



KULTURFORSTÅELSE I BILLEDKUNST

AF EMMA WIKKE HORNBAK (279252)

VIA UNIVERSITY COLLEGE
BILLEDKUNST
09-05-2022

Indholdsfortegnelse

Indledning:	3
Problemformulering:	4
Læsevejledning:	4
Metode:.....	5
Videnskabsteoretisk afsæt:	5
Undersøgellesdesign:	6
Empiri	6
Elevinterviews.....	6
Lærerinterview	7
Æstetisk produkt	7
Teori:	8
Kulturforståelse:	8
Æstetiske læreprocesser:.....	10
Visuel kultur:	11
Forskningsteori:	13
Analyse:.....	17
Forløb og elevinterview:.....	17
Min undervisning:.....	17
Holdninger (Attitudes)	17
Viden om ens eget land/kultur og andre (Knowledge of self and other)	18
Færdigheder i at fortolke og relatere (Skills of interpreting and relating)	19
Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (Skills of discovery and interaction)	20
Kritisk kulturel bevidsthed (Critical cultural awareness)	21
Færdigheder i analyse og produktion af tekster og billeder, især med hensyn til repræsentation af kultur, samfund og verden.....	21
Delkonklusion:.....	22
Analyse af lærerinterview og mine refleksioner som underviser:	23
Emner og planlægning:	23
Mål & kompetencer:	24
Tilgang til undervisningen som lærer:	25
Delkonklusion:.....	25

Diskussion:	26
Metodekritik:.....	27
Konklusion & Handlemuligheder:	28
Planlægning:	29
Udførelsen:	30
Perspektivering	31
Litteraturliste	33

Indledning:

Jeg har igennem mit liv altid søgt viden omkring kulturer omkring Danmark, nok fordi jeg som datter af en der er adopteret fra Sydkorea aldrig helt følte at jeg måtte tage den danske kultur på mig pga. de stereotyper der blev puttet på mig som barn. Men i mødet med andre kulturer og gennem mit studie på læreruddannelsen, har jeg lært, at der er måder man kan lære en kultur at kende, og mange måder hvorpå man kan komme til selv at skabe stereotyper og se kulturer igennem sin egen kulturs filter.

Jeg vil gerne lære elever i en folkeskolealder, hvordan man kan møde kulturer og jeg vil gerne åbne denne multikulturelle verden op for dem. Verden er ikke ensidet og især ikke i den tid vi lever i. Teknologi har åbnet broer til næsten alle verdenshjørner og vi møder andre kulturers kunst, ikke kun på museer, men også på sociale medier. Hvordan kan man så mest hensigtsmæssigt møde en kultur og få mest ud af mødet og lære omkring sig selv og mennesker omkring en? Denne opgave forsøger at undersøge et bud: kunst. Æstetik går igen i hver eneste kultur og er menneskets ordløse sprog, et billedsprog der er nemmere at lære end at lære hver eneste sprog der tilhører kulturerne i verden.

“Billedkunsten blev skabt - ikke for skønhedsoplevelsens skyld - men som et nødvendigt led i menneskets forsøg på at overvinde naturen eller fortolke den virkelighed, som det nu engang var placeret i.” - Else Marie Bukdahl (Bukdahl, 1990)

I min oplevelse med livet og folkeskolen føler jeg dette citat beskriver den nødvendighed kunst har for mennesket at forstå og beskrive det liv de lever. Derfor vil jeg udforske om billedkunstens oplæg til fortolkning kan kombineres med nutidens interkulturelle kompetence eller som det også kaldes: kulturforståelse. Er folkeskolens dannelsesopgave at *“(...) give eleverne kundskaber og færdigheder, der: (...) giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”* en opgave for billedkunstlæreren? Og er billedkunst stedet hvor der udvikles *“(...) arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”* I forhold til kulturelle problemstillinger man kan arbejde med i billedkunst? (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021)

I billedkunsthøjets formål finder man i stk. 3 denne beskrivelse. ”I faget billedkunst skal eleverne som deltagere i og medskabere af kultur og som del af deres kreative udvikling og æstetiske dannelse udvikle deres kundskaber om kunstens og mediekulturens billedformer, som de fremstår i lokale og globale kulturer.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019)

Dette betyder for mig at folkeskolens formål altså også er en del af billedkunstlæreren arbejde. For hvis de er medskabere af kultur skal de have tilliden til at tro på at de kan handle.

Mit spørgsmål er hertil, hvordan vi som billedkunstlærere kan leve op til denne opgave at støtte eleverne som medskabere af kultur og give dem en forståelse af lokale og globale kulturer? Hvordan skaber vi en følelse af verdensborgerskab i billedkunsthøj og hvordan skal man begive sig ind i disse emner?

Disse spørgsmål leder mig hen til følgende overordnede problemformulering.

Problemformulering:

På hvilke måder kan billedkunst bidrage til/udvikle elevers kulturforståelse og hvilke overvejelser skal man gøre sig som underviser i forhold til planlægningen og udførelsen af undervisning i globale kulturers kunst?

Læsevejledning:

I denne opgave vil jeg først beskrive de metoder jeg har brugt i undersøgelsen og hvordan jeg går til min opgave. Derefter vil jeg redegøre for teori der kan hjælpe med at forstå kulturforståelsesbegrebet, og grundteori i billedkunst der er tiltænkt at udvikle kulturforståelse. Jeg vil derefter introducere til forskningsteori indenfor multikulturel undervisning i billedkunst, som kan bruges til at svare på min problemformulering. Under samme afsnit vil jeg nævne anden forskning der argumenterer for de samme tanker jeg har, og som har fungeret som inspiration for denne opgave.

I analysen vil jeg først beskrive det undervisningsforløb der ligger grund for undersøgelsen, omstændighederne og de fokuselever jeg har valgt at interviewe. Ud fra deres æstetiske produkter vil jeg analysere på deres produkt og interview udtalelser.

Derefter vil jeg ved brug af forskningsteori analysere et lærerinterview med en billedkunstlærer med henblik på at give en fornemmelse for hvordan det er at undervise multikulturelt i praksis og for at sammenligne min tilgang til billedkunstundervisning med en folkeskolelærers.

I diskussionen vil jeg komme ind på resultaterne af analysen samt de mangler undervisningsforløbet havde. Derefter vil jeg kritisere undersøgelsens metode ud fra resultater eller mangel på resultater.

Denne diskussion vil lede mig frem til min konklusion, hvor analysens væsentligste pointer konkluderes med henblik på den første del af min problemformulering og handlemuligheder med henblik på den sidste del.

Metode:

Videnskabsteoretisk afsæt:

Denne opgave er inspireret af den angelsaksiske tradition (Mølgaard et al., 2019, 66-73) og opbygget derefter. Jeg ser et problem eller en udfordring som jeg prøver at finde en løsning på ved at introducere relevant teori, analysere empiri og finde frem til en konklusion samt handlemuligheder. Jeg ser på min undersøgelse med en hermeneutisk optik hvilket spiller den rolle at jeg i denne opgave forsøger at forstå og fortolke det jeg undersøger. I hermeneutikken er der 3 begreber der står centralt: forståelse, forforståelse og forståelseshorisont. Den måde de hænger sammen på, er at den forståelse man opnår om ny viden altid bliver opnået med et forforståelsesperspektiv. (Sunesen, 2020, kap. 1)

I denne opgave har jeg en antagelse om at kunst kan være en oplagt vej til at lære og udvikle kulturforståelse, men jeg mangler teori og empirisk viden og derfor møder jeg min empiri og teori med en forforståelse af at vejen fungerer, men min forståelseshorisont gennem undersøgelsen vil udvikle sig løbende. Den måde min forståelseshorisont udvikler sig er i kraft af at jeg har en forståelse af noget, fortolker på det, hvilket ændrer eller udvikler min forståelse. Jeg prøver at finde kulturforståelsens plads i billedkunst ved at se på det igennem elevernes og billedkunstlærerens oplevelser samt mit forløb.

Jeg prøver med min undersøgelse at være forstående i min empiri-indsamling og teori-indsamling og herefter handlingsrettet i mit forsøg på at svare på min problemformulering med undersøgelsen og den forskningsteori jeg har valgt at inkludere. (Andreasen, 2017, s. 53)

Undersøgellesdesign:

Min undersøgelse startede med at ville undersøge billedkunsts dannelsespotentiale indenfor elevers kulturforståelse, men uden noget særligt teoretisk grundlag, eller blik på hvordan man burde arbejde med det i billedkunst, og det tog altså et eksperimenterende perspektiv. (Bilag 1.) Dette undersøgelsesdesign er kendt som aktionsforskning. (Engsig, 2017, s. 104) Aktionsforskning går mere pædagogisk til undersøgelse og drejer sig ofte om lærings- og forandringsprocesser i sociale relationer. Det ved aktionsforskning der passer på mit projekt, er at der forventes at man udvikler viden, læring og kompetence som skal være meningsfuld for praksis. Derefter forventes der også at man udvikler mere almen viden som kan bidrage til det akademiske felt. Dvs. der er fokus på praksis og teori, hvor første del af denne undersøgelses problemformulering fokuserer på teori og den sidste del på praksis.

Aktionsforskning går igennem følgende cyklus (Engsig, 2017, s. 113)

1. Oplevet behov for forandring
2. Problem identifikation
3. Idéer til løsning af problem
4. Planlægning af handling (eksperiment)
5. Gennemførelse af handling
6. Evaluering af handling

Denne opgave fungerer som pkt. 6 for mit undervisningsforløb og har desuden også til formål at gennemgå denne cyklus.

Empiri

Elevinterviews

Jeg arbejdede med 5.klasses elever og derfor i min indsamling af empiri i forløbet har jeg taget en kvalitativ tilgang, ved to interviews med fire fokuselever opdelt i par. Eleverne er af forskellige etniciteter og har varierende faglige niveau. Jeg opstillede et semistruktureret interview med formål at høre om elevernes oplevelse med forløbet og hvilke tanker de havde haft om det. Jeg havde opdelt mit interview i beskrivende, analyserende og perspektiverende spørgsmål i håb om at få en god indsigt i hvad eleverne har fået ud af forløbet. I min analyse vil jeg forsøge at tage den tolkende tilgang (Engsig, 2017, s. 322) og analysere de væsentligste pointer på trods af kvalitative udfordringer. (Bilag 2) Som følge af den

hermeneutiske tilgang er mit formål i undersøgelsen ikke objektivitet men at skabe mening fra den analyserede empiri.

Lærerinterview

Jeg har også interviewet den samme klasses lærer med samme tilgang til interviewet men denne gang længere inde i min undersøgelsesproces. Dvs. jeg kunne spørge mere ind til viden der passede på den teori jeg bruger og det jeg gerne vil vide. Jeg bruger den receptive interviewstil og mit fokus er på oplevelse, min udfordring i denne empiri er validiteten af interviewet og jeg kommer til at bruge interviewet som ressource. (Brinkmann, 2014, s. 59)
(Bilag 3)

Æstetisk produkt

Igennem min forskning har jeg indsamlet de endegyldige æstetiske produkter af de fire valgte elever. Jeg har digitale billeder af elevernes produkter og fysiske versioner af A, B, C og D. (se bilag 2) Alle billeder er i bilaget navngivet som Figur 1, Figur 2 osv. Figur 1 og 2 tilhøre elev A, figur 3 elev B, figur 4 elev C og figur 5 og 6 elev C.
Disse produkter vil jeg fortolke på i min analyse med udgangspunkt i den redegjorte teori.

Teori:

Kulturforståelse:

Som det første vil jeg definere kultur, som er en del af begrebet *kulturforståelse*:

Kultur er ifølge Patricia Stuhr defineret som;

- ❖ Culture is the lived experiences and values of people within the group
- ❖ Culture provides the blueprint for how we live our lives
- ❖ We have culture because we all live and exist within social groups
- ❖ The aspects of our personal socio-cultural identity, which exist within our national culture, sometimes referred to as our microculture, include our: age; gender, and/or sexuality; social and economic class (education, job, family position); exceptionality (giftedness/differently-abled/health); geographic location (rural, suburban, urban, as well as north, south, east, west or central); religion; political status; language; ethnicity (the aspect most people concentrate on when they think about culture); and race) - Stuhr 1999 (Illeris, 2002, s. 224)

Kultur er altså det vi har oplevet og værdier vi har som mennesker indenfor en gruppe og fungerer som en slags grundtegn for hvordan vi lever vores liv. Vi er alle en del af en kultur, vi har kultur og vores kultur er påvirket af alt vi er, lige fra vores køn til vores arbejde til vores race. Stuhr bemærker at etnicitet oftest er det vi bruger til at skelne imellem kultur. Selvom det nødvendigvis ikke er det rigtige sted at skelne imellem.

Kulturforståelse som begreb har tilsyneladende set mindre brug, erstattet af interkulturel viden eller interkulturel kompetence baseret på de nyere materialer jeg har læst. Dog anvender vi begrebet her, fordi det er i overensstemmelse den denne undersøgelses forståelse. Inter- og multi- begreber der pålægges kultur kan forstås ifølge Fernando Hernández således: ved multikultur lever man i bevidstheden om at der er kulturelle forskelligheder og det er målet at assimilere den eksisterende kultur, men ikke med et forsøg på at integrere sig. Interkultur handler om at forsøge at udveksle og lære noget af den anden kultur, her anerkender man at den anden kultur er anderledes men man forsøger også at integrere sig. (Buhl, 2011, s. 34) Interkulturel viden og kompetence er meget i brug i engelskfaget, og her passer det godt ind i forhold til at eleverne lærer sproget for at interagere med kultur, aktivt

og socialt. (Risager & Svarstad, 2020, s. 15) Jeg mener at kulturforståelse kan dække over både inter- og multikultur.

Fordi interkulturel kompetence er den nyeste form for teori for kulturforståelse, vil jeg inkludere noget af det jeg synes gælder kulturforståelsesaspektet. Michael Byram har fem komponenter af interkulturel kompetence.

- Holdninger (Attitudes)
- Viden om ens eget land/kultur og andre (Knowledge of self and other)
- Færdigheder i at fortolke og relatere (Skills of interpreting and relating)
- Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (Skills of discovery and interaction)
- Kritisk kulturel bevidsthed (Critical cultural awareness) (Risager & Svarstad, 2020 s. 193)

Karen Risager og Lone K. Svarstad inkluderer i en af deres 3 fokusområder i kulturpædagogik “færdigheder i analyse og produktion af tekster og billeder, især med hensyn til kulturelle repræsentationer: repræsentation af kultur, samfund og verden.” (Risager & Svarstad, 2020, s. 193)

Det jeg finder interessant, er deres inklusion af billeder, hvilket jeg ikke normalt møder i engelskfagets fokus på interkulturel kompetence, og det har også givet mig inspiration til at det giver mening at flytte samme kompetence over i billedkunstoffaget.

I billedkunstoffaget vil jeg argumentere for at eleverne får en chance for at fordybe sig i kunst og kultur og dermed opnår de en form for tavs viden¹, en forståelse for det de møder gennem den æstetiske læreproces.

¹ Filosoffen Bernt Gustavsson beskriver det som viden der erhverves gennem handling og praktiske aktiviteter. (Buhl, 2011)

Æstetiske læreprocesser:

Æstetik er et erfaringsområde hvor man beskæftiger sig med kunst og 'det skønne'. Den findes som en særlig måde at *opleve, erfare, kommunikere og erkende på*. Det kan man også kalde sensitiv erkendelse. (Brodersen, 2015, s. 29)

Æstetisk erkendelse kan forstås som: "*processer, der inddrager det lærende subjekt som et, der bidrager til at skabe betydning*". (Fink-Jensen & Nielsen, 2009, s. 194)

Begrebet æstetiske læreprocesser er introduceret af teoretikere som Kirsten Drotner, Kristian Pedersen og Hansjörg i 1990'erne. Det er i deres forståelse en ny måde at se på praksismusiske fag. (Austring & Sørensen, 2006, s. 77)

Det æstetiske kan være en læringsmåde hvor man kan udtrykke og bearbejde det usigelige. Altså arbejde med *tavs viden*. Vi tilegner os viden om verden gennem æstetisk virksomhed² og danner en 'vidensbank' fyldt med tavs viden. Det er en viden der ikke kan udtrykkes fyldestgørende sprogligt. Det handler en stor del om følelser og personlige værdsættelse af oplevelser. Gennem æstetisk virksomhed aktiverer man sin 'tavse viden', hele sin sansede og æstetisk medierede viden om verden. (Austring & Sørensen, 2006, s. 92)

Den æstetiske læringsmåde er *transcenderende*, man kan gribe ud over og overskride ens virkelighedsopfattelse. Man kan opleve døden, en fjern fremtid eller lande vi aldrig har været i nærheden af ved brug af det æstetiske virksomhedsfrirum. Man kan tilnærme sig en mellem menneskelig forståelse af hvordan det er at være en anden. Det kan godt være at det ikke er virkelige oplevelser, men symbolsproget kan tages med videre i nye sammenhæng. (Austring & Sørensen, 2006, s. 94)

Den er *intersubjektiv*, da ens vidensbank er socialt og kulturelt præget. Man benytter kulturelt overleverede formsprog i sin produktionsproces og får også mulighed for at spejle og perspektivere sine subjektive oplevelser i andres æstetiske bearbejdnings og forståelser. Den æstetiske læringsmåde er altså ikke objekt eller subjektiv i sig selv, det er et produkt af fælles og delt subjektivitet. Derfor ifølge Austring og Sørensen er den intersubjektiv. (Austring & Sørensen, 2006, s. 95-96)

Den tavse viden bliver også lært igennem formuleringen af billedsproget. Når man skal foretage en udvælgelse og en tolkning af det man iagttager gennem en visuel formulering. Man samler empiri og formulerer det igennem billedsproget. I denne proces sker der to ting, man udvikler erkendelsen for det man laver billeder om men også om ens egne

² Æstetisk virksomhed er "når man udtrykker sig æstetisk gennem skabende arbejde." (Christiansen et al., 2015)

billedsproglige kompetence. (Fink-Jensen & Nielsen, 2009, s. 54) Billedsproget bliver brugt til at formidle iagttagelser, tolkninger og refleksioner som den enkelte person foretager. Det er en helhedsorienteret oplevelse.

Igennem de æstetiske læreprocesser får en elev erfaringer og læringsformer med sig, som giver dem nogle konkrete grundlag for at kunne analysere og tolke i et abstrakt sprog som verbalsproget.

- ❖ Eleverne får erkendelser af selve billedfremstilling uanset materiale
- ❖ De oplever årsagssammenhænge i forhold til indholdsstoffet dvs. sammenhænge mellem iagttagelser
- ❖ Det angår erkendelsen af at det visuelle æstetiske sprog kan indfange og formulere forhold ved fænomener som ingen andre sprogformer kan. (Fink-Jensen & Nielsen, 2009, s. 56)

Et nyt aspekt af den æstetiske undervisning har taget en del inspiration fra æstetiske læreprocesser, men er udviklet til en nyere tid med en ny form for kunst. Æstetiske læreprocesser er grundlaget for billedkunstundervisningen. Visuel kultur er en bevidst måde at didaktisere billedkunstundervisningen, men også en måde hvorpå man er opmærksom på kommunikationen i billeder, i forhold til det at kunne udtrykke sig igennem dem.

Visuel kultur:

Visuel kultur er et udtryk fra 1990'erne som blev brugt meget indenfor billedvidenskaberne for at tilføje et nyt aspekt til forskningsfeltet som kunne adskille sig fra traditionel kunsthistorie og kunstteori. Her fokuserer visuel kultur på 'billedet' som en social og historisk begivenhed. (Illeris, 2002, s. 228)

Visuel kultur er ifølge Mie Buhl vigtig at beskæftige sig med pga. den tid vi lever i. (Buhl, 2011, s. 18) IT og sociale medier gør at vi bevæger os ind i nye visuelle landskaber og derfor er visuel kultur blevet udviklet og forsket i 2002-2009. Den del af visuel kultur der fanger min opmærksomhed, er den nye måde at møde billeder på. Der er æstetiske modi³ for læring: Dvs. at nytænke æstetikbegrebet som modus for læring. Der er 3 orienteringer: Den sansede orientering, den relationelle orientering og den refleksive orientering. (Buhl, 2011, s. 22)

³ Modus (ental) måde som noget fremtræder, opleves, udtrykkes eller gøres på

Den sansebaseerede orientering finder sted gennem syn, berøring, rum, lyd, og handler om hvordan man oplever det æstetiske gennem ens sanser. Her kan man f.eks. sanse ting forskelligt på pga. ens kulturelle baggrund. (Buhl, 2011, s. 116) Et eksempel er at i Danmark ser vi hvid som uskyldig, en begyndelse pga. at vi har hvid på til bryllupper og konfirmation. Men i Korea's kulturhistorie havde man hvid på i 100 dage efter et dødsfald i familien. Derfor kan man sanse et maleri med meget hvid i billedet helt anderledes på baggrund af ens kultur. Jeg kunne gå hen og misforstå et billede hvis ikke jeg går videre til at reflektere over min subjektive oplevelse og om den påvirker kunstens generelle budskab.

Den relationelle orientering er hvordan man erkender billedet i relation til individet og verden omkring en. (Buhl, 2011, s. 22) Her kommer symboler ind og påvirker den æstetiske oplevelse fordi symbolik er med til at påvirke og her er vi opmærksomme på hvilke symboler der bliver brugt.

Den reflektive orientering handler om hvordan man positionerer sig i forhold til det man ser. Man er opmærksom på hvilken position man tager til billedet og kan på den måde så opleve et billedet på en nye måde. Man er altså opmærksom på at man kan tage og at der er flere forskellige positioner. (Buhl, 2011, s. 131) Man kan f.eks. tage en kritisk position i forhold til et visuelt fænomen, f.eks. en fitness reklame med en kvindeform i fokus, her kan man se det fra et feministisk synspunkt at kvindens krop bliver brugt til at appellere til mænd, eller man kan være kritisk overfor at den viser en person der allerede er i form i stedet for en der prøver at komme i form. Erkendelsen i interaktionen med billedet kommer af det at man afprøver forskellige positionsformer og ikke fra den specifikke position man tager. Her handler det om selvregulering, for at kunne skifte imellem positioner.

Visuel kultur bruger denne bestemte strategi når det kommer til et møde med et visuelt fænomen, det er refleksionsstrategien. (Buhl, 2011, s. 97) Buhl beskriver den som i to dele;

- ❖ Reflektionsmetode, her beskæftiger man sig med forhold der vedrører *hvad* et billede eller en visuel begivenhed består af. Det metodiske niveau er til for at man arbejder med færdigheder i anvendelse og refleksion af sansebaseerede formkvaliteter, her er det også så simpelt som tegnbrug- og forståelse.
- ❖ Refleksionsstrategi, arbejder med hvordan dette genstandsfelt er blevet konstrueret, her skifter man imellem positioner, der er to typer for positionering: *kategorier* eks.

nationalitet, moral, politik, religion, køn - eller ved at ændre sine *blikattituder* eks. nysgerrig, undersøgende, ironi, sentimentalitet.

Det der er vigtigt at forstå ved visuel kultur og refleksionsstrategien er at *blikket* er en vigtig faktor i sammenspillet med den kunst man møder. Det er ikke bare kunsten der i sig selv har værdig og magt, det har beskueren også i visuel kultur. (Duncum, 2011, s. 20) Paul Duncum er kommet med 7 principper i visuel kultur som jeg synes er gode at bruge sammen med Buhls bud på visuel kultur didaktik: Magt, Ideologi, Repræsentation, Forførelse, Blikket, Intertekstualitet og Multimodalitet. Ideologi (Idéer, holdninger og værdier) er noget man skal være opmærksom på når man beskuer visuel kultur, men også sin egen ideologi. Repræsentation af kultur, eller mennesker bliver ofte stereotypet, men man skal ikke lade sig narre af at det ofte er manglen på repræsentation der er den mest betydningsfulde faktor. Et eks. Duncum giver er Disney's Tarzan hvor handlingen foregår i Afrika, men der er ingen afrikanere med. Blikket som jeg nævnte tidligere, kan ifølge Duncum være en betydningsfaktor i forhold til hvordan vi oplever kunst, det kommer an på vores kulturelle baggrund. Blikket kan påvirkes og indlæres i forskellige kontekster. Buhls refleksionsstrategier prøver at gøre op med dette.

Visuel kultur kommer til at spille ind i min analyse, mest i forhold til mit undervisningsforløb og men jeg vil prøve at analysere på elevernes billeder og se om de også bruger symboler og hvordan de har arbejdet med den visuelle kommunikation.

Forskningsteori:

I artiklen "The Role of the Arts in Education for Peacebuilding, Diversity and Intercultural Understanding: A Comparative Study of Educational Policies in Australia and Spain." Nævnes det at i 2010 organiserede UNESCO en konference om Arts Education i Seoul, Sydkorea. Ud fra diskussionerne kom de frem til 3 "Major goals" hvor den tredje er at der er brug for at "apply arts education principles and practices to contribute to resolving the social and cultural challenges facing today's world." Dette mål indebærer forskellige "actions" hvor en af dem hedder: Support and enhance the role of arts education in the promotion of social responsibility, social cohesion, cultural diversity, and intercultural dialogue." (Cabedo-Mas et al., 2017, s. 2)

I samme tekst er en af deres konklusioner på artiklen:

“Teacher training in universities generally does not include these concerns in their priorities. For example, while referring to intercultural understanding, Levey (2009) notes that ‘in places such as Australia, Canada, and Britain, where multiculturalism has been official government policy designed to manage a culturally diverse society, universities largely have been ignored in multicultural discourse.’” (Cabedo-Mas et al., 2017, s. 18)

Dette har givet mig en grund til at prøve at besvare anden del af problemformuleringen ved brug af Joni Boyd Acuff's teorier på lærerens rolle i undervisning af kultur i billedkunst.

Joni Boyd Acuff er en forsker fra Ohio, USA, som har forsket i **“‘being’ a critical multicultural pedagogue in the art education classroom.”** (Acuff, 2018) Hendes forskning går ud på hvordan hun som underviser didaktiserer og underviser sådan at hendes elever får muligheden for at arbejde med multikultur på en måde hvor de udvikler deres sociale og kulturelle viden.

Hendes videnskabelige artikel er en del af en “journal” med titlen “Critical Studies in Education” og det er en “double-blind peer-reviewed journal.” Hun har forsket en del i dette emne og denne artikel er blevet sendt ind d. 3. juli 2015 og udgivet online i 2016 og derefter blevet udgivet som del af dette tidsskrift i 2018.

Acuff har undervist i to forløb i denne forskningsproces (‘(Re)Constructing Cultural Conceptions and Practices in Art Education’ og ‘(Re)Constructing Identity and Cultural Conceptions in Art Education’) for billedkunstlærere og lærerstuderende i billedkunst. Hendes data er tre studerendes kreative produkter som hun analyserer på og bruger til at besvare om hun som underviser har haft succes med at være en kritisk multikulturel underviser i billedkunst.

Hendes vigtigste pointer i artiklen har jeg valgt ikke at oversætte og derfor inkluderer jeg dem som citater, og vil derefter fortolke på dem.

- ❖ “Narratives can be used to model that no knowledge is neutral and that information is always filtered through people’s life experiences and biased lenses.” (Acuff, 2018, s. 43)
- ❖ Using narratives in the classroom can help educators establish positionality. Positionality acknowledges that your understanding of the world is subjective to your place within it.” (Acuff, 2018, s. 43)
- ❖ “Encourage students to use their prior knowledge to make sense of the world and the work towards improving it.” (Acuff, 2018, s. 39)
- ❖ “The classroom must become a space where students are encouraged to question each other, teachers, and curriculum. The teacher helps the students examine the world critically and politically, using a problem-posing process that begins with their own experiences and historical location.” (Acuff, 2018, s. 42)
- ❖ “‘Being’ a critical multicultural teacher also means being vulnerable in the teaching process. Challenge the discourse that communicates that teaching is an objective, impersonal act.” (Acuff, 2018, 43)
- ❖ “‘Being’ a critical multicultural pedagogue in art education means understanding that teaching transcends simple instruction around artmaking skills and technique, art history, and art criticism.” (Acuff, 2018, s. 48)
- ❖ “It is imperative for the art education curriculum to be open enough for students to develop and utilize their social and cultural knowledge in varying ways.” (Acuff, 2018, s. 48)
- ❖ “Being a critical multicultural pedagogue also requires one to practice ongoing reflection that results in critical self-investigations.” (Acuff, 2018, s. 48)
- ❖ “While other educator's ways of 'being' may, and should, differ from mine, the universal understanding amongst us all should be that critical multiculturalism is a way of thinking, knowing, and moving critically through education and issues of equity.” (Acuff, 2018, s. 49)

Acuff bruger også betegnelserne som *positionering*, *refleksion* og *kritisk*. Man skal som underviser være opmærksom på den position man har, ens kulturelle baggrund, ideologier, magt og ifølge Acuff, race, klasse og køn. Man skal vide at man er subjektiv i sine tilgange til at arbejde med kultur og kunst, og at selvom man bruger personlige narrativer fra disse kulturer så er de også subjektive. Man har altså ikke retten til at bestemme hvordan en anden kultur er. “Critical Race Theory: Critical multiculturalism embraces the use of personal narrative to counter cultural subjugation, or the idea that one group's knowledge is superior to another's.” (Acuff, 2018, s. 36)

En måde man kan spørge sig selv om denne viden er et stereotypet narrativ og måske en måde hvorpå man undertrykker den kultur man prøver at undervise i, er ved at stille spørgsmålene: Er det her sandt? Hvem siger det? Hvem får mest ud af at folk tror at det her er sandt? Hvordan er vi blevet lært at acceptere denne sandhed? Hvilke alternative måder kan vi kigge på det her problem? (Acuff, 2018, s. 36)

Et eksempel på brug af narrativer er netop ved at bruge elevernes narrativer i undervisningen. Acuff lod sine elever vælge en tekst, et kunsttefakt eller en film som skulle præsenteres for klassen under det emne de nu havde. Her måtte de stille sig kritisk til emnet eller vælge noget der passede. På denne måde er det ikke kun underviseren der har magten til at bestemme hvad der skal præsenteres for klassen. De studerende blev altså trænet i at være kritiske overfor det materiale de blev præsenteret for i undervisningen. For Acuff er relationen med de studerende også vigtig i denne kontekst da hvis hendes undervisning inkluderer en plads til sårbarhed, så er der plads til personlige narrativer som de studerende kan komme på banen med.

Så for at samle op på Acuffs principper for en kritisk multikulturel tilgang til billedkunstundervisning:

- ❖ Eleverne skal være opmærksom på at læreren ikke har magten over de emner de lærer om
- ❖ Forskellige narrativer hjælper mod idéen om at én gruppes viden er mere overlegen end andre, og hjælper med at positionere sig i
- ❖ Ingen viden er neutral - informationen er altid filtreret igennem menneskers ideologier og oplevelser
- ❖ Der er ikke kun én rigtig måde at 'være' på, men kritisk multikulturalisme er en måde at tænke, vide og handle kritisk igennem undervisning og ligestillings problematikker.
- ❖ Tag udgangspunkt i eleverne
- ❖ Forløb skal være åbne overfor at elever udvikler social og kulturel viden på forskellige måder.
- ❖ Stille kritiske spørgsmål til de narrativer og den viden du vælger at bruge i undervisningen

Acuffs forskning i hvordan man som lærer kan arbejde med kultur, og være en kritisk multikulturel under er teori jeg vil bruge i min analyse af mit forløb og interviewet med læreren.

Analyse:

Følgende analyse forsøger at kaste et blik på hvilke måder billedkunst kan bidrage til/udvikle elevernes kulturforståelse, gennem elevernes produkter og interviews. Analysens struktur er defineret ved en kort introduktion til undervisningsforløbet og derefter en tematisk fremgang følgende Byrams 5 komponenter for interkulturel kompetence samt Risager og Svarstads andet fokusområde der omhandler billeder indenfor interkulturel kompetence (Risager & Svarstad, 2020, s.193). Analysen foregår med fokus på hvordan forløbet og elevernes æstetiske processer bliver udviklet indenfor kulturforståelse.

Forløb og elevinterview:

Min undervisning:

I min 3. praktik underviste jeg en 5.klasse i Randers i et forløb jeg kaldte "Myter og Legender" (Bilag 1), hvor eleverne skulle vælge en myte, læse om den, finde billedinspiration til den og så først skitsere den og så male den med akvarel. Klassen som havde en del udfordringer både med at møde ind, larm og faglige problemer. De havde brug for stramme rammer og derfor endte jeg med at undervise dem i billedkunst i deres klasselokale, i stedet for billedkunstlokalet. Efter første del af undervisningen skulle de producere deres egen myte ved at svare på en række inspirerende spørgsmål hvorefter de skulle skitsere og male den. I starten skulle produktet have været digitalt, men i løbet af første lektion fandt jeg ud af at det ikke kunne lade sig gøre fordi Chromebooksene ikke kunne downloade eller gemme billeder fra nettet, hvilket var nødvendigt for undervisningen.

Holdninger (Attitudes)

Byrams Holdninger (Attitudes) omfatter "*paratheden til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer og forestillinger om sin egen*". Det er nysgerrighed og åbenhed der er fokuselementet og derfor det jeg leder efter i interviewet med eleverne. (Byram, 2000)

I den forbindelse stillede jeg eleverne følgende spørgsmål: "*synes I myter og legender er et fedt emne?*" Og jeg fik et ja fra alle elever. (Bilag 2. 1.11 L. 6-8 og 2.12 L. 7-9)

Elev B og C havde mødt mytiske væsner i film og spil. Elev B nævnte et spil "Brawlhalla" og beskrev en karakter der hed Yumiko med 4 haler, og lavede en forbindelse mellem hende og en koreansk/japansk myte der hedder Gumiho/Kitsune. (Bilag 2. 1.11 L. 3-4) Disse mytiske

væsner der oprinder i kulturelle fortællinger, bliver transcenderede elementer der skaber tråde mellem kulturer, og det lader til at eleverne kan se disse tråde. Som en del af interviewet spurgte jeg ind til om der var andre lande de var interesserede i at undersøge myter fra, og her viste elev A interesse i myten Yuki-Onna i troen om at den var fra Kina. (Bilag 2. 1.10 L. 3-7). Det interessante er at jeg ikke husker at have fortalt historien til elev A, men en anden elev valgte den og under udstillingen må elev A have hørt om myten gennem den elev. Den elev må med hendes æstetisk produkt og fortælling have inspireret elev A. Elev B ville også gerne læse mere om Norges myter og legender pga. deres snelandskab, og ud fra hans udtalelser kunne jeg fornemme at han var meget åben for verdens historier og andre kulturer. Elev C nævnte kendte film som Twilight filmene der har både vampyrer og varulve med som myter, og derfor kunne hun godt se at disse mytiske fortællinger bliver brugt i hendes daglige kulturliv. (Bilag 2. 2.12 L. 3)

De mytiske fortællinger lader altså til at virke som en måde at ændre elevernes holdninger (attitudes) (Risager & Svarstad, 2020) og gøre dem interesserede i kulturene gennem deres nysgerrighed. De møder kulturene gennem værdiskabende fortællinger og de opnår følelsen af at kunne relatere til disse fortællinger som kan skabe en mere åben tilgang til kulturene de er fra.

Eleverne viser også interesser i kulturer pga. deres relation til dem. Elev Cs far er fra Peru og har derfor et tilhørsforhold til Peru, derfor er hun interesseret i deres kultur. I den forbindelse kan dette forløb give hende en indsigt i en kultur hun føler en forbindelse med samt kulturen hun lever i. Elev D skal på ferie i Spanien og derfor vælger hun det land som interesse, altså vil hun gerne have mere viden om det land hun skal besøge. Det er en af de drivkræfter elever med færdigheder i kulturforståelse får gavn af i mødet med kulturer, og det fører videre til det næste punkt.

Viden om ens eget land/kultur og andre (Knowledge of self and other)

Elev A havde valgt La Lechuza (Figur 1) og den myte er ifølge elev A: *“en dame der kan blive til en ugle (...) så kan hun slå folk ihjel - hvis de ikke er ordentlige - og så kan hun også bare slå folk ihjel”*. (Bilag 2. 1.2 L. 8-9) La Lechuza er fra Mexico og det sydlige USA, det er en heks der dræber den person der forlader huset efter et skænderi og er i det hele taget et ondsindet væsen der godt kan lide at jage mennesker om natten. (Ingra, 2021)

Eleven kunne dog ikke huske hvor myten var fra hvilket kan ses som et brud i kulturforståelsen og den kulturelle viden. Myten der ellers ville kunne beskrive Mexico og deres kulturelle værdier er blevet til en separat fortælling.

Dog har elevens æstetiske proces med at skulle tage denne historie og illustrere den i en symbolsk form gjort at han har husket de vigtigste aspekter af mytens historie, nemlig at dette er et væsen der: angriber om natten, tager formen som en ugle, holder øje og er et ondsindet væsen der også dræber "onde" mennesker og derfor kan man godt se dette væsen i et godt lys. Eleven opnår erkendelse gennem æstetiske processer og skaber denne mytes betydning med et visuelt udtryk. Elev A havde svært ved at forklare myten, muligvis fordi der er mange svære aspekter ved at huske specifikke vendinger og fakta fra historien men alt hvad han havde malet, huskede han. På den måde har eleven opnået viden gennem æstetisk erkendelse. Elev B, havde en god fornemmelse for sin myte og havde endda flere forskellige informationer om myten end jeg som lærer havde præsenteret. (Bilag 2. 1.7 L. 13-15) Eleven havde valgt Windigo myten, som er fra de nordligste amerikansk-indfødte stammers kultur. Han gættede netop rigtigt at myten kom fra USA, men vi nåede aldrig at indsamle en uddybning hvorfor han gættede USA.

Færdigheder i at fortolke og relatere (Skills of interpreting and relating)

I interviewet (Bilag 2. 1.4 L. 5-26) taler vi fælles om hvad La Lechuza gør som myte. A havde først svært ved at beskrive intentionerne bag hende, fordi han efter sin opfattelse af historien ikke så hende som hverken ond eller god. (Bilag 2. 1.4 L. 11-12) *"(...) det giver ikke helt mening, (...) fordi hun dræber- hun er sådan ond og god så kan man ikke forklare hvorfor hun dræber."* Men efter at jeg læser beskrivelsen fra listen op igen bliver A mere sikker i sin forklaring og fortæller om hvorfor han tror myten bliver brugt: *"For sådan at, gøre sådan familierne bange, måske, at de ikke må skændtes og de skal leve ordentligt."* Her viser elev A en kompetence i kulturforståelse, han har færdigheder i at fortolke og relatere på myten i forhold til hvorfor en menneskegruppe har fundet på den historie.

Elev B havde en god fornemmelse hvorfor myten eksisterede: *"For at skræmme børnene for at sige de ikke skal være alt for grådige."* Her kunne man have trukket paralleller med USA's samfund i dag, men jeg stiller ikke flere spørgsmål i interviewet.

Elev A's egen myte endte med at være ret ens med elev B, de havde begge to valgt myter der dukker op i mørket og følger efter en person. Elev A's billede af Mørkemanden har en masse mytiske elementer, som f.eks. det umenneskelige ved et menneske, tegn på at det er noget mytisk: hans mand har ingen ben eller arme. (Bilag 2. 1.8. L. 35-36)

Eleven er bange for mørke (Bilag 2. 1.8 L. 3-9) og prøver nu at skabe dette væsen der giver hans frygt en forklaring. Det er det mange andre myter også gør, især La Lechuza som beskrives som en der angriber den person der forlader huset efter et skænderi. Man kan se dette som en måde at forklare hvorfor en mand kan finde på at forlade sin familie pludseligt. Denne måde at beskrive hårde dele af virkeligheden kan ses i Bukhdals indledning: *Kunsten er et nødvendigt led i menneskets forsøg på at overvinde naturen eller fortolke den virkelighed, som det nu engang er placeret i.* (Bukdahl, 1990) Her giver billedkunsten Elev A en chance for at fortolke på og overvinde sin frygt for mørket, og det viser at han har forstået noget centralt ved myter. Eleven har igennem æstetisk arbejde formået at kommunikere en frygt der hedder: jeg er bange for at lyset i mørket er en falsk sikkerhed eller et tegn på fare. Uden at han kan forklare det sprogligt, så har han erkendt og kommunikeret det igennem æstetiske læreprocesser.

Elev D troede at myten 'vampyren' var blevet opfundet fordi den beskrev mennesker der er onde. Men også fordi *"det er fedt for nogen mennesker. Der er mange der kan lide blod og ting."* (Bilag 2. 2.4. L. 3) Så her kom vi frem til at det var spændende eller måske fordi det også kunne være for at skræmme andre. D beskriver hvorfor hun tror folk vil fortælle om vampyrer: *"De vil gerne have at vi sådan ved... Når vi kigger på dens tegn. (...) Så bliver ikke så meget bange (...)"* Hertil spørger jeg: *"Så man ved hvad det er man kan møde derude?"* Hvortil elev D er enig. (Bilag 2. 2.4 L. 22-23) Her gør eleven brug af refleksionsstrategien, positionerer sig i forhold til kategorier, idet at hun kunne se vampyrmyten blive en spændende myte for nogle grupper af mennesker eller som en forklaring på onde mennesker for andre. (Buhl, 2011) Her viser hun en evne til at forstå forskellige kulturers både på et individuelt niveau og i små grupper.

Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (Skills of discovery and interaction)

I den del af undervisningsforløbet hvor eleverne skulle illustrere deres myte skulle de selv opnå visuel tavs viden ved at søge inspiration på google. Elev A fandt et billede af en ugle

siddende på en gren og blev straks grebet af motivet, fordi, ifølge elev A, ville man kunne se at det var La Lechuza hvis man lavede en ugle. (Bilag 2. 1.5 L. 11-13) Elev D gjorde det samme, idet hun vidste en vampyr kunne forvandle sig til en flagermus og derfor malede hun en flagermus, da det symboliserede en vampyr. (Bilag 2. 2.5 L. 3-6) Her er et eksempel på at den æstetiske læringsmåde er intersubjektiv, da eleven ikke bare selv producerede en illustration af myten, men tog inspiration fra andres æstetiske formidlinger og derfor er de endt med et produkt der både er subjektivt men også fælles. (Austring & Sørensen, 2006) Vi kan her altså også se elevernes evne til at undersøge og interagere med deres kulturforståelse.

Kritisk kulturel bevidsthed (Critical cultural awareness)

I elev D's forståelse og fortolkning af vampyr-myten kan man se en evne til at se et kulturelt fænomen ud fra forskellige positioneringer ligesom reflektionsstrategien i visuel kultur og hvilket kan beskrives som en kritisk kulturel bevidsthed. Netop at et fænomen ikke kun er én ting, men kan ses forskelligt. Derudover viser min empiri ikke at de andre elever har udviklet den færdighed, og mit undervisningsforløb lagde ikke op til at dykke ned i myten og forstå kulturen bag. Det viser sig at eleverne har en mere generel forståelse af myter og legender og de ligheder der er imellem de forskellige kulturers myter.

Færdigheder i analyse og produktion af tekster og billeder, især med hensyn til repræsentation af kultur, samfund og verden

På billedet (Figur 1.) har Elev A illustreret en nattehimmel og en hvid måne bag uglen (Figur 1.) Uglen har en lilla nuance pga. nattelyset. Her har A formået at fange de aspekter af La Lechuza myten som er vigtig: Hun ligner en ugle, hun angriber kun om natten og hun holder øje. Den måde man kan se det på er at uglen kigger direkte på beskueren. A har igennem sine overvejelser over denne myte forstået hvorfor en ugle kan være et farligt væsen at møde og at dette væsen kan dømmes folk og at man skal opføre sig ordentligt for, ellers kommer dette væsen efter en. Hans oplevelse med denne myte kan beskrives som oplevelsen med et æstetisk objekt, en fortælling der prøver at få folk til at føle og tage ved lære. Elevens verden transcenderer pga. den æstetiske proces og nu har han oplevet og på en vis måde taget ejerskab over denne myte. Han er med til at bidrage til/være medskabere af globale kulturers kunst med hans illustration (Formål for billedkunst stk. 3). "La Lechuza" er et svært navn at

huske og uden at jeg skulle nævne det, kunne eleven nemt huske samt udtale navnet i interviewet. At han har skullet formidle denne historie og fortælle om hans produkt til udstillingstimen jeg lavede i den sidste billedkunsttime (Bilag 1) har gjort at han har fået et tættere kendskab til myten. Som Fink-Jensen og Nielsen argumenterer for, har den æstetiske læring hjulpet eleven med at få erkendelser gennem billedfremstillingen og får en forståelse for sammenhænge mellem historie og budskab.

Elev A virkede meget relationelt orienteret i hans møde med den mytiske fortælling og i hans egen produktionsproces. Han fokuserede meget på symboler i hans billeder. Uglen som er et symbol på La Lechuza, månen bag den der gør den mystisk og overnaturlig og den mørke nattehimmel som rammer lige ind på følelser af frygt. Det er en menneskelig følelse at være bange for mørket og vide at man er svagere i mørke. Det er også symbolsk at uglen kigger direkte mod beskueren. (Bilag 2. Figur 1.) Eleven har også positioneret uglen i fugleperspektiv så den sidder højt i billedet og det giver den en form for magt i billedet. Det multimodale aspekt i denne situation er at billederne går sammen med en tekst omkring myten, og dette er også en stor del af Visuel Kulturs teori, sjældent står et billede eller en visuel begivenhed alene. (Duncum, 2011) Elev C valgte en specifik grøn baggrund fordi det er ofte en farve kombineret med slanger og Medusa, og derfor brug hun den farve som symbol på Medusa myten. (Bilag 2. 2.5 L. 8-10)

Eleverne var dog ikke bevidste om at de havde magt i deres produktion af billederne. Det der er et vigtigt element af Visuel Kultur er at eleverne er bevidste omkring hvordan de oplever gennem æstetiske modi og hvilke elementer i billeder der påvirker dem. Eleverne taler om deres billeder som ting de har valgt men uden en reflekteret side af hvorfor de har taget disse valg i et visuelt kultursperspektiv. Eksempelvis når de beskriver hvordan de prøvede at illustrere den, er der ikke beskrivelser af hvordan de ville have myten til at virke.

Delkonklusion:

Analysen viser at eleverne tilsyneladende har udviklet kulturforståelsesfærdigheder igennem undervisningsforløbet. De æstetiske læreprocesser har spillet en stor rolle i deres udvikling af kulturforståelsen. Igennem analysen af elev B's 2. æstetiske produkt af hans egen myte blev

det tydeligt for mig hvor meget eleven forstod hvad der gjorde en myte til en myte. Han har igennem visuelt sensitiv erkendelse lært om en fortællingsgenre. Eleverne har formået at tage det de synes er vigtigt i en mytisk fortælling og illustreret den, og de kan forstå hvorfor de forskellige myter eksisterer, i forhold til de mennesker, der bruger dem, men det bliver ikke specifikt i forhold de kulturer myterne stammer fra. Der mangler flere uddybende spørgsmål i interviewet og evt. flere opgaver rundt omkring det æstetiske produkt der kunnet have arbejdet med de kulturbaggrunde myterne har, og evt. tage et blik på kulturerne i dag. Visuel kultur elementer bliver taget i brug i samtalen om myterne og i producenteringen af symbolik i de æstetiske produkter, men det er tydeligt at der er en mangel på brug af refleksionsstrategien hos andre elever end D.

Analyse af lærerinterview og mine refleksioner som underviser:

Som det første vil jeg gennemgå mine overvejelser for planlægningen og valg af emne, og derefter vil jeg dykke ned i lærerens tilgang til det emne hun er igang med at undervise i på samme tid som interviewet skete, og hvordan det passer ind i teorierne og min problemformulering.

Emner og planlægning:

Som forberedelse på mit forløb tog jeg inspiration i formålene for billedkunst det skriver at *“...Eleverne som deltagere i og medskabere af kultur (...) skal udvikle deres kundskaber om kunstens og mediekulturens billedformer, som fremstår i lokale og globale kulturer.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019) Her fokuserede jeg på at inkludere mytiske væsner fra forskellige dele af verdenen og beskrive dem på et forståeligt sprog for 5.klasse elever. I starten af min planlægning var forløbet tænkt til 6. klasses elever. Mit undervisningsforløb lagde op til at eleverne skulle være medskabere af globale kulturers fortællinger ved at illustrere den gennem æstetiske læreprocesser. Eleverne lavede bagefter deres egne myter og har derfor bidraget til kulturen de begiver sig i med nye mytiske fortællinger gennem æstetiske læreprocesser.

I lærerinterviewet bliver det tydeligt at læreren og jeg har taget forskellige tilgange til billedkunstundervisningen, hvor billedkunstlæreren ofte forbereder sin undervisning med udgangspunkt i elevgruppen (Bilag 3. 1.1 L. 11-15) og det er en del af Acuffs principper for

hvordan man er en kritisk multikulturel underviser at man tager udgangspunkt i eleverne. Jeg prøvede med min liste at give dem muligheden for selv at vælge og give dem magten over hvad de vælger at illustrere, men de skulle ikke selv søge efter en myte og derfor havde jeg også begrænset deres muligheder for selv at have magten over det emne de lærer om. Der sætter læreren i stedet materialer og et overordnet emne op, som f.eks. arkitektoniske bygninger bygget ud af skrald og lader så eleverne vælge og søge på deres egen bygning, de skal skaffe viden om bygningen og lave en padlet⁴ og derfor har de magten over hvilke emner de vælger. (Acuff, 2018) (Bilag 3. 1.2 L. 3-8)

I mit forløb havde jeg tænkt digitalt design ind, da eleverne viste interesse for det (Bilag 3. 1.1 L. 11) men endte med at gå med **Neocolor som vandmaling**.

Det viser sig at på trods af at læreren ikke vælger global kultur som emne, så er hendes emne åbent nok til at eleverne kan vælge bygninger fra globale kulturer. Nogle eksempler på det de valgte var Opera Huset Sydney, den kinesiske mur og Eiffeltårnet. (Bilag 3. 1.2) Eleverne skal også undersøge de visuelle fænomener og vælge det de synes er relevante træk og så prøve at have dem med så man kan genkende bygningen. Dvs. eleverne skal være bevidste om indholdet og beskueren. Hele temaet er også sanseorienteret i forhold til at man kan opleve produktets fylde og man kan mærke på det. Så på trods af at læreren ikke kendte til visuel kultur bruger hun forløb der lægger op til denne teori. (Bilag 3. 2.2 L 10-13)

Mål & kompetencer:

Hendes forløb er også ifølge Acuff åben overfor udvikling af social og kulturel viden på forskellige måder. Eleverne skal både indsamle viden og lave en padlet, men også indsamle æstetisk viden for at illustrere bygningen. Hun fokuserer også på mål omkring at eleverne udvikler arbejdskompetencer f.eks. indenfor gruppearbejde under disse emner. (Bilag 3. 2.2)

Når eleverne skal kigge på visuelle fænomener, lægger hun mere op til den vinkel eleverne tager når de oplever dem, hun specificerer ikke deres blik og bestemmer ikke hvordan de skal kigge på billeder. Denne måde at gøre det på lægger mere op ad Acuff og ikke visuel kultur.

⁴ Padlet leverer en cloud-baseret software-som-en-tjeneste, der er vært for en samarbejdswebplatform i realtid, hvor brugere kan uploade, organisere og dele indhold til virtuelle opslagstavler kaldet "padlets"

Men i forhold til hvordan hun tilgår billedkunstoffaget er der mere fokus på de æstetiske læreprocesser og at eleverne får udviklet kompetencer indenfor æstetisk arbejde. Det er ikke oppe på et niveau hvor eleverne diskuterer blikke, magt eller den måde billeder påvirker. Det er en kritisk tilgang til kulturforståelse på et lavere niveau end den måde Acuff går til kritisk multikulturel forståelse.

Læreren underviser i forhold til kulturforståelse mere i “viden om ens eget land/kultur og andre” ved at de vælger andre kulturers bygninger og skal fremlægge omkring dem og illustrere dem med deres æstetiske produkt: “færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion” idet de selv finder information på nettet.

Ud fra hendes udtalelser synes jeg hendes undervisninger også lægger op til at eleverne udvikler kundskaber om kunstens billedformer som de fremstår i lokale og globale kulturer.

Tilgang til undervisningen som lærer:

På trods af at hun ikke tænker over sin egen positionering i forhold til hendes egne ideologiers påvirkning på hvordan hun underviser, så holder hun sig neutral og lader eleverne finde deres egne narrativer. Men det er mere på et fakta niveau end en dybere forståelse af kultur og samfund.

Jeg prøvede at finde så mange forskellige fortællinger omkring hver myte, og prøvede derfor at vise videoer (Bilag 1. Lektion 1.) Hvor eleverne fik en visuel fortælling om Sedna og bagefter fortalte jeg om historien ud fra de versioner jeg havde hørt. Jeg prøvede at inkludere forskellige narrativer, men jeg lod ikke eleverne finde forskellige narrativer, og derfor ender jeg med at stå med magten over den viden eleverne får. Som Acuff argumentere imod at man har som underviser. Men jeg giver dem også en mere bred forståelse af myten om Sedna, end jeg ville have gjort ved kun at bruge videoen og ikke undersøge mere.

Delkonklusion:

Billedkunstlæreren formår altså skabe et læringsmiljø i billedkunstoffaget der lader elever arbejde med kunst i andre kulturer og deres egne, og producere denne kunst og opnå æstetisk viden gennem den æstetiske proces. De har selv magten over deres undersøgelser og valg af hvad de undersøger og læreren bidrager til deres overvejelser med undersøgelser, desuden har de også magten over hvordan de ser og møder disse visuelle fænomener, men om det bidrager til deres refleksiveorientering er dog ikke tydeligt. Men læreren fokuserer altså ikke på visuel kultur eller den kritiske kulturforståelses tilgang. Det er mere på et turistniveau end en fordybelse i kulturers værdier.

Diskussion:

I min første delkonklusion kommer jeg frem til at elevernes kulturforståelse er blevet udviklet igennem æstetiske læreprocesser og at visuel kultur elementer på trods af at det ikke var en del af tankerne omkring forløbet var gældende i produktionen af de illustrerede myter og viste sig i deres æstetiske produkter. Men også at i stedet for at hver kultur stod klar, blev det mere som om jeg havde stjålet de her fortællinger og glemt at belyse hvor de kom fra. Det viser sig også i delkonklusionen for anden del af analysen. Hvor billedkunstlærerens undervisning lagde mere op til visuel kultur elementer, kan jeg allerede se at udbyttet af kulturforståelse ikke kommer ned på et erkendende niveau men på et turistniveau. De besøger kultur og låner noget af den, og selvom de sætter fakta på, er det ikke sikkert at de får fortolket eller relateret til kulturen og der er heller ikke lagt op til at tage kritisk kulturel bevidsthed i brug.

En frustration er også at jeg arbejdede med en klasse med mange forskellige kulturelle baggrunde, så jeg kunne have givet dem muligheder for at undersøge deres egne kulturers myter og fortolke på dem og se på dem med en kritisk kulturel bevidsthed.

Der er også ting ved forløbet der kunnet have blevet ændret for at eleverne fik en fornemmelse for hvor myten var fra. Jeg kunnet have sat et visuelt billede på hvor myten er fra i verden enten med billeder af miljøet eller et simpelt verdenskort med en lille rød markering. Så ville eleverne også få verdensbilleder at se som Risager og Svarstad argumenterer for er en færdighed de skal have indenfor deres kulturforståelse. Vi kunne have

undersøgt farvesymbolisme og hvad de forskellige kulturers generelle farvepaletter er, og prøve at tage kulturernes æstetiske udtryk i brug.

Samtidig med at jeg ikke føler jeg formåede at forholde mig kritisk nok til den multikulturelle tilgang, efter jeg har læst omkring Acuffs teorier på emnet, så kan jeg fornemme en forskel i vores elevers aldersgrupper. Acuff arbejder med voksne mennesker der har mange flere færdigheder end elever i 5. klasse har, og derfor er det også et andet niveau og derfor er det nok ikke nemt at kræve disse 11-årige elever at skulle være samfundskritikere og selv-reflekterede over deres kulturs stereotyper og magt.

Men her kunne visuel kultur have kommet ind som den første ramme for at udvikle disse reflektive færdigheder og evt. kunne man nå op til at eleverne kan tilgå emner i billedkunst som kritisk multikulturelle individer i de større klasser.

Jeg føler ikke interviewene helt gav mig det jeg havde brug for i analysen. Nogle af de udtalelser eleverne laver spørger jeg ikke ind til og jeg når derfor ikke dybere ned i deres overvejelser om emnet.

Metodekritik:

Med min hermeneutiske tilgang til forskningen og ved brug af aktionsforskning er jeg stødt på at jeg ville have ønsket at jeg havde andre forforståelser på det emne jeg har arbejdet med inden jeg underviste og samlede empiri. De nye forståelseshorisonter jeg har fået har vist mig at min empiri har mange mangler, altså føler jeg lidt mine nye forståelseshorisonter er blevet skærpet pga. manglerne i min empiri. Havde jeg taget en designbaseret tilgang og haft teori med i rygsækken havde jeg haft evnen til at udtale mig på hvordan visuel kultur i praksis kan udvikle elevers kulturforståelsesfærdigheder og jeg kunnet have taget rollen som en kritisk multikulturel underviser. Men jeg tog aktionsforskningsmetoden og jeg har lært en masse fra mine fejl og ville kunne lave et nyt rul i denne cyklus og få endnu flere svar, men desværre tillader min proces ikke det, og derfor må jeg konkludere på det jeg har erfaret i praktikforløbet.

I selve interviewene holder jeg mig som interviewer meget til spørgsmålene og udfordrer ikke intervieweren. Når jeg lægger mærke til de steder hvor eleverne lavede udtalelser der

sagtens kunnet have blevet reflekteret endnu mere. Hvorfor sagde eleven at han troede myten var fra USA? (Bilag 2. 1.3. L. 6) Det er et svar jeg sidder og undrer mig over, men som jeg missede da jeg lavede interviewet. Jeg sidder tilbage med empiri der godt kunne have været mere specifikt og dybdegående, men fordi jeg blev for struktureret i min semistrukturerede tilgang til interviewet lod jeg ikke samtalen styre retningen. Jeg vurderede at fordi det var elever at jeg måtte have en skarp struktur, men eleverne var meget snaksaglige. Jeg kunne have forventet mere og jeg kunne have fået mere ud af min empiriske metode.

Havde jeg lavet en logbog mens jeg lavede forløbet så havde jeg også haft en mere empirisk og måde at gå ud fra i forhold til hvordan undervisningsforløbet gik.

Mine vurderinger af min undersøgelse er at jeg vurderer at jeg har formået at gøre min undersøgelse gyldig (validitet) med de valg af metoder jeg har taget. Kvalitativ metode er den bedste at bruge når man tager en tolkende tilgang og jeg har både undersøgt elevernes livsverden og lærerens livsverden og afprøvet et forløb med udgangspunkt i kultur i billedkunst. I forhold til mine resultaters pålidelighed (reliabilitet) og generaliserbarhed må man påpege at jeg ikke har interviewet forskellige lærere der underviser i kulturemner i billedkunst, lavet forløbet i flere klaser, og at min forskning er international. (Mølgaard et al., 2019, s. 109) Dette gør generaliserbarheden af de resultater mindre, og mere specifikke, dog er denne problemstilling ikke så forsket et emne indenfor billedkunstoffaget i den danske folkeskole og faget 'Undervisning af tosprogede elever' dykker ikke ned i æstetiske læreprocesser eller visuel kultur teorier når vi hører om hvordan vi arbejder med elever af anden kulturel baggrund. Derfor vil jeg vurdere at den internationale forskningsteori er den mest gyldige teori jeg kan trække ind og at denne opgave kunne være starten på mere forskning, så man kan komme frem til bedre resultater.

Konklusion & Handlemuligheder:

I første del af min problemformulering spurgte jeg, "på hvilke måder kan billedkunst bidrage til/udvikle elevers kulturforståelse?" og det har vist sig at billedkunst er et fag der bidrager til erkendelse gennem processer der udvikler det jeg mener er kulturforståelsesfærdigheder. De æstetiske læreprocessers forskellige aspekter som intersubjektivitet, hvor eleverne ender med

et kulturelt påvirket og dog subjektivt æstetisk produkt, **der gør at de både deltager i og er bidrager til kulturelle kunstformer.** Transcendensen af æstetiske læreprocesser der gør det nemmere for eleverne at bevæge sig ind i hvordan det må være at tro på disse myter, og hjælper dem med at relatere og fortolke på myterne. Viden omkring kulturerne opnår de igennem indsamlingen af æstetisk viden, og i deres forsøg på at formidle sig igennem æstetik.

Fokuseleverne havde taget ejerskab over de mytiske fortællinger og inkorporerede de mytiske elementer i deres egne myter. **Æstetiske læreprocesser giver eleverne en chance for at opleve og fordybe sig i globale kulturers kunst og det gør at de samtidigt med at få erkendelser og erfaringer ud af arbejdet, udvikler færdigheder i kulturforståelse og forstår sammenhænge imellem dem.**

Et vigtigt aspekt som kan give dem et endnu bedre bidrag, er visuel kultur som kan bidrage til elevernes kritiske kulturelle bevidsthed og færdigheder i analyse og produktion af billeder med hensyn til kulturelle repræsentationer. Symboler var især en vigtig faktor i elevernes illustrationer og det er en stor del af den relationelle orientering i visuel kultur. Myternes værdier og symboler blev husket fordi de blev illustreret.

Billedkunsten giver eleverne en chance for at deltage i kulturudvikling ved at arbejde med andre kulturers kunst og dermed får de lov til at bidrage til lokal kultur.

Elevernes holdninger var nysgerrige og åbne i deres møder med globale kulturers fortællinger og de havde lyst til at arbejde kreativt med flere myter. Ved netop at bidrage med kunst til og igennem kulturers kunst med en åbenhed og kærlighed til det man arbejder med, kan man lære at interagere med andre kulturer på en lige så åben og nysgerrig måde. Det sensitive ved æstetisk læring skaber altså en god færdighed i at møde kultur med en god indstilling.

Næste del af problemformuleringen er *“hvilke overvejelser man skal gøre sig som underviser i forhold til planlægning og udførelsen af undervisning i globale kulturers kunst.”* Her har jeg prøvet at gøre det overskueligt i forhold til punktform så pointerne ikke bliver tabt i et langt afsnit:

Planlægning:

- ❖ Inkluder forskellige narrativer/perspektiver på det emne/den kunst du skal undervise i
- ❖ Ingen viden er neutral:

- Vær bevidst om din egen subjektivitet men også de kilder du bruger subjektivitet
- ❖ Inkluder billeder fra kulturerne:
 - Overvej om det er en god repræsentation eller på turistniveau. Stil kritiske spørgsmål til det du vælger: Er det her sandt? Hvem siger det? Hvem får mest ud af at folk tror at det her er sandt? Hvordan er vi blevet lært at acceptere denne sandhed? Hvilke alternative måder kan vi kigge på det her problem?
 - Hver opmærksom på de 7 principper for visuel kultur: Magt, Ideologi, Repræsentation, Forførelse, Blikket, Intertekstualitet og Multimodalitet når du vælger billeder
- ❖ Forløbet skal være åbent for at elever udvikler social og kulturel viden på *forskellige* måder.
- ❖ Inkluder et billede af et kort over hvor i verden kunsten er fra
- ❖ Vær bevidst omkring de æstetiske modi og hvilke måder eleverne oplever kunst på - læg f.eks. fokus på nogle af dem i forskellige lektioner
- ❖ Tag udgangspunkt i eleverne
- ❖ Stil gerne elevernes lokale kultur op imod den kultur de arbejder med - brug positionering til at øve dem i at se ligheder og forskelle og være kritiske overfor egen subjektivitet

Udførelsen:

- ❖ Lad billedkunst være et sted hvor eleverne kan være sårbare og du kan være sårbar
- ❖ Lad en elev eller to pr. time vise kunst indenfor emnet så der kommer flere forskellige narrativer/æstetisk viden igang
- ❖ Øv refleksionsstrategien når I kigger på visuelle begivenheder sammen
- ❖ Lad elever fortælle om deres æstetiske produkter til hinanden, endda flere gange i en udstillingsproces så de øver deres verbale formidling om kunsten
- ❖ Hvis I arbejder med problemstillinger, så lad elever prøve at komme med løsninger formuleret igennem æstetiske produkter

Læreren skal altså overveje en del elementer før man kan være sikker på at støtte op om en god udvikling af elevernes kulturforståelse i billedkunst. Læreren skal altså have færdigheder i kritisk kulturforståelse (både multi- og interkulturel) for at kunne hensigtsmæssigt undervise i globale kulturer. Det er derfor nødvendigt at vi tager stilling til hvordan vi underviser i globale kulturer i billedkunst og en grund til at undervise i netop dette på læreruddannelsen. Elevernes dannelse står på spil, og vi lever ikke op til formålene uden denne viden og disse færdigheder.

Perspektivering

I min praktik i Thailand underviste jeg elever i danske kunstformer. Jeg underviste et hold i landskabstegning med kul som redskab og et andet hold i dansk design, hvor jeg brugte Kay Bojesen og udviklede et forløb hvor de først fik kendskab til den måde vi simplificere de objekter vi prøver at udtrykke med kunst og gav så eleverne en udfordring med at de skulle designe et Thailandsk dyr med denne simplificering og med en forestilling om at det er lavet af træ.

Dette var en måde at undervise et sæt elever i kunst og kultur der ikke er ligesom deres, hvor jeg arbejdede med at få dem ind i den samme måde at tænke på som man gør når man laver denne type danske kunst.

Grunden til at jeg ikke bruger dette i opgaven er min danske kulturbaggrund, hvor når vi står som undervisere i Danmark så skal vi undervise i kultur der ikke er vores og bringe denne kultur ind i et dansk lokale på en ærlig og hensigtsmæssig måde. Jeg havde baggrundsviden om Danmarks kultur men det har en underviser der bruger global kultur nødvendigvis ikke.

Den verden danske elever kommer ud i er en teknologisk verden der gør det nemt at interagere med global kultur gennem visuelle fænomener som billeder, videoer og memes. Flere gange har jeg oplevet kæmpe misforståelser imellem mennesker på sociale platforme fordi det ene parti ikke har forstået forskellene på deres kulturer. Det at vi som lærere i billedkunst følger med og har mod på at træne eleverne i at begive sig i den visuelle sociale

verden, kan give eleverne de færdigheder de har brug for som dannede mennesker. Det kan også bare åbne verden op for dem og give dem muligheder for at lære af kulturer og nyde og forstå andre kulturers kunst. Hvis de ikke kan relatere til deres lokale kultur, giver vi dem en mulighed for at relatere til andre. Billedkunst kan være et fag der inspirerer. Men hvordan vi skal gøre det på en måde der er respektabelt, især i en tid med voldsomme konsekvenser for at misrepræsentere individer og appropriere deres kulturer. Der er ikke mange svar på det i dansk billedkunstteori og i den amerikanske kan det nærmest blive love man ikke må bryde. Derfor ser jeg det som en vigtig samtale at tage op, som et vigtigt emne at forske i og lære videre.

Litteraturliste

- Acuff, J. B. (2018). 'Being' a critical multicultural pedagogue in the art education classroom. *Critical Studies in Education*, 59(1), 35-53.
- Andreasen, K. (2017). *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). Æstetik og læring. In *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser* (pp. 77-107). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Billedkunst - Fællesmål* (2nd ed.). Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021, juni 16). *Folkeskolens formål*. Børne- og Undervisningsministeriet. Retrieved May 5, 2022, from <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview* (1st ed.). Hans Reitzel.
- Brodersen, P. (2015). Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning. In *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: noter til æstetik i undervisningen* (pp. 23-51). Hans Reitzel.
- Buhl, M. (2011). *Visuel kulturpædagogik* (1st ed.). Reitzel.
- Bukdahl, E. M. (1990). Billedkunst og erkendelse. In K. Rendtorff & N. Thomassen (Eds.), *Kulturforståelse* (pp. 195-204). Systime.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017, marts 19). The Role of the Arts in Education for Peacebuilding, Diversity and Intercultural Understanding: A Comparative Study of Educational Policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18(11), 1-28.
- Christiansen, R. B., Jørnø, R. L., & Hestbech, A. M. (2015). *Medier og digital kultur: medialisering i pædagogisk praksis*. Systime profession.
- Duncum, P. (2011). 7 principper for visuel kultur i billedundervisningen. *Billedpædagogisk tidsskrift*, (4), 20-24.
- Engsig, T. T. (Ed.). (2017). *Empiriske Undersøgelser og Metodiske Greb*. Hans Reitzels Forlag.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (Eds.). (2009). *Æstetiske læreprocesser: i teori og praksis*. Billesø & Baltzer.

Illeris, H. (2002). Antropologiske optikker. In *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt* (pp. 222-235). Samfundslitteratur.

Ingra. (2021, October 14). *The Terrifying Legend of the South Texas La Lechuza*. KIXS FM 108. Retrieved May 5, 2022, from <https://kixs.com/the-terrifying-legend-of-the-south-texas-la-lechuza/>

Mølgaard, N., Boding, J., & Pjenggaard, S. (Eds.). (2019). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen: en håndbog* (1st ed.). Hans Reitzel.

Risager, K., & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring: Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Samfundslitteratur.

Sunesen, M. S. K. (2020). *Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse* (1st ed., Vol. ibogsudgave). Hans Reitzel.