative proces sjældent synes at efterlade den kreative uberørt (Hammershøj, 2012, s. 60). Dette fordrer en grundlæggende nysgerrighed, som åbenhed og aktiv søgning af inspiration kan være en del af.

Simon Væth nævner leg som en måde at forholde sig nysgerrig på, hvor han både 'leger' med inspiration, visuelle elementer og idéer i sin egen praksis, men også introducerer lege som en aktiv del af undervisningen. Han mener at legen kan hjælpe én ud af en fastlåshed som kan være ubehagelig, og herigennem sætte én i stand til at være nysgerrig på at gøre ting på en ny måde. Han forklarer det sådan:

"(...)Leg er jo... hvad kan man sige, ja men det er jo en måde at bløde en proces op, (...), man er holdt op med at lege. Så det gør, at man kan blive meget låst og stiv i det. Hvis man ligesom lære at give sig selv lov til legen, altså det der med at man giver slip og lader tingene udvikle sig lidt frit, så tror jeg, at man udvikler sig markant hurtigere, end når man igen tænker, at der må være nogle rigtige måder at gøre tingene på, og så er det man kommer i den der fælde, hvor man bliver en skide dygtig croquistegner og bliver skide dygtig til at lave skraveringer men ens ting er skide kedelige, fordi man ikke leger, man følger nogle regler der står i en 'How to Draw' bog, og det skaber ikke en dygtig tegner, musiker, arkitekt eller noget som helst andet, der involverer noget selvstændigt tanke. Så derfor er leg essentielt."

Simon Væth udtrykker her at man godt kan blive teknisk dygtig uden at lege, men det bliver kedeligt. Man kan sige at kreativiteten tabes. For Simon Væth skal processen indeholde elementer af explorativ leg, for at være kreativ fordi, det er gennem legen, der skabes fornyelse. Leg indeholder små doser af uforudsigelighed, og åbner derfor op for muligheder, man ikke før havde tænkt (Andersen, 2019). Kulturfilosof Johan Huizinga (1872-1945) udtaler om leg at: *"Legen er en meningsfyldt funktion. I legen spiller der et eller andet ind, som går ud over den nøgne trang til livets opretholdelse, og som lægger en betydning ind i handlingen* (Huizinga, 1936, s. 9)." Han ser altså leg som en meningsfyldt funktion, der bliver betydningsskabende ind i handlingen. Legen får 'et eller andet' til at spille ind i processen som tilfører noget nyt og dermed skaber betydning. Huizinga beskriver, at det er i intensiteten og evnen til at begejstre os og rive os med, at leges inderste væsen findes (Huizinga, 1936, s. 11). Leg har for ham rod i det æstetiske og er ikke et biologisk rationelt betinget behov, men er leg for legens egen skyld (Huizinga, 1936, s. 10-11, 18-19).

Simon Væth ligger i citatet ovenfor vægt på at man skal give slip og lade 'tingene' udvikle sig frit, for at noget selvstændigt og nytænkende kan opstå. Begrebet Serendipitet dækker over at finde gennem fri søgning, og kan her give mening i sammenhæng med den explorative leg og det at forholde sig åbent. Serendipitet er kendetegnet ved at man sætter sig selv i situationer, hvor man bliver i stand til at 'snuble

over den gode idé' (Christoffersen, 2007). På baggrund af det man allerede ved eller kan forholder man sig åbent overfor indfald. Det man allerede ved og kommer med hjælper i en intuitiv proces med at kvalificerer vurderingen og anvendelsen af det man støder på og kan dermed hjælpe til at gøre nye opdagelser (Christoffersen, 2007; Jensen J. B., 2011). Herudfra kan leg ses som en mulighed for at få øje på det man er blevet blind overfor og herigennem at skabe noget på en ny måde.

Ubhag og selvoverskridelse som del af kreative processer

I interviewet fremgår det at Simon Væth ser det som del af sit virke at presse sig selv steder hen, hvor han bryder med sine vaner og herigennem fornyer det han gør. Simon Væth forklarer hvordan han håndterer kreativ dovenskab, som han kalder det, i egen praksis:

"Altså det kommer meget nemt, på den måde at jeg bliver pisse irriteret på mig selv, hvis jeg kan se at det begynder at blive kedeligt det.. det kommer meget, meget hurtigt, sikkert også mere hurtigt end det burde, altså man kan jo ofte sige, at den største kritiker er én selv, og det, det er det bestemt også for mig. Men det er til gengæld også det, der driver værket, hvis jeg på et eller andet tidspunkt har en følelse af, at nu har jeg den, nu er jeg sku' ret fed, så tror jeg, at det er på tide, at jeg skal til at lave noget andet. Så en sund selvkritik kan drive det frem, men det kan også dræbe processen, hvis den er for hård. Så det er at finde en balance, hvor man lytter til sin kritik og udfordrer sig selv, men ikke lader sig opsluge i selvhad."(Transskription s. 8)

I processen opleves en irritation eller frustration, som er en ubehagelig følelse, men som samtidig hjælper til at drive processen videre. Dette kan være et udtryk for at legen eller processen ikke bare er sjov og medrivende, men også fyldt med modstand i brydningen med det nye. Hvis man kan holde ud at være i processen er der mulighed for fornyelse og nybrud. Simon Væth udtrykker at selvkritikken driver ham fremad og at det er vigtigt ikke at gå i stå, men hele tiden søge efter at forbedre og forny. Derfor er processen med at tilegne sig nyt i det kreative udtryk kontinuerlig, den stopper ikke. Simon Væth forklarer et andet sted i interviewet, at i opgaver hvor han ikke er kreativt doven, men fornyer sig selv, lærer han noget gennem processen. Læring er her ikke målet, men er en integreret del af det at sætte sig selv i stand til at skabe noget nyt, og derfor også en integreret del af kreativitet og den kreative proces.

Modstanden i processen er noget Simon Væth også formulerer overfor eleverne:

"Det er også derfor at jeg ofte siger til de elever jeg har, at processen helst skal være en lille smule ubehagelig, ellers er man bare i gang med at genbruge ens gamle idéer. Hvis man har lidt ubehag ved processen, så er det fordi, at man på en eller anden måde udfordrer sig selv."(Transskription s.8)

Hermansen argumenterer for at kreativitet er konstitueret af overskridelseskraft og afgørelseskraft: *"Kort fortalt er påstanden den, at overskridelseskraften er den kraft i processen der resulterer i produktets nyhedskarakter, hvorimod afgørelseskraften resulterer i produktets relevans karakter"* (Hammershøj, 2012, s. 61). Han inddeler den kreative proces i fire faser af overskridelse, hvor det han benævner inkubationsfasen er der hvor man møder modstand. Pointen er at kreative processer består af en vekslen mellem forskellige overskridelsestilstande (Hammershøj, 2012, s. 62-63).

Undervisning og underviserrollen

I interviewet spørges ind til hvorfor Simon Væth som freelance illustrator vælger at undervise:

"(...) der er dels det, at jeg kan mærke, at det rykker ved mig selv, det er interessant for mig at prøve at formulere og sætte ord på nogle af mine processer og så er der det økonomiske." (Transskription s. 15)

Da de fleste processer i egen praksis er nonverbale, er det interessant at Simon Væth her peger på undervisningen som en mulighed for at sætte ord på noget af det der sker i hans egen praksis. Dette kan tolkes som, at undervisningen bliver en måde at reflektere over praksis, hvor man går fra at være i en tavs refleksion i praksis til en verbaliseret bagudrettet refleksion over praksis (Schön D. A., 1983). Simon udtrykker desuden tegning som en introvert proces og undervisning som en ekstrovert proces. Samtidig rykker dette ved noget indre. Der er en ydre motivation i forhold til undervisningen der handler om det økonomiske incitament. Men der optræder i lige så høj grad en personlig indre motivation i forhold til rollen som underviser, som ikke i sig selv er styret af ønsket om at udbrede en erfaring eller et budskab og ikke handler om økonomi. Undervisning beskrives af Simon Væth som noget meningsfuldt, hvor han får mulighed for at afprøve sig selv, men også som noget der på samme måde som med tegneprocessen, er forbundet med lidt ubehag. Ubehaget i rollen som underviser opstår ved at gå fra en introvert position til en ekstrovert, hvor han bliver tvunget til f.eks. at forholde sig til sociale interaktioner og at tale foran andre. Han siger om undervisningen generelt at:

"(...)det her føler jeg stort ubehag ved, så derfor rykker det ved noget vigtigt i mig og kan være med til at udvikle mig, måske, markant." (Transskription s. 15)

Her beskrives, at ubehaget bidrager til en udvikling. Derfor indeholder underviserrollen ligesom den kreative proces i tegneprocessen en selvoverskridelse som han senere forklarer giver ham selvtilid.

Simon Væth udtrykker i interviewet, at han ikke umiddelbart selv oplever at være kreativ i rollen som underviser, men han underviser eleverne i at være det. Dette kan skyldes, at hans definition af kreativitet er så stærkt forbundet til hans erhverv eller håndværk, som han udtrykker det, og han ikke i undervisningen selv udfører illustrationer. Opfattelsen af kreativitet må altså her ses som afgrænset til et kunstnerisk æstetisk domæne (Kupferberg, 2006). Dog modsiges dette til dels i oplevelsen af overskridelsesprocesserne i den sociale interaktion i undervisningen og det at kreativitet tidligere blev betragtet som en måde at være i verden på, hvor undervisningsrummet også må betragtes som en del af verden.

Til spørgsmålet om, hvad Simon Væth føler hans vigtigste opgave som underviser er svare han, at det er at efterlade et aftryk i så mange elever som muligt. Dette aftryk uddybes efterfølgende som erkendelser:

"Det kan være en hvilken som helst erkendelse. Måske ikke nogle af de mest banale erkendelser, som en vekslende strejtykkelse er med til at skabe dynamik i en tegning. Det er selvfølgelig fint at have med, men det må jo gerne være nogle af de der sådan lidt mere langhårede...(...)... om abstraktion, eller om at man bliver nødt til at kæmpe med en proces. At man bliver nødt til at have det lidt svært og have modstand for at komme videre. Altså sådan nogle lidt store erkendelser."

De erkendelser der her er vigtige er ikke tekniske erkendelser, men erkendelser, som tidligere er beskrevet som forbundet til den kreative proces. Den kreative proces synes sjældent, at efterlade den kreative uberørt (Hammershøj, 2012, s. 60), hvilket betyder at den type dybe erkendelser der her søges, påvirker eller forandre noget i den som erkender. I dette aspekt, er der ikke tale om en tillært færdighed, men om dannelse af individet, som udvider måden at være i verden på. Kreativiteten bliver her et udtryk

for denne dannelse og afspejles gennem den resonans det efterlader i den enkelte, som herefter har potentiale for at komme til udtryk i håndværket, som her er det visuelle produkt i form af illustration.

Kreativitet og håndværk er uadskillelige, derfor er oplevelsen af at være kreativ her primært knyttet til Simon Væths eget virke og ikke til undervisningen og rollen som underviser. Han bruger sine egne erfaringer med kreativitet og det han betegner som håndværk som udgangspunkt for det der undervises i, men oplever ikke selv det at være i underviserrollen som en kreativ proces. Han får ikke gennem undervisningen og det der opstår i undervisningen ambitioner på elevernes vegne. Kreativiteten findes hos individet og knytter sig til det håndværk, der skabes igennem. Dog opleves der gennem rollen som underviser flere af de samme flere at de samme fænomener som beskrives som kendetegnede for kreativitet f.eks. selvoverskridelse.

Talent og dannelse

Simon Væth bruger i undervisningen ordet talent, som noget man har. Gennem interviewet definerer han, at det er koblingen mellem håndværk og kreativitet, der skaber talent. Håndværket er her noget man gennem træning kan lære og tilegne sig. Det er altså ikke noget man har eller ikke har, men noget man opnår. Kreativiteten indeholder dybe erkendelser, som knytter sig til erfaringer og ikke altid lader sig italesætte, men som er forudsætninger for nyskabelse. Disse erkendelser er ligeledes ikke noget man har eller ikke har men er noget man gennem en kontinuerlig dannelsesproces er noget man må erfare sig til. På denne baggrund må man således både lære og dannes til at blive talentfuld.

Delkonklusion

Kreativitet og kreative processer opfattes gennem dette interview dels som tilhørende et kunstnerisk domæne, men opfattes i lige så høj grad som en generel måde at være i verden på. Dette værens forhold sætter én i stand til at sammensætte ting på nye og overraskende måder, som kan ses som et udtryk for eller produkt af kreativitet.

Kreativitet og håndværk er uadskillelige, derfor er oplevelsen af at være kreativ primært knyttet til hans eget virke og ikke til undervisningen og rollen som underviser. Han bruger sine egne erfaringer med kreativitet og det han betegner som håndværk som udgangspunkt for det der undervises i, men oplever ikke selv det at være i underviserrollen som en kreativ proces. Han får ikke gennem undervisningen og det der opstår i undervisningen ambitioner på elevernes vegne. Kreativiteten findes hos individet og knytter sig til det håndværk, der skabes igennem.

Præsentation af projektforsøg om demokrati. Undervisningsdesign.

I det følgende gennemgås et eksempel på et miniprojekt fra min egen undervisningspraksis. Mit fokus vil være, hvordan stilles og rammesættes en åben opgave, der har fokus på en sanselig undersøgelse, modsat en kognitiv logisk formidling eller gengivelse af indlært stof. Der vil ligeledes være fokus på om eleverne i en sådan opgave agere kreativt. Formålet er at indhente refleksioner fra min egen praksis, således at de kan sammenholdes med refleksioner fra interviewet med gæsteunderviser Simon Væth og bidrage til et større refleksionsgrundlag om kreative processers rolle på det visuelle grundforløb.

Titel/tema: Demokrati

Underviser: Iben Lindebjerg, underviser og kunstnerisk leder på det visuelle grundforløb på visuel hf.

Varighed: 7 x 45min plus 1 time til præsentationer i plenum.

Medie: valgfrit

Forløbet blev afviklet på uddannelsens 2. årgang og strakte sig over fire dage i maj 2019. Der var afsat syv undervisningstimer af 45 minutter til forløbet. Eleverne havde desuden mulighed for at arbejde med opgaven ud over den afsatte skoletid, da eleverne har mulighed for at benytte sig af skolens faciliteter på alle tider af døgnet. Eleverne havde ingen lektier, men det forventedes, at de overholdt deadline for opgaven og selv strukturerede deres tid frem mod deadline.

Baggrund og motivation som del af rammesætning

Baggrunden for projektet var det igangværende folketingsvalg. For flere af eleverne var det første gang, de havde mulighed for at stemme. Eleverne havde forudgående arbejdet med demokrati og politiske dispositioner i den kultur og samfundsvidenskabelige fagpakke på hf. I denne forbindelse var der et samfundsfagligt fokus på, hvad demokrati er og hvad de forskellige partier står for. Projektet var ikke et obligatorisk og planlagt samarbejde mellem hf-fagene og det visuelle grundforløb, men var grundet folketingsvalget et oplagt samspil.

Min motivation som underviser for at tilrettelægge og afvikle forløbet var, at jeg var nysgerrig efter, hvad elevernes forhold til demokrati var. Jeg ønskede, en undersøgelse og refleksion over demokrati som fænomen. Jeg underviste klassen hen over en firedages periode, men halvdelen af undervisningstiden var afsat til træning af basale tegnefærdigheder og inspirations udflugter, hvilket kun gav eleverne lidt under tre eftermiddage til udførelse af projektet. Dette er i en gymnasial sammenhæng en del tid, men på det visuelle grundforløb er det ikke lang tid til et projekt, hvor vi ofte arbejder i hele ubrudte uger⁶. Da jeg som fast underviser har et indgående kendskab til eleverne, og de omvendt allerede er bekendt med mine metoder, mente jeg, at det var muligt at lave et forholdsvis kompliceret eksperiment, som jeg anser undersøgelsen af demokrati som fænomen med tilhørende visuel proces eller produkt for at være. Eleverne havde altså allerede en idé om hvad en kunstnerisk æstetisk undersøgelses form kunne være.

Inspirationsudflugter

Som del af et fælles inspirationsgrundlag, var der som nævnt indlagt 'ud af huset' aktiviteter i forløbet. Formålet med fælles inspirationselementer i undervisningen var at inspirere og at åbne elevernes sanser og gøre dem nysgerrige. Mange nævner nysgerrighed og undren som vigtige elementer i kreative og undersøgende processer (Dewey, 1910; Christoffersen, 2007; Hansen, 2018). Dewey udtaler at *"hvert levende menneske er - når det er vågent – i konstant interaktion med dets omgivelser.* (Dewey, 1910, s. 493)" Han beskriver dette som en interaktionsproces, som udgør rammen for vores erfaring. Dette er ifølge Dewey en af forudsætningerne for vores nysgerrighed og det er på baggrund af denne nysgerrighed vi i en problemløsning kan agere kreativt (Dewey, 1910, s. 494; Chemi, Jensen, & Hersted, 2014, s. 150). Inspirationen virker herudover som fælles referencer eleverne kan bruge som forbilleder. Professor i pædagogik Lars Lindström nævner evnen til at bruge forbilleder som et proceskriterie i vurdering af kreativitet (Lindström, 2009). Jeg ser det hermed som vigtigt at udvide elevernes referenceramme generelt, men i dette projekt særligt gennem sanselige oplevelser, hvor der skabes rum for nysgerrighed og undring. Da disse inspirationsudflugter lå midt på ugen, var de tænkt som en måde for eleverne at tage inspiration og refleksion med tilbage til deres egne projekter, muligvis blot som en ikke italesat stemthed eller fornemmelse. Optimalt ville eleverne have haft længere tid til efterfølgende at udforme deres projekt.

⁶ Se bilag 3:Skema

Der var bl.a. i undervisningen afsat tid til at deltage som testpublikum i den sensoriske vandringsforestilling "Spådommen om Høje Stene" af performance teatret Wunderland. Forestillingen er bygget op omkring sanselige oplevelser i mødet med skuespillerne og naturen omkring Høje Stene i et jernalderunivers. Der ligger op til, at man som publikum deltager meget aktivt, hvilket næsten får karakter af rollespil. Men hvor man i rollespil ofte løser missioner, vækkes der i forestillingen forundring, idet der ikke gives svar og løsningsmuligheder. Eleverne får altså her en sanselig erfaring af, hvordan der arbejdes med åbne spørgsmål som skæbne, uforudsigelighed og vores indbyrdes kulturelle forbundenhed. Løgstrup taler om at holde mysterier eller de uløselige problemer i live gennem en poetisk åbenhed. Dette mener han sker på baggrund af en stemthed, hvor man mærker at verden vil én noget. (Løgstrup K. E., 1981). Der er altså et værens forhold mellem individet og den verden der sanses.

Endvidere blev det forventet at eleverne deltog i et alternativt vælgermøde med samtalen som omdrejningspunkt iscenesat og faciliteret af Viborg egnsteater Carte Blanche. Vælgermødet var alternativt i sin form, idet det havde fokus på at lytte, fremfor at argumenterer for et eget standpunkt. Hensigten var altså at forholde sig åbent, også som politikker, samt at reflekterer over livsspørgsmål, som ikke nødvendigvis var en del af en politisk agenda. Denne dialogform vinder bl.a. genklang hos filosof Finn Thorbjørn Hansen, som beskriver, hvordan man må kunne lytte for at kunne stå i det åbne (Hansen, 2008). Dette var et element eleverne også skulle forholde sig til i deres egen opgave. Hansen ønsker at finde ind til, hvad sagen selv er og argumenterer for at:

"Vores begreber og kategorier og systematiske tilegnede kundskaber synes således bestandigt at komme til kort. Spørgsmålet bliver så, hvordan vi bedst holder "spørgsmålet om sandheden åbent" (Hansen, 2008, s. 18).

Hensigten med at have disse inspirationsudflugter som en del af undervisningen var at give en oplevelse, hvor en fænomenologisk tilgang var i spil, uden at dette blev italesat, men netop havde den erfarede oplevelses natur. Tematisk fandt jeg desuden at begge inputs var relevante og kunne inspirere og skabe refleksionsrum for undersøgelsen af demokrati.

Professor i pædagogik Lars Geer Hammershøj omtaler udflugter med børn som dannelsesrejser. Udflugter kan både have en fysisk form eller være udflugter gennem f.eks. kunstneriske eller æstetiske oplevelser. For ham handler kreativitet bl.a. om evnen til at kombinerer ting på nye måder og herudfra argumenterer han for, at hvis kreativitet handler om at kombinerer elementer fra forskellige verdner, så handler det om at kede til så mange verdner som muligt. Herigennem åbnes kreative verdner (Hammershøj, 2019).

Mål

Eleverne havde allerede som nævnt været igennem en samfundsfaglig gennemgang af demokrati som styreform, samt hvilke grundfilosofier de forskellige politiske partier udspringer af, hvilket alt sammen er noget der peger henimod en viden, hvor eleverne kan redgøre for en faglig opfattelse af begrebet demokrati. Med denne opgave var det hensigten at åbne op for elevernes egen sansede erfaring af, hvad demokrati er og dermed åbne mulighed for at søge bagom selve begrebet (Hansen, 2008; Løgstrup K. , 1983). Med andre ord, skulle de altså forsøge ikke at illustrere begrebet, men at undersøge begrebet gennem en form for visuelt produkt. Det var hensigten at give eleverne mulighed for at opbygge en sanselig eller ontologisk erfaring, som supplement til den kognitive eller ontiske viden de allerede havde opbygget gennem de samfundsvidenskabelige fag. Jeg var nysgerrig på at se, hvad deres relation til

demokrati var, som et helt åbent spørgsmål. Et spørgsmål, hvor jeg som underviser ikke havde et svar (Christoffersen, 2007; Jensen J. B., 2011; Fredens, 2018). Fagligt var jeg desuden interesseret i at se, hvordan eleverne i en så kort projektperiode ville være i stand til at udvikle et selvstændigt undersøgelsesdesign og produkt, samt om de ville have både tid til indtryk og forundring og oversættelsen af dette til et produkt og om den kreative proces i skabelsen af det visuelle produkt kunne give dem et undersøgelses rum som ikke var kognitivt styret, men i højere grad baserede sig på intuition og sanselighed.

Opgaveintroduktionen- et fænomenologisk udgangspunkt

Indhold

Opgaven til eleverne lød:

Undersøg: "Hvordan føles demokrati?"

Der blev i den mundtlige korte introduktion lagt vægt på at opgaven skulle have en undersøgende karakter frem for at illustrerer. I den forbindelse blev det også vægtet at undersøgelsen gjaldt elevens eget forhold til demokrati, fremfor en samfundsfaglig verificeret teori.

Herudfra skulle eleverne selv rammesætte opgaven og finde ud af hvilke dogmer eller benspænd de ville sætte op for sig selv, for at finde en metode til deres undersøgelse.

Som opvarmningsøvelse fik eleverne en 10 minutters skriveøvelse, hvor de blev bedt om at beskrive demokrati som et kæledyr. Intentionen var at opgaven skulle løsne op for en narrativ og legende tilgang.

Opvarmningsøvelsen

Opvarmningsøvelsen blev introduceret, mens vi sad i vores store tegnelokale, som vi havde benyttet til croquis og studietegning tidligere på dagen. Der var ingen borde i lokalet, og vi sad alle i en cirkel og skrev i hånden. Jeg deltog på lige fod med eleverne i øvelsen. Jeg havde sat en 'timer', til når tiden udløb.

Der var ro. Alle arbejdede individuelt og var meget optagede af øvelsen. Efter øvelsen var færdig, var det min tanke at vi skulle læse et par enkelte af beskrivelserne op på klassen, men eleverne var så optagede af øvelsen og fandt så stor morskab i den, at de syntes, at alle skulle læse op. Hvilket vi gjorde, mens vi stadig sad i cirklen. Der var en meget forløsende stemning, hvor der blev grinet meget, men hvor der også var spontane kommentarer som: "Ej, det er da ikke en han..."

Eksempler fra skriveøvelsen:

"Den er ret dejlig

Sådan lidt grim til tider (...)"

"Jeg fatter aldrig helt præcist, hvad det vil. Det råber og skriger og hyler og hviner hver gang det mangler noget, og så fylder man skålen, åbner døren, eller klør det på mave, for så bare at blive kradset eller hylet af på ny. Andre gange kan det være komplet umuligt at regne ud hvad det dumme dyr egentlig går og mangler. Gad vide om det bare hyler op fordi det er så fandens dejligt bare at hyle? Det's vilje og hensigt er en ukendt og uforudsigelig størrelse. Bare fordi en ting skulle være vigtigt den ene dag, betyder det ikke nødvendigvis at det er det den anden dag, og så må man gå på kompromis.(...)."

Teksterne viser, hvordan eleverne påtager sig et narrativ i forhold til begrebet demokrati. Dette narrative sætter dem i et fænomenologisk sanseligt forhold til begrebet. Man kan anskue øvelsen som en leg. Leg

er bl.a. kendetegnet ved, at den har en afgrænsning. Man ved, når man leger, og hvornår legen er slut, da denne adskiller sig fra virkeligheden (Andersen, 2019; Huizinga, 1936, s. 21). Huizinga argumenterer, som nævnt tidligere, for, at legens egenskaber har rod i det æstetiske, og at legen altså dermed ikke springer ud af rationelle behov, men er leg for legens egen skyld (Huizinga, 1936, s. 10-11, 18-19). Legen er som sådan knyttet til et sanseligt værens forhold til verden. Som leg har denne øvelse givet eleverne en anden åbning til begrebet demokrati. Det at de er kommet i et legende forhold til begrebet, fortolker jeg, på baggrund af den forløsende stemning og elevernes morskab over opgaven kombineret med den optagethed og koncentration de udviste. Dette hjælper dem i forhold til at løsrive sig fra det indlært, og giver dem dermed mulighed for gennem deres projekt at vende tilbage til det indlærte på en ny måde. Man kan med begrebet serendipitet igen se legen som en mulighed for, at blive rykket ud af det kendte, for at se det man er blind over for (Christoffersen, 2007). Jeg blev overrasket over, dels hvor sjovt eleverne havde det med denne øvelse og dels over hvor mange af eleverne, der byggede videre på øvelsen i den egentlige opgave. Jeg havde ikke forudset at øvelsen ville have så direkte en indflydelse på elevernes videre opgaver. Tilsyneladende fandt de lige så stor inspiration i de andres beskrivelser og den fælles deling, som i deres eget materiale. Dette viser noget om betydningen af måden man deler ting på i legen, hvor der både opstår et individuelt produkt, men også en kollektiv åbning. Man bygger bevidst og ubevidst ud fra det man har, og her har man brug for intuitive valg til at sortere, hvilket legen kan hjælpe med (Hammershøj, 2012; Hammershøj, 2019).

Læreprocessen – gennemgang af elevprojekt.

Da projektet havde så frie rammer, var der slevsagt en stor variation i elevernes tilgange og udtryksformer. Generelt kan man dog sige at to hovedtræk gik igen:

- Nogle elever lagde vægt på, hvordan de kunne illustrere deres indre følelse af demokrati. Denne type opgaver havde forholdet mellem indre følelse og kunstnerisk udtryksform som omdrejningspunkt for undersøgelsen, altså groft sagt 'hvordan udtrykker jeg bedst min egen indre følelse'.
- Andre vægtede først og fremmest undersøgelsen og agerede ud fra hvilke følelser eller oplevelser, der opstod undervejs i undersøgelsen. Undersøgelsen handler her om hvordan oplevelsen af det der skabes interagerer med verden og begrebet demokrati.

Forskellen bygger altså hovedsagligt på, hvor hovedfokus i besvarelsen ligger og dermed hvordan de kreative processer udfolder sig og hvor åbne de er i deres undersøgelsesform. Det skal dog understreges at begge retninger indeholder elementer fra begge dele, så dette kan ikke betragtes som en skarp opdeling, men som tendenser.

Begge retninger i udførelsen af opgaverne er båret af intuitive valg, og har en vekselvirkning mellem 'passiv' åbenhed og 'handlende' beslutsomhed. Med dette mener jeg at man i dialogen med det der skabes skifter mellem forskellige modus, hvor man bl.a. forholder sig åbent og modtagende indtil man tager en beslutning, der gør én i stand til at skabe noget konkret. Det er individuelt i hvor høj grad og hvor ofte man går tilbage til et åbent modus og ser mulighederne i det, man er i gang med at skabe, og i hvor flydende denne bevægelse er.

Jeg vælger her at fokusere på ét projekt. Én af grundene til at vælge netop dette projekt er at eleverne i dette projekt ikke viser nogle særlige værktøjsmæssige kundskaber, så der er altså for mig at se noget andet på spil end en håndværksmæssig demonstration, som det gør mig nysgerrig at se nærmere på. En anden ting der gør projektet interessant for mig, er at dette projekt interagerer med det offentlige rum.

Til at begynde med startede Søren dette projekt alene. Han blev umiddelbart inspireret af skriveøvelsen, hvor eleverne skulle beskrive demokrati som et dyr. Hans idé herefter var at lave valgplakater med dyre-portræt-hoveder, men stadig med almindelige menneskekroppe, og ideen var fra starten at disse plakater skulle hænges op som andre valgplakater. På trods af at han havde en idé, kunne man mærke en usikkerhed, en let 'flakken', men han gav sig dog til at lave små skitser af plakaterne. I løbet af eftermiddagen snakkede Søren med Asger og de bestemte sig for at arbejde videre sammen. De blev inspirerede af størrelsen på de små skitser. Dette udviklede deres idé til nu at lave valgplakater for insekter i insektstørrelse og usikkerheden var væk. Som de sagde, var det lidt "nuttet" når de var små. Idéen var at hænge plakaterne op i byen for at give insekterne "en stemme" de ikke selv havde. For at have noget at hænge plakaterne op på producerede de også minilygtepæle. Produktionen af lygtepæle var primært et praktisk behov, men var også et udtryk for en intuitiv fornemmelse for at plakaterne havde brug for deres eget rum eller deres egen virkelighed, for ikke at "drukne". Man kan sige at den ene idé førte den anden med sig på en legende måde. Asger lavede lygtepæle, mens Søren lavede plakater. Dagen efter hoppede endnu to elever, Rose og Signe, med i gruppen og var med i den sidste produktionsdel samt opsætning i byen, dokumentation og fremlæggelse på klassen. Pigerne havde selv siddet fast i en masse tanker og idéer, men havde ikke haft en impuls til handling, eller en idé som var simpel nok. De var med andre ord mere i tanke, end i praktisk eksperiment. De kunne se drengenes projekt tage form, og blev tiltrukket af det og tilbød deres hjælp. De havde hele tiden fulgt projektet på sidelinjen og havde på uformel vis hele tiden givet feedback til projektet undervejs (Wackerhausen & Wackerhausen, 1999; Soep, 2005).

evaluering

Den sidste undervisningsdag præsenterede eleverne kort deres projekter i plenum, med efterfølgende feedback fra de øvrige elever samt underviser. Elevernes præsentation af projektet var meget lige ud ad landevejen, hvor de meget direkte fortalte hvad de havde gjort: *"Vi har lavet valgplakater for insekter..."*. Det var tydeligt, at eleverne ikke selv havde behov for at komme med en analyse eller fortolkning eller forsøge at foregive at der lå en masse prætentiose verbaliserede idéer bag projektet. De øvrige elever modtog også projektet meget direkte, men gav udtryk for at det ramte noget i dem: *"Den er fed fordi den er lille. Så er det en overraskelse, når man får øje på den."*

Ud fra meget direkte iagttagelser som denne, der blev igangsat af en sanselig oplevelse af projektet, opstod der i plenum en større refleksion, som dels forholdt sig til de fysiske greb, især effekten af skalaspringet, og dels forholdt sig til, hvordan dette kobledes sig til det indholdsmæssige, som hvordan budskabet blev "råbt højere" af at være mindre. *"Valgkampen er fyldt med larm, så man bliver mere opmærksom, fordi det her projekt er så stille."*

Finn Thorbjørn Hansen ser stilhed eller tavshed som tegn på undren, nærvær eller overraskelse (Hansen, 2008, s. 16). Med denne vinkel kan man sige at det, der forekom som en banal præsentation af et banalt

projekt, måske netop er lykkedes med at kunne skabe et rum for forundring midt i al larmen. Indholdsmæssigt giver denne forundring mulighed for at pege på en problematik, men samtidig at holde spørgsmålene omkring temaet åbent. Banaliteten bliver hermed ikke udtryk for manglende indhold, men for autenticitet i forhold til projektet, og projektets vilje til at stille ubesvarede spørgsmål. Banalitet og tavshed er svært rummelige fænomener i en almindelig dagligdag og skolehverdag, med en målstyret problemløsende agenda.

Eleverne agerede i dette projekt først og fremmest ud fra en fornemmelse, hvilken de selv beskriver som "nuttet". De havde en fornemmelse for det modspil de små "insektplakater" gav til de almindelige valgplakater. Også indholdet af gerne at ville give insekterne en stemme, blev verbalt formuleret meget banalt. Som Søren sagde: *"Det ville bare være meget sødt, insekterne kan jo ikke selv stemme."* Senere efterhånden som projektet materialiserede sig kom der flere ord på i forhold til at bevare og gøre opmærksom på vigtigheden af biodiversitet og af at bruge sin demokratiske stemme. Men dette opstod i sin verbale form mere som en analyse eller selvevaluering. I den første impuls lå dette som en undertone, men ikke som et udtalt mål (Christoffersen, 2007). Man kan sige at eleverne ubevidst trækker på en tavs viden (Wackerhausen & Wackerhausen, 1999; Polanyi, 1966), som gennem projektet bliver synligt. De tør gå i gang med noget, uden at være helt klar over hvad det er, men handler på baggrund af en fornemmelse, hvor de giver mulighed for at projektet kan udvikle sig undervejs. Nogle ting bestemmer de sig for på forhånd, andre ting opfinder de mens de går (Fredens, 2018). Der skabes i projektet en poetisk åbenhed, der vækker ens nysgerrighed. Man får som beskuer et sanseligt indtryk. Man kan som Løgstrup tale om, at der efterlades en stemthed og at verden vil én noget (Løgstrup K., 1983). Det er denne stemthed der af drengene selv beskrives som "nuttet". Deres mangel på sprog for, hvad de gør, understreger at dette på mange måder for dem har været en sanselighedsproces, som springer fra et intuitivt, ikke sprogliggjort sted.

Lygtepæle og plakater var fint udførte, men håndværksmæssigt ikke noget enestående som krævede en særlig teknisk kunnen. Det eleverne i stedet udviste var en evne til at benytte sig af det forhåndenværende, og en opfindsomhed i forhold til dette, hvor de f.eks. brugte "limpistolsbuler" som "glasset" i lygtepælslamperne fastgjort på et simpelt stykke bøjet hegstråd, hvilket var materialer der var tilgængelige på skolen. Man kan sige at eleverne lavede det Lene Tanggård betegner som "fusk", som hun sætter i forbindelse med kreativ læring (Tanggaard & Stadil, 2012). En anden ting, som gav projektet sin styrke var kombinationen mellem verdner, hvor evnen til at kombinerer verdner eller domæner ofte bliver anerkendt som en evne til at kunne agere kreativt (Robinson, 2011). Man kan hermed argumentere for at eleverne trænede deres evne til at agere kreativt.

Kreativiteten i dette projekt er båret af den gode idé og manifesterer sig ved at blive udført i praksis. Dog er idéen fra starten ikke tydelig, særligt ikke formålet, virkningen og betydningen af idéen, har ikke en klar sproglig form og er endnu ikke udført, som praktisk handling. Det der er tydeligt, er en fornemmelse eller en impuls, som eleverne har modet til at handle på og forme deres idé ud fra. På den måde kan man sige at kreativiteten i dette projekt i første omgang er båret af en sanselig erkendelse, der beror på en fornemmelse for demokrati som fænomen. Dette overser man let, hvis man starter med en fortolkning og en analyse og tænker at ideen er opstået på baggrund af en allerede færdig analyse eller et klart defineret formål. Dette er noget man i skolesammenhænge ofte gerne vil tillægge ideen i stedet for at holde fast ved den umiddelbare sproglige og kognitive naivitet der er grundlaget. Dette er et interessant dilemma. Man vil gerne have et intellektuelt reflekteret udgangspunkt for et projekt, men hvis man starter med et sådan udgangspunkt har det svært ved at finde sin praksisform og en genklang i den banale idé, som

virker. Sagt på en anden måde er det svært at omsætte den kognitivt konstruerede idé med ét fast mål til en sanselig oplevelse, hvis ikke den har haft sanseligheden med sig fra starten. Omvendt fører en oplevelse der rammer sanserne en række refleksioner med sig. Der hvor projektet for alvor bliver noget mere end banalt og nuttet, er i det sanselige sammenstød med beskueren.

Man kan anskue det som en demokratisk gestus at eleverne skaber dette "minirum" i det offentlige rum, hvor det netop får lov at møde den opmærksomme beskuer. Man kan sige, at projektet skaber en oplevelse af fænomenet demokrati, ved gennem valgplakaterne bl.a. at spille på vores fælles kulturelle forståelse for valg og det at have en demokratisk stemme.

Denne "leg" med fænomenet gennem indtryk og udtryk, giver eleverne et medejerskab til fænomenet, og bidrager herigennem til at udvide deres forhold til demokrati. Som en af eleverne udtrykker det under gennemgangen: *"jeg synes bare, at politik var forvirrende og kedeligt, nu er jeg mere nysgerrig."*

For eleverne kan man sige at den fælles gennemgang og evaluering, har givet dem mulighed for at dele oplevelser og erfaringer med hinanden og herigennem bidraget til en fælles refleksion. Dette er dels en refleksion over praksis, hvor der diskuteres, hvad man gjorde, hvornår og hvorfor, hvilke problemer, der opstod og hvordan de blev løst (Schön D. A., 1983). Men da oplevelserne eleverne deler med hinanden har en sanselig karakter, der måske ikke umiddelbart lader sig verbaliserer eller entydigt forklarer, er der også en høj grad af refleksion-fra-handling, som Thorbjørn Hansen netop beskriver som at være i et værensforhold med det, der undersøges (Hansen, 2008). Elevernes undersøgelse i gennem den kreative proces i dette projekt sætter dem i et underende forhold til fænomenet demokrati. En undren der også gennem produktet opleves hos beskueren, hvor man kan argumentere for at produktet i sig selv virker både nyskabende og relevant.



Ovenfor ses fotodokumentation af det endelige produkt fra opgaven om demokrati. Produktet viser mini-valgplakater for insekter.

Opsamling, sammenstillinger og et større perspektiv

I dette afsnit samles og sammenlignes pointer fra de foregående afsnit, som udbredes til mere generelle antagelser.

Definitioner af kreativitet og kreative processer, som de opstår i undersøgelserne
Hos begge undervisere bevirker, det der opleves som kreativt, at der skabes noget som overrasker, og som på den måde er nyskabende. Der er altså en underlæggende enighed om at det kreative produkt eller out-come, kan ses som noget nyt der i sammenhængen også er relevant. Det nyskabende har i begge perspektiver en sanselig karakter. Her bliver det en vigtig pointe at kreativiteten bidrager ind i et sanseligt nonverbalt sprog, hvor nyskabelsen ikke alene overrasker, men kan skabe en berørthed, som er forbundet til en dybere undren og dermed måde at være i verden på (Hansen, 2018; Hansen, 2008; Løgstrup K. E., 1983). Dog opstår der i begge cases en tavshed, når det drejer sig om definitionen på selve begrebet kreativitet. Hvilket er værd at bemærke, da det understreger at kreativitet i begge tilfælde opleves som noget, der kun kan erkendes gennem sanselig erfaring. En konklusion bliver derfor her at kreativitet for underviserne opleves som et nøglebegreb i både egen praksis og undervisning, men at begrebet ikke til fulde lader sig forklare.

Forskelle

En forskel mellem de to cases er, at for Simon Væth er kreativitet i nogen grad bundet til hans håndværk. Kreativiteten får værdi gennem håndværket, og har potentiale til at rykke håndværket et nyt sted hen. Håndværket og kreativiteten er uløseligt forbundet og ingen af delene kan tillægges nogen særlig værdi alene.

I eksemplet fra min egen undervisningspraksis er kreativiteten primært forbundet til måden at være i verden på, og dermed til den måde man formår at agere, med de forhåndenværende midler. Der er altså i det gennemgåede eksempel ikke så meget vægt på den håndværksmæssige kunnen. Dog er det stadig afgørende at projektet har en materialitet at udtrykke sig igennem. Derfor er der ikke tale om en knivskarp forskel, men mere om en nuance betoning i hvad der bærer projektet.

Undervisning og udvikling af talent

Læring bliver i begge cases et biprodukt af den kreativitet der udfoldes. Kreativiteten er ikke et instrument for at fremme læring, men er en essens i sig selv, der gennem håndværk og materiale bliver synlig.

På grund af kreativitetens karakter, indeholder undervisningen i begge tilfælde ikke kun træning af færdigheder, men må også ses som dannelsesprocesser. Hammershøj nævner evner, kompetencer eller færdigheder, som det at være i stand til noget, hvilket udvikles gennem læreprocesser. Hvor dannelse beskrives som en måde at forholde sig til sig selv, andre og verden på. Man kan ændre forholdelsesmåder gennem dannelsesprocesser (Hammershøj, 2019).

Hvis man, som på Visuel hf, ønsker at arbejde med udvikling af visuelle talenter, må man derfor både træne kompetencer og kreativ dannelse. Som Simon Væth udtrykker det, er talent både håndværk og kreativitet. Når der arbejdes med dannelse gennem kreative processer må man forvente en stor del 'følen sig frem', og ikke dømme noget som for banalt, hvis det ikke lader sig udfolde kognitivt.

Konklusion

Det opleves gennem interviewet med illustratør Simon Væth, at kreativitet og kreative processer er vanskeligt definerbare begreber, men at der knyttes en række egenskaber og fænomener til begreberne som inspiration, nysgerrighed, leg, ubehag og overraskelse. Rollen som underviser opleves som en ekstrovert handling, mens illustrationsarbejdet er indad stræbende og introvert. Det forekommer

umiddelbart lettest for Simon Væth at knytte oplevelsen af kreativitet til den indad stræbende proces, hvor der skabes et visuelt produkt.

Flere af de samme fænomener, som optræder som væsentlige i interviewet med Simon Væth, går igen i undervisningseksemplet om demokrati. Særligt iøjnefaldende er det at kreativitet og de kreative processer, er svære entydigt at forklare, Men forekommer som vigtige både i professionel praksis og i undervisningen.

En konklusion bliver at kreativiteten er knyttet til læreprocesser som udvikler det visuelle talent til mere end at være en elev, der er teknisk dygtig og dermed fagligt kompetent, men til også at kunne bruge fagligheden til at overraske og være nyskabende. Det nyskabende produkt er dog kun et forklarligt resultat af kreativiteten og de kreative processer, men ikke en fyldestgørende forklaring af fænomenerne selv. Imidlertid er en af opgavens opdagelser at kreativitet og kreative processer ikke lader sig forklare, men må erfares, da det ligger udenfor en kognitiv sprogliggørelses rækkevidde. Dette finder resonans i begrebet 'principiel tavs viden' som netop er en viden der eksisterer, men ikke lader sig forklare. For at få del i denne viden og dermed indgå i en kreativ proces, må man sætte sig selv i et forhold til verden, hvor man er åben og nysgerrig. På den måde er kreative processer forbundet til et værensforhold som påvirker og dermed danner individet. Man kan trænes til at blive en dygtig visuel håndværker, men man må dannes til at være et visuelt talent, da kreativiteten er noget af det der er med til at skabe talentet.

Det virker meningsfuldt at benytte en gæsteunderviser med professionel selvstændig praksis, da det gennem Simons refleksioner i interviewet, bliver tydeligt, at han netop kan bidrage med både udviklingen af kompetencer, men også med at igangsætte kreative processer. Dette kan han i kraft af, at han gennem sin egen praksis er i så tæt berøring med både de kreative processer, men også de håndværksmæssige kompetencer. Han er selv i et værens forhold til praksis og har derfor et levende forhold til det, der undervises i. Derfor gør det det relevant at benytte professionsudøvere fra den kreative branche i undervisningsforløb, hvor der skabes rum for både at arbejde med materialet og at være i kreative undersøgende processer, mens man gør det. Dette bidrager i sidste ende til nogle af de kompetencer der, efterspørges politisk og fra branchen.

Litteraturliste

- Amabile, T. (1998, oktober). How to Kill Creativity. *Howard Business Review*.
- Andersen, M. M. (2019). *Leg*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Brinkman, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder 2. udgave*. Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. (2009). At skabe det Sociale i en verden uden manuskript. In S. B. Lene Tanggaard, *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (pp. 75-93). Frederikshavn: Dafolo.
- Chemi, T., Jensen, J. B., & Hersted, L. (2014). *Behind the Scenes of Artistic Creativity*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Christoffersen, E. E. (2007, særnummer). At snuble. *Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier*, pp. 15-33.
- Dewey, J. (1910). Medfødte ressourcer. In K. Illeris, *49 tekster om læring* (pp. 492-506). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- EMU. (2019, februar 11). *De gymnasiale uddannelsers formål*. Retrieved from Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/hf/uddannelsens-formal-og-historie/de-gymnasiale-uddannelsers-formal>
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København 2018: Hans Reitzels forlag.
- Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet, et spørgsmål om dannelse*. Viborg: Forfatteren og Hans Rietzels forlag.
- Hammershøj, L. G. (2019, marts 29). *Dannelse gennem leg*. Retrieved from Faculty of Arts, Aarhus university: <https://www.youtube.com/watch?v=iHxTOCy2UFY>
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne, dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Gylling: Hans Reitzels.
- Hansen, F. T. (2018). *At møde verden med undren; dannelse, innovation og organisatorisk udvikling i et værensfilosofisk perspektiv*. Bosnia: Hans Reitzels forlag.
- Have, C. (2019). *Det kreative Danmark*. København: Muusmans forlag.
- Huizinga, J. (1936). *Homo ludens*.
- Jensen, J. B. (2011, 05 11). Kreativitet og serendipitet. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, pp. 71-81.
- Jensen, J. B. (2018). Aktionsforskning - fra ideal til aktionsforskningspraksis. *udleveret på KREA*.
- Jensen, L. D., & Østergren-Olsen, D. (2017). *Læringsmålorienteret didaktik og dannelse*. Frederikshavn: Dafolo.

- Kupferberg, F. (2003, årgang 14, nr.3). Kritik, tilpasning, autenticitet og kommunikation : kreativitetsregimer i moderniteten. *Sociologi*, pp. 43-73.
- Kupferberg, F. (2006). *Kreative tider*. Gylling: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView, introduktion til et håndværk*. Gylling: Hans Reitzels Forlag.
- Lindström, L. (2009). Produkt- og procesvurdering i kreativ virksomhed. In L. Tangaard, & S. Brinkmann, *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (pp. 151-170). Friderikshavn: Dafolo.
- Løgstrup, K. E. (1981). Skolens formål. In D. Bugge, *Løgstrup og skolen*. Århus: forlaget Kliim.
- Løgstrup, K. E. (1983). *Kunst og erkendelse, Metafysik II*. København: Gyldendal.
- Nielsen, K., & Klitmøller, J. (2015). Pisa, tavs viden og pædagogiske standarder. *Psyke og Logos*, pp. 12-27.
- Norlyk, A., & Martinsen, B. (2008). Fænomenologi som forskningsmetode. *Sygeplejersken*, pp. 70-73.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Letvia: Hans Reitzel.
- Polanyi, M. (1966). *Den tavse dimension*. Forlaget mindescape.
- Regeringen. (2019, 05 01). *Erhvervsstyrelsen*. Retrieved from EM: <https://em.dk/publikationer/2019/vaekstplan-for-de-kreative-erhverv/>
- Robinson, S. K. (2011). *Out of our Minds: Learning to be creative*. Chichester , West Sussex, UK: Capstone Publishing Ltd (a Wiley company).
- Rømer, T. A. (2019). *FAQ om dannelse*. Hans Ritzel.
- Schön, D. (2012). Refleksion-i-handling. In K. Illeris, *49 tekster om læring* (pp. 345-358). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Schön, D. A. (1983). *Den reflekterende praktiker, hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Basic Books, på dansk Forlaget Klim.
- Soep, E. (2005, September). Critique. *PHI DELTA KAPPAN*.
- Stephensen, J. L. (2018). *Kreativitet*. Odder: Aarhus Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2009). "Nød lærer nøgen kvinde at spinde". In L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Friderikshavn: Dafolo.
- Tanggaard, L. (2009, 12). Kreativitetsfremmende evaluering. *cebrastriben*.
- Tanggaard, L., & Stadil, C. (2012). *I bad med Picasso : sådan bliver du mere kreativ*. København: Gyldendal business.
- UVM. (2018). *hf-læreplaner*. Retrieved from Undervisningsministeriet styrelsen for undervisning og kvalitet: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hf-laereplaner-2017>

UVM. (2018, marts). *læreplaner - vejledning*. Retrieved from undervisningsministeriet styrelsen for undervisning og kvalitet: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hf-laereplaner-2017>

UVM. (2018). *ungemålsætning*. Retrieved from <https://uvm.dk/reform-af-de-forberedende-tilbud/aftalens-maalsaetninger>

UVM. (2019, oktober 7). *Den åbne skole*. Retrieved from Børne- og undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>

vækstteam for kreative erhverv. (2018). *Danmark: Et internationalt førende vækstmiljø for kreative erhverv, hovedrapport*. vækstteam for kreative erhverv.

Wackerhausen, B., & Wackerhausen, S. (1999). *Tavs viden, Pædagogik og praksis*. København: Undervisningsministeriet. .

Bilag

Bilag 1: Portefølge Simon Væth

<https://www.simonvaeth.dk/>

Bilag 2: Interviewguide til semistruktureret interview af illustrator Simon Væth

Forskerspørgsmål/ temaer	Interviewspørgsmål (tilstræb at bruge de begreber Simon selv har brugt i sin undervisning)
Baggrund (indledende spørgsmål og insporring i forhold til det professionelle virke som illustrator)	Da du præsenterede dig selv for eleverne, tog du dem med på en lille rejse, som startede med nogle af dine helt tidlige børnetegninger. Hvorfor? Du har i en uformel samtale tidligere på ugen nævnt, at den japanske sansebetonede børnehave du gik i som barn samt en fantasifuld og tilgængelig mor, har haft stor indflydelse på dit senere virke. Hvordan hænger det sammen?
Professionalisme Hvad er professionalisme?	Hvordan vil du beskrive dit virke? Betragter du dig selv som professionel illustrator?
Hvordan opfatter den interviewede sit eget virke og forholdet til det at være professionel? Hvilke består professionalismen?	Er der forskel for dig på det at være professionel og det at være amatør? Hvorfor ikke/hvorfor? Hvordan? Der er vel mange faktorer der spiller ind i det at blive og at være professionel (du kommer selv i din præsentation ind på, opvækst, uddannelse, at have et sted at gå på arbejde og nogen at dele/sparre med, økonomi...) Kan du prøve at uddybe lidt mere hvad det er der gør dig til illustrator, og hvad det er der gør at du kan betragte dig selv som professionel inden for dit fag... Jeg ved ikke om du kan huske det, men du har på et tidspunkt betegnet dig selv som en illustrator der engang imellem flirter med at være kunstner. Kan du prøve at uddybe det? I din præsentation overfor eleverne præsenterer du dig selv som illustrator, men også som en lille smule tegneserietegner og en lille smule kunstner eller kunsthåndværker, men ikke rigtigt... mest bare illustrator. Kan du uddybe hvorfor du både er og ikke er kunstner og tegneserietegner.... Som illustrator tilhører du vel det man populært kan kalde den kreative branche.....Vil du betegne dig selv som kreativ?

Kreativitet Hvad er kreativitet? Hvordan forholder den professionelle sig til kreativitet (og læring)? Hvori består kreativiteten? Proces (Hvad kendetegner den udøvedes proces med en illustrations eller kunstopgave?)	Hvordan eller hvorfor? (Når du taler om kreativitet sætter du det bla. i forbindelse til dit professionelle virke. Er du professionel kreativ?) Når du her beskriver din egen kreativitet kommer du ind på flere forskellige ting. (bl.a....?). Kan du prøve at sætte lidt flere ord på hvad kreativitet er for dig? Du har sagt til eleverne at man skal passe på ikke at blive kreativt doven. Hvad mener du med det? Kan du prøve at fortælle lidt om kreativt dovenskab i din egen praksis? For at undgå dovenskaben nævner du at det man gør gerne må være lidt angstprovokerende, du siger at man gerne må have det lidt ubehageligt. Hvad betyder det? Som jeg forstår dig er der en sammenhæng mellem det at være kreativt opmærksom eller årvågen og det at udfordrer sig selv. Hvad er det du oplever der sker når du udfordrer dig selv? Føler du at du lærer noget nyt eller får nye erfaringer? I et par af øvelserne satte du nogle regler op for lege for eleverne for at bryde den kreative dovenskab. Hvad tænkte du med at gøre det? Hvad oplevede du at legene eller opgaverne kunne? Jeg har lagt mærke til, at du, når du beskriver, tre gode egenskaber ved en illustrator bruger begrebet talent. Kan du udfolde det begreb? - Hvordan ser du det i din kontekst? - Hvordan ser du det i forhold til din rolle som underviser? - Har kreativitet indflydelse på talent? De andre begreber du sætter fokus på er pålidelighed og venlighed, tror jeg. Kan du sige lidt mere om det? Hvordan får du startet på en illustrations (eller kunst)opgave? - Vairerer den fra opgave til opgave? - Kan du fortælle noget mere om din proces - Føler du at du i processen er kreativ/ og hvordan kommer det til udtryk?
--	--

Undervisning/læring Hvordan opleves rollen som underviser i forhold til det professionelle virke? Hvad præger rollen som underviser? (Hvad kendetegner den udøvedes proces i en undervisningsopgave?)	- Har du en følelse af at du lære noget undervejs i processen med en almindelig illustrations opgave? Afklarende spørgsmål alt efter udfald: ○ Bliver det en rutine? hvorfor hvordan ○ Eller kan du beskrive hvad eller hvordan du lære. ○ Udfordrer du dig selv? ○ Er det forbundet til det du oplever som kreativt i opgaven? ○ Hvordan er udfordringer forbundet til det du oplever som kreativt i opgaven? ○ Hvordan er udfordring og kreativitet forbundet til din egen læring i en opgave? ○ Er der opgaver du siger nej til? Du bruger selv begrebet kreativproces overfor eleverne. Er arbejdet med en illustrationsopgave en kreativ proces for dig? Hvordan eller hvorfor/ hvorfor ikke? Hvor meget kreativitet er der i processen? Indledende: Nu kunne jeg godt tænke mig at springe til at tale lidt om undervisning. Som illustrator bliver du jo en gang imellem tilbudt undervisningsopgaver. Har du undervist før du blev illustrator eller hvornår i din karriere begyndte du på det med at undervise? Hvor tit underviser du, vil du tro? Hvorfor underviser du? Er der opgaver du siger nej til? Giver det mening for dig at undervise? Hvordan er det for dig at træde ind i rollen som underviser? Er du "en anden Simon" end når du er illustrator. Hvordan har din egen erfaring med at modtage undervisning været? - Har det en betydning for din måde at
--	---

	undervise på? - Hvordan lære du bedst selv? Hvordan griber du det an når du får en undervisningsopgave? Hvor begynder du? Hvad gør du så? De opgaver eleverne har arbejdet med har været individuelle opgaver, med undtagelse af den store fællestegning. Hvad tænker du om det? Føler du at du i rollen som underviser bringer din egen professionalisme i spil? Du har valgt at vise nogle forskellige videoer til eleverne, kan du fortælle lidt om dem? Videoerne har blandt andet det at være i en kreativ proces som omdrejningspunkt, Hvordan føler du at det passer ind i undervisningen? Hvad tror du, eleverne tænker om kreativitet? Føler du at der er behov for at du er kreativ, når du underviser eller forbereder dig på at undervise? (Føler du dig kreativ når du underviser?) Hvordan? Hvornår? (Eller hvorfor tror du ikke at du er kreativ, når du underviser?) Er det den samme følelse af kreativitet du får, når du underviser, som når du selv arbejder med en opgave? Kan du uddybe dette? Tror du, der er en sammenhæng mellem din måde og være illustrator på og din måde at undervise på? Kan du uddybe lidt mere? Så kommer der et sådan lidt stort spørgsmål, som nok har mange svar, men hvad føler du er din vigtigste opgave som underviser?
--	--

Åbne undersøgende processer og sanselighed Hvordan opleves det at arbejde åbent undersøgende og forholde sig til form, farve og materialer i undervisningssammenhængen.	Til slut vil jeg prøve om jeg lidt elegant kan vende tilbage til udgangspunktet og det at du i børnehavealderen blev opfordret til at undersøge verden på sanselig måde. Kan du se om den måde at undersøge og forholde sig til verden på afspejles i den måde du underviser på? Kan du se det afspejlet i: I måden du stiller en opgave? Forventer at eleverne arbejder på? I måden eleverne forholder sig til indholdet i en opgave? Hvordan de forholder sig til de fysiske materialer du lader dem arbejde med? Oplever du at den sanselige måde at undersøge på har en betydning for forholdet mellem indhold og materiale? Kan du uddybe det? Har du selv oplevelsen af at du undersøger noget mens du underviser? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hvordan? Hvornår?
Afslutning	1000 tak.

Bilag 3: skema demokratiprojekt

Uge 20, Ud i det blå med sanser og farver på/ stemninger og refleksioner.

08.00	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
	Croquis+ langtidsstudie	Croquis+ langtidsstudie	Vi kører fra viborg kl. 09.00 og møder derfor først kl 09.00 Forestillingen Høje Stene	Croquis+ langtidsstudie	storbededag
Frokost			Husk madpakke		
12.00	Mini projekt	Mini projekt Kl. 19.00 vælgermøde	Arbejd videre på projekt	Fremlæggelse 13.45 Vi går fælles til Fotorama	

Wunderland: <http://wunderland.dk/spadommen-om-hoje-stene/>

Vælgermøde carte Blanche: <https://www.facebook.com/events/415268299206249/>

Inspiration:

Pipilotti Rist:

<https://www.youtube.com/watch?v=VjmmAzS63H8>