





RAPPORT nr.17 2020

INSTITUTIONEN FÖR
ESTETISKA ÄMNER
UMEÅ UNIVERSITET



Läroarutbildning & konstpedagogik

NÅGRA NORDISKA NEDSLAG

TILDE NUMMER 17 2020

**INSTITUTIONEN FÖR ESTETISKA ÄMNEN,
UMEÅ UNIVERSITET**

Läroarutbildning & konstpedagogik

NÅGRA NORDISKA NEDSLAG

Huvudredaktörer för detta nummer / Main editors for this issue:
Hans Örtegren & Anna Widén

Tildes redaktionsgrupp / Journal editorial group:

Per-Olof Erixon
Hans Örtegren
Åsa Jeansson
Frida Marklund
Thomas von Wachenfeldt
Stina Westerlund
Anna Widén
Hanna Ahrenby
Mikael Heinonen

Tilde ~ Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen
Huvudredaktörer för detta nummer: Hans Örtegren & Anna Widén
Omslag och grafisk form: Mikael Heinonen
Redaktionens adress: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, 901 87 Umeå
Institutionens hemsida: <https://www.umu.se/institutionen-for-estetiska-amnen/>
Hela nummer finns tillgängliga digitalt på adressen:
<https://www.umu.se/institutionen-for-estetiska-amnen/forskning/skriftserier-och-rapporter/>

Tilde ~ Reports from the Department of Creative Studies
Main editors for this issue: Hans Örtegren & Anna Widén
Cover & layout by Mikael Heinonen
Order: Department of Creative Studies
Umeå University, SE-901 87 Umeå, Sweden
Phone: +46-90-786 60 10
Fax: +46-90-786 66 98
Electronic copies:
<https://www.umu.se/institutionen-for-estetiska-amnen/forskning/skriftserier-och-rapporter/>

Tilde ~ nummer 17
© The author 2020
Tryckeri: Print & Media, Umeå universitet
ISBN: 978-91-7264-535-6
ISSN 1103-8470
ISNR UM LÄR-4--SE

Innehåll / Table of content

Läroarutbildning och konstpedagogik – några Nordiska nedslag	7
<i>Anna Widén & Hans Örtegren</i>	
Visual Literacy in Swedish Art Education.....	11
<i>Hans Örtegren & Tarja Karlsson Häikiö</i>	
Et ‘praksisfagligt’ blik på kunstmuseers undervisning.....	21
<i>Lise Sattrup & Frants Mathiesen</i>	
Danmark med nye øjne – Deltagerinddragelse og dynamiske ruter i medborgerskabsdidaktik.....	29
<i>Gitte Engholm & Lakshmi Sigurdsson</i>	
Tensed possibilities: The Cultural Schoolbag as dissensus in teacher education	47
<i>Lisbet Skregelid</i>	
Konstpraktik på Bildmuseet.....	61
<i>Lisa Lundström, Karin Jonsson & Denise Mångsén</i>	
Utmana dig själv och utmana andra	77
<i>Anna Widén & Hans Örtegren</i>	
Tacit Knowledge in Blended Learning Spaces	91
<i>Minna Rimpilä & Hannah Kaihovirta</i>	
Medverkande författare / Contributing authors.....	105

Lärarytutbildning och konstpedagogik – några Nordiska nedslag

Tildenumret belyser främst hur skolor och lärarytutbildningar kan nyttja kulturinstitutioner som ett aktivt led i lärande i och om samtida konst. Vi ägnar även intresse åt alternativa lärplattformar och praktik utanför ordinarie skolmiljöer.

Det behövs forskning inom detta område och exempel på fallstudier är begränsade inte minst i en nordisk kontext. Blivande lärares möjligheter att praktisera utanför ordinarie skolväggar också ett område med behov av mer kunskap och jämförelser mellan utbildningar. Perspektiv på elevers mer aktiva möjligheter att utnyttja fler lärmiljöer än skollokaler är av stort intresse, vilket vi inte minst påminns om i dessa dagar då pandemier försvårar direkta möten. Verksamheter där elever (och blivande lärare) engageras i skarpa projekt är ett tema för detta nummer av Tilde. Numret omspanner artiklar från Norge, Danmark, Finland och Sverige där lärande via nya plattformar och lärande med hjälp av utbud från vår aktuella visuella kultur står i centrum.

Hur kan visuell kunnsighet utvecklas bland barn och unga?

Visuellt kunnande (Visual Literacy) finns sedan tio år med som en grundkompetens enligt UNESCO inom de allmänna kunskapsområden skolor skall täcka. Detta område har även tydlig beröring med kunnande i och om medier och information. I svensk grundskola är det främst i kursplanen för bildämnet som kunnsighet i och om visuell kultur tydligt accentueras.

Så här kan man summera bildämnet i relation till visuell kunnsighet riktat till Sveriges bildelever på högstadiet: Du skall som elev i åk 7-9 utveckla din visuella kunnsighet inom tre överlappande områden. Du skall vidga dina kunskaper att framställa bilder för informativa och kommunikativa syften. Du skall fördjupa dina kunskaper att utveckla ditt eget personliga förhållningsätt till bildskapande. Du skall kunna bruka visuella medier inom värdegrund och demokrati som led i att utvecklas till en aktiv och ansvarstagande medborgare. Motsvarande formuleringar kan avläsas även i läroplaner för de övriga nordiska länderna.

Genom den snabba utvecklingen av digitala medier för bildframställning, bildbehandling och spridande av bilder, kommer kunnsighet att använda digitala verktyg att komplettera traditionella hantverksburna tekniker för bildarbete. Det är fortsatt en utmaning för bildläarkåren att elevers övning att framställa bilder kompletteras med specifika kompetenser att använda bildmediet för särskilda syften. Det är också av stor vikt att eleverna får förståelse för de mediespecifika möjligheter som bildmediet innefattar.

Det har visat sig att det breda området ”Medie- och informationskunnsighet” (MIK) får tämligen sporadiskt och relativt ostrukturerat utrymme inom såväl svenska lärarytutbildningar som inom skolmiljöer. En naturlig orsak till detta är det vitt omspannande fältet som inrymmer många sinsemellan skilda medier som skriftspråk, musik,

tal, film, drama och bild. Samtidigt anses kompetensområdet vara en av UNESCOs listade 8 nyckelkompetenser och bör således genomsyra utbildning i hög grad.

Argument för visuell kunnsighet

Demokratiargumentet var tydligt i läroplaner för svensk grundskola och är fortfarande tydligt i Läroplanen för grundskolan (Lgr 11) (Skolverket 2011a). Bildens roll i demokrati, yttrandefrihet, kulturell mångfald och kommunikation sågs och ses som centralt. Kritisk granskning av det visuella informationsflödet var och är viktigt i ämnet. Bildkompetens ses som en medborgerlig grundkompetens. I forskningsprojekt med fokus på estetiska läroprocesser pekas i rapportserien om Kultur i Skolan (bl.a. i Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003) på de estetiska läroprocessernas roll i skolan, skolan som en plats för kulturella möten och skolan ur ett demokratiperspektiv. De har också en formulering om vikten av att förena skapande och presentation: ”det är i gestaltandet vi blir offentliga och synliga” (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004, s. 12). I boken *En kulturskola för alla* (Märner & Örtegren 2003) betonas vikten av fullbordade kommunikativa processer i skolan.

Ett annat argument syftar till att eleven utvecklar ett personligt förhållningssätt i bildarbetet genom en egen kreativitet och som en del av vardagsliv och fritid. Traditionen att främst sammankoppla estetiska ämnen med identitetsskapande processer och utvecklandet av den egna personligheten är stark. Ett tydligare innehåll, såsom förespråkas i senaste läroplanen (Lgr 11), står i dag relation till om och hur elevers användande av bildmedier och populärkultur i fritidssammanhang kan integreras i skolans bildundervisning. Frågan om bildämnet och fritidsanvändande av bild är en fråga om genomsläpplighet åt båda hållen. I detta sammanhang är möjligheter att använda andra läromiljöer än fysiska skollokaler av intresse, vilket ju samverkar med kulturinstitutioner exemplifierar.

Under 2000-talet har välfärdsargumentet lyfts fram i synen på ämnet. Det framhåller producentkvalificering och nytta, men nu i samtidens s.k. informationssamhälle i stället för i industrisamhället, som var den första motivationen för det gamla Teckningsämnet. Att hantera de moderna digitala bildmedierna i Lgr 11 tar större plats i alla stadier (Skolverket 2011a, 2011b). Fortsatt forskning inom ämnet berör bl.a. estetiska läroprocesser, narrativitet, samtidskonst, designprocessen, bedömning samt lärares och elevers ämneskonceptioner. Ett kritiskt perspektiv på ”estetisk verksamhet” i grundskolan har presenterats av Monika Lindgren (2006), men då avses sannolikt främst undervisning i tidigare åldrar och inom alla estetiska ämnen. Forskning om undervisning i senare åldrar visar en positiv bild, där populärkultur, digital bild och ett brett bildbegrepp fått ett genomslag. Visuell kultur har blivit allt mer uppmärksammat och ingår som ett centralt begrepp i senaste kursplanen för bildämnet (Lgr 11).

Motsvarande skrivningar och formuleringar kan även avläsas i våra övriga nordiska länder. I kommande artiklar sker ett särskilt fokus på de konsekvenser detta kan få och har på lärarutbildningar och inom kultursektorn. I forskningsrapporten *Konsten som läranderesurs* ges bl.a. följande förslag för att stimulera till lärande och ökad delaktighet i samverkan mellan skola och kulturinstitutioner:

At museerne arbejder aktivt, ikke blot med at øge museernes tilgængelighed, men med at understøtte og udvikle oplevelsen af medborgarskab hos alle grupper i samfundet gennem aktiv målgruppeudvikling og social inklusion (Aure, Illeris och Örtegren 2009, s 274).

I det sammanhanget påpekas att för att åstadkomma detta krävs en hållning från museernas sida att inte endast eftersträva

respekt som ”excellenta center” utan fastmer som offentliga institutioner som vänder sig till alla medborgare. I det här numret av *Tilde* ges olika exempel på hur detta kan åstadkommas, inte minst genom varaktig samverkan mellan konstinstitutioner, lärarutbildningar och skolor i en nordisk kontext.

I den första artikeln introducerar Tarja Karlsson Häikiö och Hans Örtegren aspekter på svensk Visual Literacy i en europeisk kontext. Texten som handlar om visuellt kunnande i en svensk utbildningskontext bildar en introduktion till frågor om relationen lärande i skola – utanför skola.

Från Danmark beskrivs genom Frants Mathiesen och Lise Sattrup även generella aspekter på hur studerande vid lärarhögskolor kan involveras i museipedagogik och diskuterar olika möjligheter. I nästa artikel av Lakshmi Sigurdsson och Gitte Engholm – Köpenhamn, visas i en fallstudie på direkt samverkan med museer med blivande lärare i relation till mångkulturalitet och delaktighet.

Lisbeth Skregelid analyserar i sin text norska exempel på lärarstudenter som involveras i konstpedagogisk aktivitet ledd av konstnär och diskuterar möjligheter och svårigheter. Lisa Lundström, Karin Jonsson

och Denise Mångsén, konstpedagoger vid Bildmuseet i Umeå, Sverige, redogör för uppdrag och samverkan med studerande vid Umeå universitet via case- studier. Hans Örtegren o Anna Widén redogör för tre fallstudier och beskriver utvecklandet av kurser i konstpedagogik i relation till olika målgrupper av studenter; i en kurs som sker i samverkan med Bildmuseet i Umeå.

Hannah Kaihovirta o Minna Rimpilä från Finland skriver om mixade lärandeformer där digitala medier har en plats (blended learning) och redovisar fallstudier på hur olika lärplattformar och lärandemiljöer kan användas. De belyser elever i 11 årsåldern som via olika medieringar arbetar laborativt. Där är kopplingen till lärarutbildning och forskning central, men just museimiljöer sekundär.

Vi vill passa på att tacka alla medverkande för spännande och vitt omspännade goda exempel på hur konstpedagogik och skolverksamhet kan knytas till blivande lärares möjligheter att utveckla visuell kunskap genom att inbegripa miljöer utanför den vanliga skolan i sin undervisning.

*Umeå maj 2020, Anna Widén och
Hans Örtegren – redaktörer.*

REFERENSER

Aulin-Gråhamn Lena & Thavenius Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan. Rapporter om utbildning 9/ 2003*. Malmö: Malmö Högskola.

Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetik*. Lund: Studentlitteratur.

Aure, Venke; Illeris, Helene och Örtegren, Hans. 2009. *Konsten som läranderesurs: syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion* på nordiska konstmuseer. Skärhamn: Akvarellmuseet.

Lindgren, Monika (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet Konstnärliga fakulteten.

Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Visual Literacy in Swedish Art Education

*Hans Örtegren, PhD/Associate Professor, University of Umeå &
Tarja Karlsson Häikiö, PhD/Professor, University of Gothenburg*

INTRODUCTION

In this article Örtegren and Karlsson Häikiö present and problematize the concept *visual literacy* in relation to a Swedish art educational context, the national evaluations (NU03; NÄU13), and discuss research in the field of visual knowledge. Lately a European research team published a survey, the *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype* (ENViL, 2016), granted by UNESCO, with comments on the implementations of the concept visual literacy in a European context. This survey have comparative value for research about Swedish conditions and the aim is to discuss gains and losses in implementing the proposals concerning visual literacy presented in the ENViL report and to relate these aims to a Swedish context. As visual literacy is described alongside with other generic competencies in the ENViL study, the core of the subject, according to the authors, needs to be related to national research in the visual knowledge field as well as the Swedish subject visual arts (Bild) both in compulsory school and to the courses predominantly focused within Media and Art programs in upper secondary education.

THE SWEDISH CONTEXT – HISTORICAL AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Visual arts education (Bild) as a school subject has undergone major changes historically and in the scientific legitimization of the field. In Sweden, at least three traditions – technical, expressive, and communicative – have dominated visual arts education practice over the last hundred years (Nordström, 2004; 2013; Marner, Örtegren & Segerholm, 2005; Lindström, 2008; Åsén, 2006). Ever since the 1960s visual arts was seen as a communicative subject. Helene Illeris (2012) argues that the critical visual art education, developed in Sweden from 1968 onwards by, among others, Gert Z Nordström, aimed at achieving a social-critical attitude based on influences from sociology and semiotics. In today's national curriculum and syllabus you can find traces of views from different decades, which means that the knowledge content is important to understand from a historical point of view as they form the basis for and influence the daily practice (Skolverket, 2012; Lundgren, 1979; Pettersson & Åsén, 1989).

Lgr11, the latest Swedish syllabus for

the school subjects, identifies the long-term goals for visual arts education; the pupil's overall ability to communicate with images, to create images, to investigate and present as well as analyze images. Applied to the school situation this appears, for example, as the learner's ability to understand the meanings of images, interpret images, communicate with images and produce images (which is the practical application based on the curriculum's division of areas to work in visual arts education: 1) image production, 2) handling of techniques and tools for image production and 3) picture analysis).

VISUAL LITERACY AND CHANGES IN SWEDISH CURRICULUM IN VISUAL ARTS EDUCATION

Some years ago (2011 – 2013) major changes were put forward in the Swedish Curriculum for compulsory school (Lgr11). These changes in the curriculum address different perspectives that tie together all the school subjects: a historical perspective, an environmental perspective, an international perspective, and an ethical perspective (Lgr11 p. 9). The changes involved not only the content matter in different subjects, but also an introduction of a new system for assessment and new guidelines for criteria to be fulfilled for this. The ambition according to evaluations by teachers was met, to narrow the subject content and make it more explicit, and to give stricter guidelines for assessment criteria. Models for evaluating the subjects were produced on the behalf of the National Agency for School Development, (Sw. Skolverket), and assessment guides in visual arts for 6th to 9th grade teachers was produced in 2012 (Karlsson Häikiö & Lindgren) and for 4th to 6th grade in 2016 (Johansson, Karlsson Häikiö & Valenta). These guides were developed with a progression perspective with the purpose to help visual arts teachers assess student work and improve educational outcomes.

Problems that arose in connection to this were a risk for more instrumental teaching of the subjects and for lesser degree of cooperation across subjects. Positive effects were clearer aims, content matter and following up through corresponding criteria.

Visual literacy is about developing skills in order to interpret the contents of images, to understand the social power of visual communication, and to discuss the purposes of imagery. A visual arts perspective influenced by visual literacy thus means that image production and visual arts studies in fields other than the artistic are also relevant to the assessment of students' visual knowledge (Karlsson Häikiö & Lindgren, 2012). Media and Information Literacy was defined by UNESCO in 2011 (Wilson et al., 2011). Rivano Eckerdal and Sundin (2014) present potential virtual environments, as mainly libraries, but also schools, to broaden information literacy to include media usage. In recent years, the concept has also been implemented in the core or the teacher education and as part of specific subjects. In this way it forms a parallel to multimodal skills to acquiring knowledge. Wertsch (1998) writes about appropriation or the individual's ability to develop skills and competences and apply it for their own purposes. In order to be able to apply digital media with such a focus, pupils must have attained a level beyond the immediate reproduction of technical competences.

NATIONAL EVALUATIONS AND CHANGES IN THE SWEDISH CURRICULUM ON DIGITAL LITERACY

The introduction of new media has changed the prerequisites for educational work in schools by transforming the conditions for mediation and the creation of knowledge. The use of ICT (Information and Communication Technology) has thus also become an important educational tool in school. Lindgren (2008), as well as Marner and Ör-

tegren (2013, 2014), point at an increased use of visual tools and use of media-based programs and computerized learning in schools. In the school world this development has created new challenges, not only through the introduction of new technologies but also through a changing worldview that places new demands on how knowledge and understanding can be constructed and interpreted. A media-ecological approach to digital media assumes that if new technology is used in teaching, it will also change the conditions for learning. The results indicate a need for deeper knowledge and understanding of the use and assessment of digital media and tools when used for aesthetic and artistic purposes (Erixon et al., 2014; Marner & Örtégren, 2013 a, b; McLuhan & McLuhan, 1988; Sutherland et al., 2004; Örtégren, 2012, 2013).

The national evaluations (NU03; NÄU2013) show that a significant part of visual arts education in schools is still based on an individual image production tradition, and highlights the importance of working with image analysis and image interpretation. Compared with earlier national evaluations, no major shift was visible in the latest evaluation in 2013, and showed that the use of digital media had not increased in visual arts education (Skolverket, 2015). Although a large part of the teachers regard visual arts as a communication subject, the national evaluation in 2013 shows poor use of digital media, and the growing emphasis on digital literacy had not yet had any considerable impact on the teaching practice (Marner & Örtégren, 2014, p. 156). In today's globally computerized society, digital skills are required since society changes as well as its needs, and a wider spectrum of methods and media for visual expression is eminent. Although, this does not contradict the need of developing the handicraft skills and the need for perspectives based on social aspects.

Like the relationship between analogue and digital use of tools, also some other

problem areas in Swedish visual arts education are pin-pointed in the national evaluations of the school subject visual arts and shows major challenges for the teaching practice and also for research. Another recurrent challenge is the non-linguistic character of the subject matter, or image production in relation to verbalization of the subject content, as in the practice of image analysis. Anders Marner (2005, p. 48) argues that visual arts should not be classified as secondary in relation to language education, yet the subject has a marginalized position in the Swedish school culture, characterized by a traditional vertical hierarchical order giving precedence to theoretical and scientific subjects (Alexandersson, 2011).

CHANGES IN NATIONAL POLICY DOCUMENTS FOR COMPULSORY AND UPPER SECONDARY SCHOOL

The changes concerning the school subjects was implemented up to a secondary school level, and these changes also involved an extra focus on using digital media and tools in certain subjects, such as visual arts. Recently (fall 2017) some important changes have been implemented in the general curriculum, predominantly connected to enforcing use of digital tools for different purposes. Some of these new statements will be given examples on, as in Lgr 11:

Schools will contribute to pupils understanding of how digitalization affects the individual and on the development of society. All pupils will be given possibilities to develop their competence to use digital techniques. They shall also be given resources to develop a critical and respectful relation to digital techniques, to be able to understand possibilities and risks and be able to evaluate information. The education will through this give pupils

grounds to develop *digital competencies*... (Skolverket, Lgr 11, 2017, p. 3, authors translation)

This is further exemplified by changing “modern techniques” towards “use digital as well as other tools and media for searching knowledge, handle information, problem-solving, creation, communication and learning” (Lgr11, revised 2017, p. 6). It becomes apparent that the authorities wishes to proclaim the importance of digital tools for all kinds of competencies related to school aims. Respective subjects, that in their curricula did not put this out clearly, have made changes concerning inclusion of digitalisation during the year 2017. The subject visual arts, along with a few other subjects, are exceptions. One reason for this is that digital media and tools had been lifted up clearly already in the curricula in the subject content from year 2011 and onwards.

In upper secondary schools a general tendency to take entrepreneurship into account was also added. For the upper secondary school level some changes were introduced in January 2018:

KNOWLEDGE

Goals

It is the responsibility of the school that all individual students: /.../

- can use non-fiction, fiction and other forms of culture as a source of knowledge, insight and pleasure,
- can obtain stimulation from cultural experiences and develop a feeling for aesthetic values, /.../
- can use books, library resources and modern technology as a tool in the search for knowledge, communication, creativity and learning (Skolverket, Curriculum upper secondary school 2013, p. 8, authors translation).

The latter point has been changed and put in the following words (fall 2017): “use digital as well as other tools and media for searching knowledge, handle information, problem-solving, creation, communication and learning” (Lgy 2018 p. 12, forthcoming), in the same spirit as in the curriculum for compulsory school, Lgr11. Beyond the paragraph of “Choice of education, work and societal life” is written among other goals that all students individually

... are aware that all professional areas are changing in relation to technological development, changes in society and professional life, and greater international interdependence, and thus understand the need for personal development in their working life (Skolverket 2013, p. 12, authors translation).

Efforts were primarily put on upgrading the primary and secondary school curriculum, but were also followed-up on upper secondary level, when it comes to digital competencies. It is clear that part of the reason lies in the fact that subjects on upper secondary level are more highly specialized, and there are i.e. courses in programs like “digital creation” in Art and Media subjects (Marner & Örtgren, 2015b). Part of the explanation is probably that the school authorities wish to embed the use of digital tools as early as possible. As will be argued further on, that might also raise some problems. Just as it has been discussed to introduce compulsory new subjects such as “Computer technology” in secondary schools back in the 1980s and onwards, now voices are raised to make “Computer programming” and alike compulsory. Many schools do offer courses for pupils to take as individual choices (not compulsory) during some term or so in these areas, as in others like Sports, Dance etc. But if they were compulsory, it might give backlash effects on the traditional core subjects and their use of digital com-

petencies within the specified subject. The visual arts subject is a good example of this (Marner & Örtegren, 2015a).

VISUAL CULTURE

“Visual culture” is inscribed since 2011 as the overall area of study in the latest curriculum for the subject visual arts in Sweden. In order to take an active part in our visual culture there is a demand to be able to produce images, understand and analyse one’s own and other peers work etc. Demands of such competencies are in focus in at least three contexts in our society:

1. First of all it is connected with the idea (and fact) that images are spread through media and social media in a faster pace than ever. In the school sector the ability to adapt to the world outside of the traditional school setting is constantly discussed. The permeability between the school as institution and other parts of society is of interest when it comes to major changes within our society at large, including the expansion of images of all kinds.
2. School curricula in general do proclaim citizenship and democracy values as key competencies along with personal development and skills connected to capacities for mastering studies and preparing for entrance into the working market. So in each school subject there is a generic competence that easily can be linked to visual capacity or visual literacy.
3. In specific subjects like visual arts it goes without saying that visual knowledge is at the core of the subject. At the same time “art” and “visual art”, as a rather limited form of visual expressions, have more and more come to be

challenged by the broader concept of “visual culture” (Marner & Örtegren 2015 a).

Concerning youngsters of today we are well aware of the fact that images play important role in arenas such as personal blogs, communities on the internet as well as in using digital and other media. The consumption of these media is overwhelming, and needs to be critically reflected upon. This can be done in different ways.

- A. One is for pupils/students to produce their own messages through images and combinations of images and other types of texts. This is linked to the traditional core capacity of training to make images of different kinds for different purposes.
- B. A second is to analyse images made by others from different genres and settings, within the visual arts as well as within visual culture at large.
- C. A third skill is to be able to communicate their own, and images produced by others, through varied forms of presentations and with aims to show and take part in the discussion of different subjects through visual images.

In this presentation we focus on what possibly can be achieved within the Swedish subject visual arts. Bearing in mind that the possibilities to work with the subject content offered is composed of a very limited amount of time, in secondary and upper secondary classes, we propose some possible short-cuts to be able to combine selected parts of the listed reasons above (1-3), with the competencies connected to production, understanding and presentations of and by visual means (A-C).

From different standpoints this notion of the “aims and means” of an aesthetic subject is not enough to be in line with written

documents as the curriculum. There are different avenues to follow and to balance the aims of the curriculum with the reality in the classroom. One is to re-write curriculum, one is to change the teaching methods and to some extent also the content knowledge in the subjects, and one is to get a grip of the aims through working with the assessment criteria, and so to speak change the curricula backwards to be adapted to the aims of the subject in question.

EUROPEAN NETWORK FOR VISUAL LITERACY (ENVIL) IN A SWEDISH CONTEXT

In the ENViL survey (Schönau & Wagner, 2016) some European curricula have been studied in relation to studying visual culture and visual literacy within, above all, the art educational field. It is a very ambitious project, analysing one of the key competencies from 2006 called “Cultural awareness and expression”. In order to connect to the domain of different literacies, the study covers visual literacy as part of the “old” key competencies, but with a broader focus. In reality, visual literacy contains a lot of the general generic competencies, but from a visual perspective. Bernhard Darras (France) and Kevin Tavin (USA and Finland) have commented the ENViL study. Darras made a point of critique meaning that the model was more connected to structuralism and also concepts of image-making linked to modernism (Schönau & Wagner, 2016 p. 380). Tavin also discusses the risk with seeing visual competence as a “language”, and argues against a structuralistic touch of the concepts.

Kirchner and Nockmann (2016) have analysed curricula in different European countries on visual literacy and found big variations, but also similarities:

All in all, there are two significant aspects which can be found in every

curriculum: the personal development of students (individual development, linked with the competency to solve problems) as well as the development of social competencies as a (European) citizen and as a member of a particular community (Kirchner et al, 2016, p. 203).

An embedded opportunity in this proposal is that really, there are important parts in the competencies that ought to be scrutinized and studied in relation to teaching practice in visual arts separately, but also in relation to other school subjects or in combination with the arts.

One way to get a better understanding for both teachers and pupils/students of the capacity of visual literacy is to link it to the project and book: *Studio Thinking – the real benefits of visual arts education* (Hetland et al, 2007). The identified eight general criteria, called Studio habits of mind, goes as follows: *Develop Craft, Engage and Persist, Envision, Express, Observe, Reflect, Stretch and Explore and Understanding Art world*. Through documentation, observation and interviews with identified “good examples” within the field arts education in the United States, the identified habits were connected to three phases; *Instruction* (often introductions by teachers), *Students at work* (mostly focused on processes during production of images and objects) and *Critique* (reflections concerning the processes and obtainment of aims during different projects).

INSTRUCTION, STUDENTS AT WORK AND CRITIQUE

In a way one might connect the identified Studio habits – at a first glance – just as ordinary ways of preparing, processing and evaluating a specific subject. By connecting these procedures to something also being

transferable to generic competencies, as well as embedding the possible effects, the authors have come to call it “Studio habits of mind”. The authors have stated that one has to be careful not to take for granted that effects of transfer can be traced between the learning outcomes in any art subject in relation to other subjects. Rather the opposite is the case, because according to their results in the international study *Art for art’s sake* (Winner et al, 2013), there is little evidence of such clear effects. The analyses of the meta-study does not demonstrate generalizable, causal relationships e.g. between visual arts and reading. Hetland and Winner (2004) argue instead that the arts have great value in education foremost to the importance of learning in the arts. Still in this research project one can claim that the so called “Studio habits of mind” show possible generic competencies that to a great extent can be useful for strategies of learning and creative thinking applicable in other areas than art. Neuroscientific researchers have for instance found intersensory and cross-modal effects in the neural activation of the brain between drawing and writing in the transformative process of art experience (Tyler & Likova, 2012).

Different methods in giving instructions are to a great extent connected to the specific subject area. Still, the examples given show, those generic competencies are prepared, and focus is addressed also to aims wider than just mastering subject specific areas. In the section concerning pupils or students working focus is rather on how communication between teachers and students can be related to first and foremost the skills connected more directly with “making” and with helping students defining their specific ideas and solutions. In the “Critique” section most focus is on the abilities to reflect on the accomplishments and on verbalising, to most extent.

DISCUSSING “MAKING” IN RELATION TO VISUAL IMAGERY AND VISUAL LITERACY

In the curricula up to secondary school and to upper secondary education, the art subjects have been using a terminology where *visual culture*, *visual art* and *images* are key words. It is easy to connect this to the ENViL terminology on visual literacy, when comparisons are made. One point in this article is that in the school practice it is rather first and foremost focused on visual imagery and competencies to produce pictures and images. To keep the aesthetic subjects, like Art, connected to a subject of making, opens up for a deeper understanding of what a culture of “makers” is about. It is not just about the practical doing, but doing with different purposes, for different audiences, and connecting to different traditions. It is also production in contexts where it serves as means for aims to understand and interpret other visual productions. The point is that it might be wise to integrate interpretations through visual productions. One advantage is that it connects to the general expectancy among pupils (and their teachers) of the subject visual arts as predominantly a narrative on making. Another advantage is that digital media and tools sometimes make it easier to derive comparisons, understanding visual literacy by connecting to the pupil’s own experiences of making (Örtegren 2014).

There has been a tendency from the aesthetic subjects to copy the arguments of our most established school subjects, such as mother tongue languages, maths and science (Marner & Örtegren, 2015c). These arguments vary but are generally focused on the basic knowledge needed as a citizen to be able to read, write and calculate good enough to obtain easier jobs and have possibilities of future studies at higher levels. You can make comparisons and claim that there could exist parallels to dyslexia in reading and writing in subjects as Mathematics as

well as in disabilities to understand visual messages. But the argument can also be put the other way around. Scholars in art subjects often point out the general capacities to, at least to some extent, globally decode visual messages as a generic visual competence. These types of arguments are put forward to proclaim the demand to deepen visual knowledge in order to strengthen capacities for communication and visual production.

CONCLUDING REMARKS

Rather than having in focus how the pupils can develop their digital competencies as means in building up general competencies in visual literacy, a focus can be emphasised on students producing visual artifacts for different communicative aims. One aim is to develop communicative skills to produce visual narratives for societal and democratic purposes as an informed citizen. A second aim is to produce visual narratives to put forward own poetic and/or personal views in specific areas within visual culture. A third aim is to be capable of producing tutorials or explanations with visualised and other media, to inform about using analogue and digital tools in order to explore these possibilities for the pupils.

If these three aims first and foremost are

connected to making narratives, the subject called visual arts, or visual culture, may gain something extra. Through different ways of production, the pupils can build up knowledge also connected to consumption and understanding of visual culture more broadly. Through image production the abilities to digest, reflect and analyse own and others visual productions can generate a somewhat deeper understanding. By embedding more of digital devices and tools it is also plausible that the connection between production, distribution, consumption and reflection of visual culture can be more easily integrated in the visual arts subject.

In connection to the development of education in visual literacy, we therefore suggest that the main focus will remain on production, be it analogue, digital, or in combination. The step towards encountering of visual media, art and visual culture can be an inspiration, comparisons and reflections connected to the pupil's own trials and errors within ideas and executions in visual forms. The overall aim of a subject as visual arts might be described (narrated) as a communicative subject through skills in visual literacy. But the main means of arriving to this goal might be described (narrated) as a subject where the students make visual processes and products for communicative purposes.

REFERENCES

- Alexandersson, M. (2011). Equivalence and choice in combination: the Swedish dilemma. *Oxford Review of Education*, 37 (2), 195-214.
- Erixon, P-O. (2014). *Skolämnen i digital förändring; En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking. The real benefits of Visual Arts education*. Teacher s College Press.
- Hetland, L. & Winner, E. (2004). Cognitive Transfer from Arts Education to Non-arts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications. In E. Eisner and M. Day (Eds.), *Handbook on Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association.

- Illeris, H. (2012). Interrogations: Art, art education and environmental sustainability. *International Journal of Education through Art*, 8 (3), pp. 221-237.
- Kirchner, C., Gotta-Leger, T. & Nockmann, M. (2016). In: E. Wagner & D. Schönau (Eds.). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype*. Münster/New York: Waxmann.
- Lindgren, B. (2008). Forskningsfältet bild-didaktik. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. Accessed 2016-01-16: http://www.gu.se/digitalAssets/1300/1300202_Forskningsf_ltet_bilddidaktik_rapport_2008.pdf.
- Lindström, L. (2011). The Multiple Faces of Visual Arts Education. *JADE*, 30. 1, NSEAD. Blackwell Publishing Ltd 2011.
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori*. Borås.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2013a). Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar. In: A. Marner & H. Örtegren (Red.). *KLÄM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk. Tilde (~) skriftserie nr. 1*. Umeå: Umeå universitet.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2013b). Four approaches to implementing digital media in art education. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 4, December 2013, pp. 1-18.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2014). Digitala medier i ett bildperspektiv. In: P-O. Erixon (Red.). *Skolämnen i digital förändring – en medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur, pp. 151-201.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2015a). Synen på frihet i bildundervisning – fritt skapande eller intertextuell undervisning. In: *Tilde*, rapport nr 15, Institutionen för Estetiska Ämnen, Umeå universitet, pp. 87-123.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2015b). Skön konst och/eller tillämpad konst – i bild och form och estetik och media. In: *Tilde*, rapport nr 15, Institutionen för Estetiska Ämnen, Umeå universitet, pp. 124-175.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2015c). *Bild i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9 (NÄU 13)*. Stockholm: Skolverket.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2014). Education through digital art about art. *International Journal of Education through Art*, Vol. 10 No. 1, pp. 41-54.
- McLuhan, M. & McLuhan, E. (1988). *Laws of Media: The New Science*. University of Toronto Press.
- Nordström, G. Z (2004). *Medier, semiotik, estetik; Begrepp, metoder och kritiska texter*. Jönköping University Press.
- Nordström, G. Z (2013). Konst- och bildpedagogiken i Sverige. In: Karlsson Häikiö, T., Lindgren, M. & Johansson, M. (Red). *Texter om konstarter och lärande*. Göteborgs universitet: ArtMonitor.
- Pettersson, S. & Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Diss. Avdelningen för studier av utbildningspolitik och kulturreproduktion. Institutionen för Pedagogik, Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm.
- Rivano Eckerdal, J. & Sundin, O. (Red)(2014). *Medie- och informationskunnighet i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning*. Svensk Biblioteksforening, Stockholm.
- Lgy 2018 p. 12, forthcoming
- Skolverket (2012). Karlsson Häikiö, T. & Lindgren, B. *Bedömningsstöd i bild, årskurs 7-9. Forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2016). Johansson, C., Karlsson Häikiö, T. & Valenta, C. *Bedömningsstöd i bild, årskurs 4-6*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). Marner, A., Örtegren, H. & Segerholm, C. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) Bild, Ämnesrapport till Rapport 253, 2005*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015a). *Bild i grundskolan; En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Rapport 423, 2015 (NÄU13). Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/ grundskolan Lgr 11, Bild*, [Curriculum for compulsory school, the pre-school class and leisure-time center Lgr 11, Art].
- Skolverket (2015b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11* (reviderad 2015). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11* (reviderad 2017). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Läroplan för gymnasieskolan Lgy 11*, [Curriculum for the upper secondary school].
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., Matthewman, S., Olivero, F., Taylor A., Triggs, P., Wishart, J. & John, P. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, (20) 6, 2004.
- Tyler, C. W. & Likova, L. T. (2012). The Role of the Visual Arts in Enhancing the Learning Process. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6 (8).
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Wagner, E. & Schönau, D. (Eds.) (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype*. Münster/New York: Waxmann
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C-K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. (Unesco publication).
- Winner, E., T., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?* Overview, Centre for Educational Research and Innovation. OECD Publishing.
- Åsén, G. (2006). Varför bild i skolan? En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. *Uttryck, Intryck, Avtryck - lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie, 4.
- Örtregren, H. (2012). The Scope of Digital Image Media in Education. *Computers & Education*, 59, pp. 793–805.
- Örtregren, H. (2013). När digitala medier adderas till bildämnet. [When digital media are added to the school subject of art.] In: A. Marner & H. Örtregren (Red.). *KLÄM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk* [KLÄM Conference Texts on Learning, Didactics and Media Use] *Tilde (~) skriftserie*, nr. 1, pp. 50-83. Umeå: Umeå universitet.
- Örtregren, H. (2014). Digital media added on to the subject of Art in secondary schools. *Education Inquiry*, Vol. 5, No. 2, June 2014, pp. 195-214.

Et 'praksisfagligt' blik på kunstmuseers undervisning

– Om hvordan en begrebsdefinerende undersøgelse af kunstmuseers undervisning kan rejse centrale kunstpædagogiske diskussioner om forholdet mellem undersøgelser og udarbejdelse af objekter.

Af Lise Sattrup ph.d. faglig medarbejder, Skoletjenesten og Frants Mathiesen, lektor i Billedkunst på Københavns Professionshøjskole.

Med udgangspunkt i et samarbejde mellem Skoletjenesten og læreruddannelsen peger artiklen på hvordan det, at inddrage lærerstuderende i pædagogiske undersøgelser af undervisning på kunstmuseer, kan styrke de lærerstuderendes kunstpædagogiske refleksioner. Artiklen baseres på et konkret undervisningsforløb, som Skoletjenesten og Københavns Professionshøjskole udviklede sammen. Et billedkunsthold fik til opgave, at undersøge hvordan praksisfaglige tilgange fandt sted i udvalgte undervisningsforløb på kunstmuseer for efterfølgende at udvikle et undervisningsforløb baseret på praksisfaglige tilgange.

Med artiklen vil vi vise, hvordan det, at lade de lærerstuderende arbejde undersøgende med et relativt ubeskrevet policybegreb som praksisfaglighed, rejste centrale kunstpædagogiske problemstillinger mellem receptive og produktive processer i kunstundervisning. Opmærksomheder som er centrale for både for de kommandes læreres egen billedkunstundervisning og deres fremtidige samarbejder med kunstmuseer.

INDLEDNING – OM SAMARBEJDSPROJEKTET

”Det var interessant at være med i sådan en undersøgelsesfase, være med til at sætte ord på hvad praksisfaglighed er, men det er meget anderledes end den måde man er vant til at arbejde her på skolen, så man skal virkelig omstille hjernen til det synes jeg.” sagde en af de lærerstuderende, da vi evaluerede vores undervisnings- og undersøgelses

samarbejde. For netop det at inddrage de studerende i undersøgelser af hvordan vi kan identificere praksisfaglige tilgange i undervisningsforløb på kunstmuseer, rejste mange nye spørgsmål til både kunstmuseernes pædagogik, billedkunsthaget på skolen og samarbejder med kunstmuseerne.

Antologien sætter fokus på samarbejde mellem læreruddannelse og kunstmuseer og med artiklen vil vi pege på, hvordan et samarbejde mellem Skoletjenesten¹ og

¹ Skoletjenesten videncenter for eksterne læringsmiljøer er en paraplyorganisation, der er sat i verden for at sikre og kvalificere undervisning på museer og kulturinstitutioner. Som organisation har Skoletjenesten medarbejdere ansat som undervisningsansvarlige i skoletjenester på museer og kulturinstitutioner i Danmark.

læreruddannelsen kan praktiseres som en fælles undersøgelse og derigennem bidrage til nye opmærksomheder på billedkunstfaget i skolen og til et styrket samarbejde med kunstmuseers skoletjenester.

PRAKSISFAGLIGHED

Praksisfaglighed er et nyt policybegreb, som er skrevet ind i justeringerne af folkeskolereformen 2019 dog uden en tydelig begrebsdefinition. Med praksisfaglighed styrkes bl.a. billedkunstfaget både som obligatorisk fag og som valgfag. Både skolen og museernes skoletjenester skal forholde sig til praksisfaglighed som et nyt begreb. Derved udgør praksisfaglighed en fælles udfordring, som vi i dette samarbejde så som en mulighed for en fælles undersøgelse. *Skoletjenesten - Videncenter for eksterne læringsmiljøer* er i gang med et casestudie af, hvordan praksisfaglighed finder sted i eksterne læringsmiljøer, og samarbejdet med læreruddannelsen ses derfor som en oplagt forlængelse af denne undersøgelse. For billedkunstfaget betyder indskrivningen af praksisfaglighed i justeringerne af folkeskoleloven, at valgfaget billedkunst bliver et prøvfag. Samtidig udvides faget til også at være obligatorisk i 6. Klasse. Med andre ord kommer billedkunst til at strække sig fra 1. til 8. klasse.

I den politiske beslutning om styrkelse af praksisfaglighed indgår et landsdækkende udviklingsarbejde, og forskerne bag dette har udgivet et review hvor følgende karakteristika ved praksisfaglighed præsenteres:

- Eleverne kommer i direkte kontakt med en eller anden form for konkret ”objekt”
- ”Objektet” indgår i undervisningen
- Retningen af læring foregår gennem kroppen, sanserne og indtryk fra om-

verden og indtrykkene bearbejdes i en eller anden form

- Skabelsen af objekter/produkter/processer/service/kunstværker både skaber og forudsætter en mestring

Ovenstående beskrivelse lægger vægt på arbejdet med objekter, på krop og sanser, på mestring og på integration af disse praksisfaglige elementer i den eksisterende undervisning. Praksisfaglighed som en tilgang omfatter både en receptiv og en produktiv tilgang til objekter, og det præciseres at ‘objekter’ kan indgå i undervisningen som objekter der sanses og er afsæt for refleksion og læring, og som objekter, der produceres, hvor læring udspringer af produktionen. Loven om praksisfaglighed skriver sig ind i en politisk debat, der afspejler en opfattelse af, at skolen er blevet for boglig og teoretisk. Der fremhæves to forskellige bevæggrunde for denne kritik; den ene handler om at man ønsker at flere unge vælger håndværksmæssige ungdomsuddannelser, den anden handler om en optagethed af forskellige måder at lære på, hvor det endtydige fokus på en boglig tilgang udfordres (Forskningsreview 2019).

Praksisfaglighed kan derved ses som slags kompensation, en kompensation for at skolen er blevet for boglig. Den amerikanske pragmatiker John Dewey (1859 - 1952) udviklede sin pædagogiske tænkning som et brud med det, han betragtede som en falsk dualisme mellem hånd og ånd. For Dewey er erfaringen udgangspunkt for viden og tænkning samt prøvesten på tænkningens gyldighed (Brinkmann s.20).

AT LÆRE GENNEM EN UNDERSØGENDE PRAKSIS

De studerendes opgave blev at finde eksempler på praksisfaglige tilgange gennem observationer af konkrete undervisningsforløb på kunstmuseer, og senere at omsætte deres forståelser af praksisfaglige tilgange til

opgaver for elever, på en sådan måde, at de kan deles af andre lærere, fortrinsvis gennem vidensdeling på digitale læringsplatforme.

I stedet for at undervise om praksisfaglighed eller om kunstpædagogik på museer, valgte vi, at de studerende skulle lære gennem en begrebsdefinerende undersøgelse. De studerende blev først inviteret til at deltage i en Åben Skole konference[i] som skoletjenesten afholdt, derefter fik de en kort introduktion til Skoletjenesten og begrebet praksisfaglighed samt til opgave at undersøge hvordan praksisfaglighed fandt sted i museernes undervisning. De studerendes undersøgelse tog afsæt i de ovenfor

beskrevne definitioner af praksisfaglige tilgange, samt i en observationsguide, som skoletjenesten har udviklet med afsæt i samme rapport (Forskningsreview 2019). Skoletjenestens observationsguide retter fokus på, hvordan der arbejdes med praksisfaglige tilgange og ikke på vurderinger af, hvorvidt eleverne har opnået praksisfaglighed som færdighed eller kompetencer.

UNDERVISNINGSFORLØBET

Undervisningsforløbet kan overordnet beskrives på følgende måde:

Undervisningsforløb	Sted	Fokus
Konference 4.9.2019	Arbejdemuseet	Åben skole som pædagogisk mulighedsfelt
1. Undervisning (skoletjenesten og KP)	Læreruddannelsen	Introduktion til skoletjenesten Introduktion til Skoletjenestens læsning af praksisfaglige tilgange Introduktion til og refleksioner over metodiske tilgange
Undersøgelse	Kunstmuseer	Observation af undervisning på museer + Interviews af elever, lærere eller museumsundervisere
2. Undervisning (Skoletjenesten & KP)	Læreruddannelse	Præsentation af undersøgelser Fælles analyser
3. Undervisning (Skoletjenesten & KP)	Læreruddannelse	Præsentation af undersøgelser Analyser Evaluering af forløb
Udvikling af læringsplatform	Læreruddannelsen	Begrebet praksisfaglighed
4. Undervisning 11.12.19	Læreruddannelsen	Præsentation af læremiddel for medarbejdere i skoletjenesten, læringskonsulenter & KP

Diagram 1.

Overordnet får de studerende lejlighed til at undersøge, hvordan praksisfaglige tilgange praktiseres på kunstmuseer gennem observationer og interviews, og derved inddrages de studerende både i begrebsdannelser af hvad praksisfaglige tilgange *er* eller *kan* være, samt får et nyt 'praksisfagligt blik' på undervisning på kunstmuseer.

I det følgende afsnit vil vi skitsere, hvad de studerende registrerede som praksisfaglige tilgange for efterfølgende at pege på, hvordan undersøgelsen bidrog til kunstrædagogiske refleksioner.

HVAD VISER DE STUDERENDES UNDERSØGELSER OM PRAKSISFAGLIGHED PÅ KUNSTMUSEERNE?

De lærerstuderendes observationer af undervisningsforløbene på kunstmuseer viste, at der blev arbejdet med praksisfaglige tilgange gennem både receptive og produktive processer med objekter. Observationerne viste også hvordan de forskellige forløb vægtede det produktive arbejde forskelligt, men det interessante for denne undersøgelse er at identificere, hvad de lærerstuderede forstod som praksisfaglige tilgange til læring. Vi skitserede og kategoriserede sammen med de lærerstuderende fire forskellige måder, som de lærerstuderende havde identificeret som praksisfaglige tilgange.

1. Gennem skitseringer og produktion (storyboard, Lyd produktion, skitser, 3D modeller, iagttagelsestegninger i gallerierne og rum.)
2. Gennem sansning, meddigtning, afprøvning og analyse af objekter (De forskellige tilgange til værkerne)
3. Gennem at blive positioneret som arkitekten eller kunstneren (I henholdsvis processerne på DAC (Dansk Arkitektur Center) og Kunstmuseerne blev eleverne i mere eller mindre grad positioneret som arkitekt eller kunstner)
4. Gennem fokus på materialitet (Gennem materiale afprøvninger med ex. lyd og materialitet).

De fire punkter ovenfor adskilte vi analytisk i billedkunsthøgskolens sondringer mellem receptive tilgange til objekter og produktion af objekter (Diagram 2).

Bag denne analytiske sondring gemmer sig en praksis hvor museerne positionerede eleverne som kunstnere eller arkitekter, der skulle gennemgå en proces, hvor de først skulle undersøge og analysere et givent forhold eller medie for derefter at producere artefakter. F.eks. observerede de lærerstuderende et undervisningsforløb udviklet af skoletjenesten i ZOO og Dansk arkitektur center (DAC), hvor eleverne blev positioneret som arkitekter, der først skulle un-

RECEPTIVE TILGANGE TI OBJEKTER	PRODUKTION AF OBJEKTER
<p>Sanse værkerne Reception som afsæt</p> <p>Iagttagelsestegninger For at skabe fokus</p> <p>Meddigte og analysere For at producere betydning</p> <p>Undersøge materialitet Ex. Gennem afprøvninger af lyd eller sammensætninger af billeder</p>	<p>Planlægge produktion (fx Storyboard eller skitser)</p> <p>Producere artefakter Lyd, rum eller billeder</p>

Diagram 2

dersøge pandaernes behov og leveforhold i ZOO for derefter at udvikle nye forslag til pandaernes bure i et 3D tegneprogram. Andre studerende observerede et forløb på Museet for Samtidskunst, hvor eleverne først skulle opleve og undersøge en række lydværker, for til slut selv at producere et lydværk.

ET PRAKSISFAGLIGT BLIK

Det at undersøge kunstmuseernes undervisning med et praksisfagligt blik, gjorde at noget andet og nyt blev synligt. Det var en øjenåbner for de lærerstuderende at eleverne på museerne arbejdede med billedskabende processer, da flere havde en forventning om at museernes undervisning bestod mere endtydigt af receptive tilgange til kunst. Men de lærerstuderende hæftede sig også ved museernes meget åbne og undersøgende aktiviteter, og det blev tydeligt, at her adskilte undervisningen på kunstmuseer sig fra skolens undervisning. For lidt firkantet kan man sige, at museerne vægtede den receptive og undersøgende del med undersøgelser af værker, materialitet og begreber, hvor den producerende del vægtes i billedkunst på læreruddannelsen med vægt på idé, intention og produktion. I de observerede forløb på kunstmuseerne startede processen ved mødet med værkerne, som søsatte undersøgelser af materialer, værker eller begreber.

Det rejste en diskussion om undersøgende versus udførende processer, hvor de studerende ikke blot forholdt sig til museumsundervisning, men også reflekterer over deres forståelser af billedkunsthaget i skolen. En studerende siger eksempelvis om skolens fokus på udarbejdelsen af objekter: *"Som lærer når man står og har en lovning om at der skal komme et produkt ud af det, så er det ligesom ret naturligt at man skynder sig derover for at det kan nå at blive færdigt"* og en anden fortsætter: *"Måske skal den der tid eller sansning gøres legitim på en eller anden måde. Skrives ind som en ret væsen-*

lig del af billedkunsthaget, for der står jo billedfremstilling, som det første vi gør og så kan vi analysere eller kommunikere om det. Men hvor er hele den der proces, der leder op til at man kan, er i stand til selv at fremstille noget, der har en betydning?"

De studerende forholder sig her til hvorvidt den undersøgende fase er skrevet frem eller burde tydeliggøres i billedkunsthaget. Herved har det praksisfaglige blik på museernes undervisning ikke blot bidraget til forståelser af hvad praksisfaglighed er eller hvad museumsundervisning kan være, men har også forstyrret de lærerstuderendes egne forståelser af billedkunsthaget i skolen.

Men ikke blot skolen blev forstyrret, for samtidig blev det også bemærket, at museerne ofte byggede forløbene op over en kronologi, hvor eleverne først undersøgte objekter jf. videoværker eller pandabure for derefter at producere egne objekter. Samt at den undersøgende fase for eleverne kunne være meget abstrakt og vanskelig for eleverne at se mening i. Eksempelvis fortæller de lærerstuderende om et forløb hvor nogle elever indledningsvist skulle undersøge rum i kunstværker og forholde sig til rum som et abstrakt begreb. De lærerstuderende udfordrede antagelsen om at undersøgelserne skulle ligge før produktionen, og pegede i stedet på hvordan selve produktionen af objekter også kunne være afsæt for undersøgelser. En af de lærerstuderende fortæller om sine erfaringer med hvordan elevens producerende processer kan være anledning til mere undersøgende processer: *"okay nu er du (eleven) færdig med din undersøgelse det tog kun 2 minutter, nu laver du din trykplade... de hurtige de laver lynhurtigt en plade og så er det derigennem, altså når de står med produktet at de tænker, nåeh, og så begynder de at kigge på hvad de andre laver "Ej må vi gerne lave en til?" og så er den der, så har de lyst til at undersøge"*.

Undersøgelsen af praksisfaglige tilgange gav anledning til en generel kunstpædagogisk diskussion om undersøgende versus udførende processer og ikke mindst om van-

skelighederne ved at adskille undersøgelse og produktion eller tænke de to processer i en særlig rækkefølge.

FORHOLDET MELLE UNDERSØGELSE OG PRODUKTION

Deweys erfaringspædagogik tilbyder en forståelse, hvor undersøgelse og produktion er vævet ind i hinanden, men samtidig med en analytisk sondring og præcisering. Dewey taler også om faser men ikke som en undersøgende fase og en produktionsfase. Dewey beskriver i stedet fire faser;

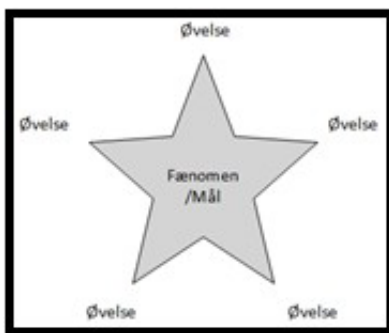
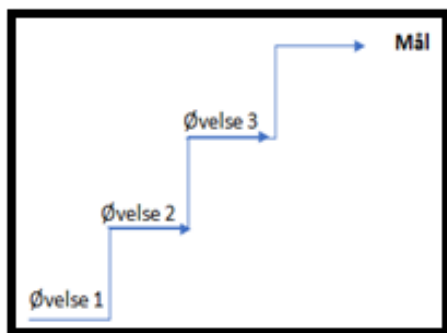
1. den problemerkendende fase
2. den problemdefinerende fase
3. den udførende fase
4. den afprøvende fase (Dewey 1938).

Her kan receptive og produktive undersøgelser placeres i alle faser, Dewey pointe er netop at produktion ikke blot handler om den udførende fase, men starter i en problemerkendelse og en undersøgelse af, hvordan vi forstår eller sætter problemet. Hvis praksisfaglige tilgange forstås med afsæt i Deweys erfaringspædagogik bliver udfordringen for billedkunstfaget måske særligt at vægte de indledende og problemdefinerende faser fremfor at haste til den udførende, hvorimod kunstmuseernes måske snarere udfordres af en særlig rækkefølge logik, som gør at meningen med de indledende øvelser fortoner sig for eleverne, som det var tilfældet da eleverne i et af de observerede forløb, undersøgte rum som et abstrakt begreb i forskellige kunstværker uden at forstå, hvorfor de undersøgte rum og hvad de skal bruge undersøgelsen til.

RÆKKEFØLGE MELLE UNDERSØGELSE OG PRODUKTION

Sattrup og Emmerik Knudsen peger i artiklen Demokratiske Stjerner i Åben Skole (2020) på to udbredte didaktiske mønstre i undervisningen på kunstmuseer, inspireret af den tyske didaktiker Martin Wagenschein (1896-1988). Disse mønstre kalder Sattrup og Emmerik Knudsen *trappen* og *stjernen*.

Trappedidaktikken bygger på en progressionstænkning, hvor helheden viser sig til slut, og undervisningen bygges op af delelementer og delmål. Stjernedidaktikken tager derimod afsæt i helheden – et fænomen, der skal undersøges, eller et produkt, der skal udvikles. Det kunne eksempelvis være fænomenet *LYDKUNST*, der var kernen, og derefter udgør takkerne i stjernen de aktiviteter, eleverne må gøre, som eksempelvis at undersøge forskellige lydværker eller afprøve forskellige lydeffekter. Men det kan også være produktet, der er det centrale – som eksempelvis pandaburene og vejen dertil som fordrer flere forskellige mindre aktiviteter, f.eks. undersøge pandaernes leveforhold eller udarbejde skitser. Stjernedidaktikken bryder med den lineære tænkning og gør det muligt for eleverne selv at være de undersøgende; derigennem kan eleverne tage ejerskab over rækkefølge og valg. Pointen er, hvordan særlige rækkefølge-logikker i undervisning på kunstmuseer kan vanskeliggøre elevernes motivation, som når undervisningen didaktisk er bygget op efter en trin model, hvor meningen med de enkelte trin fortoner sig, hvorimod en didaktik, der tager afsæt i helheden, som eksempelvis at vi skal designe nye bure til pandaerne i zoologisk have, fastholder meningen og skaber en større grad af ejerskab hos eleverne.



Figur 1 og 2: Mønstrer i henholdsvis et trappetiløb og et stjernetiløb (Knudsen & Sattrup 2020).

NYE OPMÆRKSOMHEDER PÅ SAMARBEJDET MELLEML SKOLE OG MUSEUM

Med inspiration fra Dewey kan man sige, at de lærerstuderendes undersøgelse viste, at de observerede undervisningsforløb på museerne især kan forbindes med den del af erfaringspædagogikken, der omhandler undersøgelser af hvordan vi forstår og definerer et problem. Spørgsmålet er, i hvor høj grad og hvordan dette ses som en del af de billedproducerende processer i skolens undervisning. Måske ligger der en central forskellighed i de måder henholdsvis skole og museum arbejder med receptive og produktive processer?

I nogle tilfælde kan man forestille sig at museum og skole kan komplementere hinanden ved at museet lægger op til åbnende og nysgerrige undersøgelser af kunst mens skolen kan arbejde med at forstå mangfoldigheden med kategorier og derved indsnævre og præcisere. I et sådant samarbejde vil læreren, som de lærerstuderende også bemærkede, få en væsentlig rolle i forhold til den didaktiske rammesætning af forløbet. I andre tilfælde kan man tænke sig at kunstmuseerne kan styrke den problemerkendende fase, så de mere abstrakte undersøgelser for eleverne bliver mere meningsfulde.

UNDERVISNINGSFORLØBET SOM PRAKSISFAGLIG TILGANG

Man kan samtidig sige, at undervisningsforløbet med de lærerstuderende i sig selv var en eksemplarisk praksisfaglig tilgang, da forløbet både vægtede de undersøgende og de producerende processer.

Undervisningsforløbet kan således beskrives med afsæt i Deweys faser som både bestående af:

1. En problemerkendende fase: Åben skole og praksisfaglighed som en problematik
2. En problemdefinerende fase: Undersøgelsen af praksisfaglighed på museer
3. En problemløsende fase: Udvikling af praksisfaglige bidrag til undervisning i grundskolen som kan præsenteres på en læringsplatform.
4. En afprøvende fase; Afprøvning af hinandens undervisningsforløb samt præsentation af læremidlet ved den eksterne evaluering.

De lærerstuderende fremhæver særligt den problemdefinerende fase, undersøgelsen af hvordan praksisfaglige tilgange var tilstede i kunstmuseernes undervisning, som noget nyt og givende. En studerende udtrykker det på følgende måde: *“Det var interessant at være med i sådan en undersøgelsesfase,*

være med til at sætte ord på hvad praksisfaglighed er, men det er meget anderledes end den måde man er vant til at arbejde her på skolen, så man skal virkelig omstille hjernen til det synes jeg.” Det anderledes her er ikke blot det at observere undervisning, men det at observere undervisning med afsæt i et åbent begreb, hvor opgaven var at bidrage til begrebsdefinitionen. Altså vægtningen af den fase som Dewey betegner som den problemdefinerende fase. Netop det at arbejde begrebsdefinerende med policybegreber så flere som en styrke, da det både var aktuelt og relevant for dem som kommende lærere. En studerende pegede endvidere på at den undersøgende tilgang også åbnede for en anden måde at lære på, da de studerende og vi undervisere var sammen om at undersøge et forhold: *det der med at vi havde nogle spørgsmål og I som undervisere havde nogle spørgsmål, gjorde at det skabte en anden form for undervisning, for normalt så er de jo os studerende der ikke ved noget, og dig (Frants) der ved - sådan lidt groft sagt. Hvor her var det jo en eller an-*

den fælles undersøgelse, det synes jeg var en meget fin måde at få undervisning på, hvor at jeg jo også lærte mindst lige så meget af jer medstuderende, hvad I kom med, som jeg lærte af jer to.

De studerende præciserede både relevansen af problemet, at det var en konkret og virkelig udfordring, men de påpeger også det nye meningsfulde i, ikke blot at skulle applikere et nyt begreb, men i stedet arbejde undersøgende og begrebsudviklende med et policybegreb. Det at arbejde undersøgende med problemdefinitioner på læreruddannelsen bliver væsentligt i en situation, hvor de nye læseplaner i 2019 afløser snæver målstyring i folkeskolen med større fokus på folkeskolelovens formålsparagraf, da der derved åbnes for at lærere i højere grad skal basere deres didaktiske tænkning på egne vurderinger og lokale prioriteringer, som de lærerstuderende gjorde i dette forløb, hvor det relativt åbne policy begreb fungerede som et forstyrrende blik på centrale kunstpædagogiske problemstillinger.

REFERENCER:

Brinkmann, Svend (2006) John Dewey, Hans Reitzel forlag

Dewey, J. (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*. New York, NY: Henry Holt and Company
Dewey, J. (2005) *Art as experience*, Penguin Putnam Inc.

Sattrup & Knudsen (2020) Demokratiske stjerner, Åben Skole antologi (Ikke udgivet endnu)

Pluss Leadership (Pluss) og Laboratorium for læringsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP) ved Aalborg Universitet (2019) Forskningsreview om praksisfaglighed <https://www.linkedin.com/company/praksisfaglighed-i-skolen/>

Undervisningsministeriet (2018a). *Vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2018b). *Praksisfaglighed i fag, emner og vejledning*. København: Undervisningsministeriet.

Skoletjenesten afholdte i samarbejde med forskningsenheden for åben skole på DPU en konference, der satte fokus på åben skole som et særligt pædagogisk mulighedsrum. Se <https://www.skoletjenesten.dk/arrangementer/temadage-for-yderligere-info>

På ARKEN, SMK og DAC observere de studerende én dag i et længerevarende undervisningsforløb på 3 – 5 dage. På KØS observerede de studerende en workshop og på Louisiana et grundforløb. Se <https://www.skoletjenesten.dk/viden-og-vaerktoejer/planlaegning-af-undervisning-for-yderligere-praeciseringer-af-forskelle-mellem-grundforloeb-og-fordybelsesforloeb-i-skoletjenesten>.

Danmark med nye øjne

Deltagerinddragelse og dynamiske ruter i medborgerskabsdidaktik.

Af Gitte Engholm, Nationalmuseet & Lakshmi Sigurdsson,
Københavns Professionshøjskole.

En gruppe lærerstuderende går rundt i Nationalmuseets forhal med små kartotekskort i hænderne, mens de lydløst memorerer de tekster, de har forberedt om deres genstand og deres stop i rundvisningen 'Danmark med nye øjne'. De er nervøse og koncentrerede. I dag er der inviteret gæster som skal præsenteres for det færdige resultat, en rundvisning om historie og samfundsf forhold i Danmark. Det er kulminationen på et halvt års udviklingsarbejde, der har formet sig som et samarbejde mellem i faget Kultur og Samfund på det 1-årige Forberedelseskursus for Flygtninge og Indvandrere (FIF) til læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole og Nationalmuseets udviklingsprojekt CULINN (*Cultural Citizen and Innovation*).¹

Nærværende artikel² viser, hvordan samarbejdet mellem museer og læreruddannelse kan stimulere til en dynamisk oplevelse af medborgerskab ved at skabe koblinger mellem deltagernes erfaringer, materialitet og ruter gennem en udstilling. I artiklen introducerer og analyserer vi projektet ud fra begreber om dannelse til medborgerskab (Gert Biesta); social poesi (Martha Nussbaum) og dynamikker

mellem performativitet og subjektivering (Damsholt ud fra Elias og Cussins). Artiklen giver samtidig inspiration til inddragelse af lærerstuderende i udvikling af nye tilgange til museumsdidaktik.

Kulturhistoriske museer er offentlige rum og kan, som vi vil vise i artiklen, fungere som arenaer for dannelse til medborgerskab. Den hollandske uddannelsestænkter Gert Biesta, peger netop på, at undervisning i medborgerskab ikke kan begrænses til skoler og uddannelsesinstitutioner, men må omfatte samfundet som helhed. Det ligger i tråd med idealet om den åbne skole,³ som sigter mod en mere praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning gennem inddragelse af andre læringsrum med museer som en af de mulige samarbejdsaktører på Kultur- og fritidsområdet. ⁴ I læreruddannelsen er det derfor yderst relevant at give de studerende erfaringer med forskellige læringsrum og didaktisk udvikling, der bygger på nysgerrighed, deltagelse og eksperimenter. Samtidig er der behov for at undersøge nye tilgange og metoder i samarbejdet mellem museer og skoler eller læreruddannelser. Et flerårigt projekt med titlen *Learning Museum* (2011-13) eksperiment-

1 CULINNs formål er at styrke flygtninge og nytillkomnes integration i Danmark og at udvikle en mere inkluderende kulturarvsformidling, samt eksperimentere med de kulturhistoriske museers evner til at understøtte medborgerskabsforståelse og -kompetencer hos nytillkomne.

2 Forfatterne af denne artikel har publiceret kortere beskrivelse af projektet med uddrag fra denne artikel i Engholm & Bjerre, 2020.

3 <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>

4 https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_65002/cf_202/Den_-bne_skole.PDF/

erede netop med tværinstitutionelle praksissamarbejder mellem læreruddannelsen og museer, og i den afsluttende publikation giver forfatterne en række interessant eksempler på givtige samarbejder (Seligmann 2014). Her er især fokus på de muligheder for at udvikle de lærerstuderendes performative kompetencer, som museernes særlige rum og rammer tilbyder. I denne artikel fokuserer vi i højere grad på de medborgerskabslige kompetencer, som studerende, og i dette tilfælde, en særlig gruppe kursister opnåede.



Billede 1: Fra omvisningen: velkomst i Nationalmuseets forhal

MEDBORGERSKAB OG MANGFOLDIGHED

På dansk kan vi skelne mellem statsborgerskab og medborgerskab. Statsborgerskab er en formel juridisk status, som giver rettigheder til at stemme og stille op til folketingsvalg. Medborgerskab er et bredere og mindre formelt begreb. Det ligger i ordet, at man ikke er medborger alene, men sammen med andre. Statsborgerskab har man papir på fx i form af et dansk pas, medborgerskab handler mere om identitet, vilje til og mulighed for aktivt at tage del i det samfund, man lever i (Sigurdsson & Skovmand, 2013). For nye borgere kommer medborgerskab før statsborgerskab i den forstand, at alle, der bor i landet, kan være medborgere, mens der er en række krav knyttet til erhvervelse af statsborgerskab. Både FIF

forløbet og CULINN projektet har til mål at understøtte medborgerskabsforståelse og -kompetencer hos nytilkomne, men også at bidrage til kritisk undersøgelse og diskussion af medborgerskab som begreb.

Et af brydningsfelterne i definitionen af medborgerskab er spændingen mellem en politisk og en social forståelse af begrebet. Den distinktion fremhæves af den hollandske pædagogiske tænker, Gert Biesta i en artikel om medborgerskab og museumsdidaktik. En social forståelse lægger vægt på *fælles værdier* og *national identitet*, og med den vægtning kan mangfoldighed og forskellighed opfattes som et problem. Teoretikere, der taler for en mere politisk forståelse, har i højere grad fokus på forholdet mellem individer og mellem individer og stat med deres rettigheder og pligter. Den politiske tilgang betoner aktiv deltagelse i kollektive beslutningsprocesser. Her bliver mangfoldighed og forskellighed ikke opfattet som en trussel, men som selve de demokratiske processers og praktikers eksistensberettigelse (Biesta, 2014: 113).

Biesta illustrerer forskellen gennem billedet af en flok får, hvor ét får skiller sig ud fra flokken og ser den modsatte vej. Mens den sociale forståelse er flokken, der kollektivt går i samme retning, repræsenterer det enkeltstående får, som skiller sig ud, en politisk opfattelse af demokratisk medborgerskab, som er interesseret i at understøtte mangfoldighed og forskellighed i stedet for at lægge op til ensartethed (ibid). Den forskel har også betydning i sammenhæng med fortolkning og formidling af Danmarkshistorien *på museet*. *De nedslag*, vi som museumsformidlere vælger, bidrager til en samlet fortælling om nationen. Hvor den sociale forståelse af medborgerskab vil fokusere på en fortælling om sammenhængskraft og fælles værdier, vil den politiske i højere grad betone konflikter, brud og mangfoldighed. *De nedslag*, vi arbejdede med under forløbet med FIF-holdet, belyste især historiske eksempler på kampe og konflikter, der udkæmpedes af forskellige befolkningsgrup-

per, og som førte frem mod det moderne demokratiske velfærdssamfund.

Vores afsæt i det følgende, er spørgsmålet om, hvordan undervisning på et kulturhistorisk museum som Nationalmuseet kan lægge mere op til en politisk i stedet for en social forståelse af medborgerskab, og hvordan den tilgang manifesterer sig både i indhold (temaer og rute gennem udstillingen) og proces (de studerendes roller i og oplevelser med rundvisningen).

FIF-HOLDET OG FORLØBET

I efteråret 2018 gennemførte Nationalmuseet og læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole (KP) et projekt i samarbejde med et hold kursister fra FIF kurset. Det etårige kursus skal forberede flygtninge og indvandrere til at søge optagelse på en dansk læreruddannelse. Optagelseskravet til FIF er en gymnasial uddannelse, og mange kursister har erfaringer enten som lærere eller fra andre uddannelser i deres oprindelseslande. Kurset skal bidrage til udvikling af fagsprog og kulturkendskab, give kendskab til den pædagogiske praksis i folkeskolen og viden om skolens rolle i det danske samfund. Det er et forløb, som kræver didaktisk innovation, fordi der på alle fagområder skal være fokus på udvikling af sproglig kompetence. Derfor prioriterer undervisersteamet en høj grad af deltagerorientering med mange små øvelser, begrebsafklaringer og tydelig sproglig stilladsering (jf. Kragholm Knudsen & Wulf, 2017).

I kerneområdet Kultur og samfundsforhold⁵ er et besøg på Nationalmuseet oplagt, men i stedet for blot at tage FIF holdet med på en af de faste omvisninger, tog vi imod invitationen fra Nationalmuseet til sammen at gennemføre et eksperiment og udforske en mere aktiv tilgang ved at stilladse kursist-

erne i at skabe deres egen rundvisning, som fik titlen 'Danmark med nye øjne'. Det gav muligheder for at bruge sproget aktivt i stedet for at være en passiv tilskuer til andres fortælling, og rammen blev en dynamisk tilgang til medborgerskabsdidaktik, som vi uddyber i det følgende. Vi vil desuden vise, hvordan projektet kan give inspiration til andre typer af samarbejde mellem museer og læreruddannelse. Erfaringer fra det tidligere omtalte projekt *Learning Museum* dokumenterer, at der er mange paralleller mellem den didaktiske tilgang til henholdsvis en kulturhistorisk genstand og et kunstværk (Seligmann, 2014: 121). Didaktisk kalder begge på hermeneutisk refleksion, og undervisningen på museet kan karakteriseres som en situeret læreproces. Samarbejdet mellem læreruddannelsen og museum gav os mulighed for at skabe nye ruter gennem en udstilling ved at knytte forbindelser mellem deltagerens erfaringer og forskellige fortællinger om folk og national identitet. For de (kommende) lærerstuderende var det samtidig et mål at befordre refleksion over basale museumsdidaktiske spørgsmål.

Udgangspunktet for rundvisningen var kursisternes møde med Danmark og forhold ved det danske samfund, de havde undret sig over og bemærket. Det skulle vise sig at være et godt greb at tage udgangspunkt i emner og iagttagelser, der havde undret og provokeret kursisterne både positivt og negativt, fordi vi herigennem fik fokus på eksempler, der rummede følelser og udsprang af betydningsfulde værdisæt for kursisterne. I samtalerne kastede det lys over kulturelle forståelser og værdier, de var opvokset med og havde med sig som ikke-bevidst viden, men som nu blev formuleret og perspektiveret ved mødet med fænomener i den danske kultur. At arbejde med emnerne på museet berørte deres medbragte værdisæt, men gennem processen

⁵ FIF kurset består af fire kerneområder: Dansk sprog; Studiekompetence og retorik; Kultur og samfundsforhold samt Pædagogisk praksis. Der er en integration af æstetiske læreprocesser i forløbet gennem et samarbejde mellem kerneområde 3 og faget billedkunst. Det har fx været tilrettelagt som et tema om monumenter i det offentlige rum, hvor de studerende både undersøger og selv skaber monumenter.

med at forstå den historiske udvikling af de fænomener og træk ved det danske samfund, de havde valgt, oplevede de samtidig, at den danske historie blev mere deres egen. En del af undervisningen flyttede ind på museet, dels i et undervisningslokale, dels i udstillingen. Museet blev dermed rammen for en stedsspecifik undervisning, hvor de ret neutrale undervisningslokaler på Campus Carlsberg blev skiftet ud med rum, hvor genstande og materialitet aktiverer krop og sanser. Kursisterne blev opfordret til at dele iagttagelser og episoder og erindringer om deres første møder med Danmark, først i mindre grupper, senere i plenum. Der kom mange forskellige eksempler på bordet. Nogle havde undret sig over, at der altid bliver drukket alkohol til fester, andre have hæftet sig ved, at børn allerede i børnehaven lærer at diskutere. Der var samtaler om fællessang, flag og cykler, fagforeninger og homoseksualitet, om at chefen på arbejdspladsen godt kan brygge kaffe, om fællesskab og ensomhed, sund livsstil og nøgenhed som noget naturligt. Det sidste førte til en underholdende samtale om de første møder med nøgenhed i svømmehaller og omklædningsrum.



Billede 2: Samtaler i undervisningslokalet om mødet med det danske samfund

Ud fra de erfaringer, deltagerne bragte frem, strukturerede vi de første refleksioner om, hvilke historiske begivenheder, der havde ført til en udvikling frem mod de institutioner, rettigheder, traditioner og træk, de

studerende oplevede som hverdagsfænomener og i de mellem menneskelige møder. Museumsinspektøren foreslog derefter genstande i udstillingen 'Danmarkshistorier' på Nationalmuseet og foretog en historisk perspektivering, der viste udviklingen gennem ca. 200 år frem til det samfund med de karakteristika, som kursisterne møder i deres dagligdag. Det var ikke i alle tilfælde nemt at finde relevante koblinger mellem de personlige erfaringer og genstande i udstillingen, især fordi samfundsmæssige fænomener sjældent kan forklares med en lineær kausal reference til fortiden. Ofte var de forhold, kursisterne pegede på, del af et større kompleks af fænomener, men italesættelsen af denne kompleksitet var i sig selv lærerig, og udgangspunktet forblev kursisternes egne erfarede refleksioner. Kursisterne skulle tilegne sig en forståelse af genstanden og sammenhængen til de personlige erfaringer, men samtidig skulle de valgte genstande kunne bindes sammen i en meningsfuld rute gennem udstillingen, så de enkelte genstande tilsammen ville understøtte det overordnede narrativ i en rundvisning med titlen 'Danmark med nye øjne.'

For museet var det at inddrage kursisterne i processen med at udvikle en rundvisning og tage udgangspunkt i nye borgeres møde med Danmark, fremfor i museets eget valg og egen forståelse af genstandene, en spændende mulighed for at se udstillingerne med nye øjne og tilføje en ny dimension til ønsket om at fortælle "vores historie" som nation. Museet har en stor viden om genstandene og de historiske perioder genstandene stammer fra, men hvilke forhold ved samfundet man som ny borger undres over, kan kun kursisterne pege på. De kunne gøre opmærksom på forhold, som herboende danskere ville tage for givet og ikke tillægge særlig betydning, men snarere opfatte som en velkendt og alment accepteret norm for samfundet.

Museer er i stigende grad er opmærksomme på ikke at fortælle monokulturelle versioner af en national historie, men be-

stræber sig på at forholde sig til en globaliseret verden, hvor mennesker bevæger sig og krydser grænser (Johansson og Bevelander, 2017). Museerne udspringer af oplysningstidens store europæiske dannelsesprojekt og spillede en vigtig rolle i den nationsopbygning, som Danmark, men også de øvrige nationer i Europa, havde som samfundsmæssigt projekt i løbet af 1800-tallet. Tiderne er imidlertid skiftet. De store fortællinger om nationen presses af globalisering og en skeptisk tilgang til kanoniserede sandheder og magtinstitutioner i samfundet. Borgerne bliver i stigende grad til brugere og forbrugere, der efterstræber at en højere grad af muligheder for at være involverede og engagerede i deres kulturoplevelse. Hvis museer skal være relevante for alle borgere, er det tvungende nødvendigt for museerne at beskæftige sig med transnationale emner og at genfortælle den nationale historie med nye vinkler, så nye borgere kan se sig selv som del af fællesskabet. Sociologi professor Peggy Levitt har analyseret museer i forskellige områder af verden og klassificeret dem efter, hvor henholdsvis nationale og globale identiteter deres udstillinger understøtter. Nationalmuseet blev af Peggy Levitt beskrevet som et museum hvis historiefortælling, vurderet på udstillingerne, understøttede et nationalistisk narrativ (Levitt 2015), og en af FIF kursisterne stillede da også det retoriske spørgsmål, da vi bevægede os gennem udstillingerne Danmarks Historier ”hvornår er vi – hvor er vores historie?”. Når Peggy Levitt vurderer, at Nationalmuseet understøtter en national fortælling, handler det ikke kun om, hvor lidt emner som migration fylder, men også om, at globale relationer og påvirkning fra andre nationer er stærkt nedtonet, når man ser på museets udstillinger over en bred kam. Så meget desto mere relevant og givtigt er det for museet at lytte og lære fra nyttilkomne som FIF kursisterne og andre nyttilkomne, som CULINN projektet arbejdede sammen med over den 3-årige udviklingsperiode.

På et overordnet plan har udviklingsprojektet ’Danmark med nye øjne’ som nævnt haft et medborgerskabsperspektiv, der også er omdrejningspunktet for CULINN projektet, men det skulle samtidig opfylde undervisningskravene til faget Kultur og samfundsforhold på FIF uddannelsen. Det skal som fagelement belyse skolens rolle og betydning i samfundet gennem arbejdet med emner som samfunds- og kulturinstitutioner, magt- og interesseforhold, demokrati, majoritet og minoriteter, rettigheder og pligter, velfærdssamfundet, kulturteorier og forskellige typer af historiebøger. Didaktisk skal det give erfaringer med en undersøgende tilgang. FIF holdet havde derfor sideløbende med udviklingsarbejdet på museet læst og drøftet tekster om begreber som rettigheder, kultur, identitet, medborgerskab, demokrati og folk. Det historiske perspektiv blev introduceret gennem dr.pæd. Ove Korsgaards diskussion af de kampe og konflikter, som knytter sig til begrebet folk i en dansk sammenhæng (Korsgaard, 2013). Undervisningen trækker på en kontekstbevidst tilgang til undervisning i demokrati (Biesta, 2013), hvor forbindelsen mellem historiske kampe og konflikter om deltagelse og lige rettigheder bliver sat i relation til og kursisternes erfaringer af medborgerskab både i Danmark og i oprindelseslandene.

Kursisterne har efterfølgende skrevet studieopgaver om deltagelsen i forløbet og reflekteret over både processen og indholdet af undervisningen i forhold til det begrebsapparat, de sideløbende tilegnede sig gennem læsning af tekster om bl.a. medborgerskab, folk og demokrati. FIF holdet har som nævnt en særlig profil, fordi alle studerende har dansk som andetsprog og er kommet til Danmark som voksne. Det bliver ofte et rum med højt til loftet og stor rummelighed i kraft af den brede mangfoldighed i kulturel, religiøs og politisk orientering. Undervisningen må medtænke de studendes forforståelse og knytte an til deres erfaringer fx med forskellige samfundssystemer



Billede 3: Dialog om medborgerskab i undervisningslokalet

og uddannelsessystemer, samtidig med at vi etablerer et fælles fagsprog. Kursisterne kommer fra mange dele af verden, fx Syrien, Irak, Bangladesh, Pakistan, Rumænien, Italien, Ghana, Argentina, Somalia og Kina. I projektet har vi arbejdet bevidst med mangfoldighed som grundvilkår, udfordring og inspiration i forståelsen af medborgerskab. Den politiske forståelse af medborgerskab lægger op til processer med vægt deltagelse, engagement og mulighed for, at forskellige stemmer kan komme til orde. I arbejdet med rundvisningen var det derfor vigtigt at fastholde og arbejde ud fra kursisters perspektiver og at sikre et ligeværdigt samarbejde i studiegrupperne.

RUNDVISNINGEN – PROCESSEN

På museet arbejdede kursisterne i 6 studiegrupper med at vælge hver 2 temaer, de fandt særligt interessante ved deres møde med Danmark. Museets kurator og en seniorforsker fandt derefter genstande i udstillingen Danmarks historier på Nationalmuseet, som kunne perspektivere de temaer kursisterne havde valgt. Derefter gik vi på opdagelse i udstillingerne og lod FIF hold-

et kigge på de genstande, der relaterede til studiegruppernes temaer.

Arbejdet med omvisningen var det vigtigt at sætte en klar ramme. Hver gruppe fik ansvar for to stop på rundvisningen. Til hvert stop på ruten var opgaven at kombinere 'den store historie' (den røde tråd i rundvisningen) med en genstand i udstillingen (det materielle element) og en konkretisering, som beskriver en handling eller en lille fortælling, der kan skabe billeder i hovedet på tilhørerne. Inden for den ramme skrev kursisterne deres egne tekster til præsentationen af deres tema og genstand. De trak dog også på museets introduktioner til perioder og genstande. Hver præsentation indeholdt således deres egen begrundelse for valget af tema, ofte i form af en personlig oplevelse og en præsentation af genstanden, samt det nedslag i Danmarks historien, som genstanden repræsenterede. Ammara og Rahat (fra Pakistan) bruger fx et gammelt roejern til at fortælle om de polske kvinder, der kom til Lolland-Falster for at hakke roer på markerne i starten af 1900-tallet, men knytter derefter an til senere indvandring til Danmark, FIF-holdets egne erfaringer som indvandrere og den vigtige pointe om, at "det multikulturelle samfund er en gammel nyhed."

Lad os præsentere tre andre eksempler:

En gruppe (Daniela, Aiza og Nurhan) tager afsæt i deres overraskelse over tonen mellem chef og medarbejdere på deres arbejdsplads. De ville aldrig i deres hjemlande (Bulgarien, Pakistan og Tyrkiet) have oplevet deres chef brygge kaffe og sludre om sin søns fodboldklub. I det hele taget ser de det som et stort plus, at arbejdsforholdene på de danske arbejdspladser er så gode for de ansatte. Deres iagttagelser sætter en samtale i gang om, at det ikke altid har været tilfældet. Tværtimod har Danmark oplevet heftige kampe mellem arbejdsgivere, mestre for håndværkerlaugene og arbejderne, og først med Septemberforliget i 1899 lykkedes det arbejderne at få en formaliseret aftale med arbejdsgiverne om at retten til at forhandle forholdene på arbejdspladsen og i det hele taget arbejdsmarkedet. I udstillingen Danmarks historier på Nationalmuseet valgte vi en fane med titlen 'Leve Pio' og satte med den fokus på en af pionererne i arbejdskampene omkring århundredskiftet. I samme montrer ser man fotos af børnearbejde under umenneskelige forhold, kvindearbejde på tekstilfabrikker og hører om voldsomme sammenstød mellem politi og arbejdere, som det lykkedes at organisere solidariske strejker. Eksemplet blev en illustration af borgere, der uden rettigheder brugte deres stemme og tog kampen op for flere rettigheder og forbedrede forhold. Men vi talte også om manglende ligeløn i dagens Danmark og om immigranternes vanskeligheder ved at blive accepteret og få gode stabile jobs.

Et andet eksempel var Jollet fra Ghana, der sammen med sin gruppe valgte at ville tale om cyklen som en central ting i dansk kultur. Jollet havde aldrig cyklet i sit hjemland, men havde på Røde Kors Centret fået et cykelkursus, som hun var meget glad for. Dels fik hun mulighed for at komme nemmere omkring i lokalområdet, men hun følte sig også forbundet til Danmark ved at kunne tage rollen som cyklist på lige fod med herboende. Hun fortalte om en

Morten Kock film fra 1950'erne, hun havde set, hvor fire unge mennesker trillede ud i det danske landskab med blå himmel og sol på kornmarkerne, mens de sang og udstrålede lykke og glæde. Som genstand valgte vi en gammel cykel, der er udstillet i Danmarks historier i en særlig afdeling, der også fortæller om forbedrede forhold for arbejderne i og med at man i Danmark indførte loven om 8 timers arbejde, 8 timers hvile og 8 timers søvn og senere også en ferielov. Hermed fik arbejdere mulighed for at have fritidsinteresser og for at holde ferie, der bl.a. blev brugt på cykelture. Selvom Morten Kock filmens idylliserede billeder måske ikke er det danskere forbinder med nutidens Danmark, talte vi ikke desto mindre om cyklen som symbol for et egalitært samfund i og med at både ministre og skolebørn cykler dagligt på de samme cykelstier. Vi talte dog også om aggressivitet på cykelstierne og om præstationskultur, der blandt andet giver sig udtryk i dyrt udstyr og kamp om pladsen på cykelstierne.

Som tredje og sidste eksempel vil vi omtale Selda, Havva, Peixin, og Sajjina (fra Tyrkiet, Kina, Bangladesh), der havde undret sig over, hvor glade og smilende mange danskere så ud, samt hvor tillidsfuldt de forholdt sig til hinanden og fremmede. De mente selv, at det hang sammen med velfærdssystemet, der sikrer borgerne basale fornødenheder, hvis man kommer i nød. Den iagttagelse afsted kom en samtale om, hvor relativt nyt velfærdssystemet og dets centrale institutioner er. Det velfærdssamfund, vi kender i dag, stammer i høj grad fra perioden efter 1960, især i årene 1965-1976. Der er to store vigtige love fra før 60'erne: den store socialreform i 1933, som etablerede et princip om rettigheder til sociale ydelser og Loven om folkepension fra 1956. Men fra 60'erne udbygges uddannelsessystemet og der bliver bygget vuggestuer, børnehaver, fritidshjem og ungdomsklubber. Institutionerne gør det muligt for både mænd og kvinder at gå på arbejde og tjene penge, så familien bliver

rigere end nogensinde før i Danmarkshistorien. Vi valgte som en genstand en plakat af Stauning, der blev socialdemokratisk statsminister fra 1924 og mange år frem, og som banede vejen for velfærdssamfundet. Vi havde også lange samtaler om negative forhold ved, at staten overtager så mange opgaver, der tidligere lå i familierne, så som plejen af de ældre. Flere på FIF-holdet kendte til ensomme ældre, der ikke så deres familie. Den positive side ved at kunne modtage hjælp fra det offentlige også som flygtning og indvandrere, modsvares af en negativ, der består i, at det offentlige stiller store krav om transparens og mulighed for at kende til private forhold i folks liv for at kunne vurdere, om de er værdigt trængende, som det hedder.

De tre eksempler kan give en forståelse for, hvordan vi i strukturen bevæger os fra personlige oplevelser, der i stort set alle eksempler blev præsenteret som overraskende oplevelser i mødet med Danmark, og som adskilte sig fra livet og de værdisæt, kursisterne kendte fra deres hjemlande til det større nationale narrativ om den danske samfundsudvikling. Det er vigtigt at bemærke, at vi i alle eksemplerne både så på den historiske udvikling, men også reflekterede over det aktuelle samfund. Pointen var at undgå en statisk og nationalromantisk fremstilling af det danske samfund. Samfundet og demokratiet er hele tiden i udvikling og der er fortløbende behov for samtaler og diskussioner, ja, endog kampe om, hvor vi som fællesskab ønsker at bevæge os hen. Det er et perspektiv, som ligger i forlængelse af Biestas politiske forståelse af medborgerskab.

RUNDVISNINGENS KOREOGRAFI

Ligesom begrebsafklaring står centralt i didaktikken på FIF holdet, var det vigtigt at give holdet en klar forståelse af en rundvisning som særligt museumsformat. Derfor arbejdede vi først med et eksempel på en manual til en eksisterende rundvisning.

En rundvisning er et stramt koreograferet formidlingsformat, og der arbejdes med en række narrative elementer, som tilsammen skaber rundvisningens særlige didaktik eller koreografi, om man vil. En rundvisning består af højst 10-12 genstande, en overordnet tematisk introduktion, en præsentation af hver genstand, den enkelte genstands særlige biografi og dens kobling til det overordnede tema, samt overgange mellem de forskellige genstande, så genstandene væves sammen til en sammenhængende fortælling. Introduktion til genren rundvisning blev dermed både en stilladsering af opgaven, og samtidig gav den kursisterne et indblik i nogle af de greb og overvejelser, som knytter sig til museumsdidaktik. Holdets egne læreprocesser og eksperimenter med rundvisningen som format bidrager dermed også til udvikling af didaktisk kompetence.

I introduktionen til genstanden skal gæsten fanges og berøres emotionelt. I museumsdidaktikken taler man om at få en krog i folk, hvilket kan oversættes med at skabe nysgerrighed hos gæsten for at ville lære mere. I vores tilfælde udgjorde både genstanden og FIF kursisternes personlige beretninger en stærk krog. Genstanden har en uomgængelighed, der bringer beskueren i forbindelse med tidligere tiders mennesker og deres livfortællinger. 'Leve Pio' fanen ser slidt og bleget ud. Bogstaverne er broderet på groft stof og vidner om fattigdom og nøjsomhed. Sammen med fotos af tynde underernærede børn, der fremstillede tændstikker og arbejdede i svovldampe, er fanen et sanseligt vidne om et menneske som Louis Pio, der kæmpede en brændende kamp for bedre rettigheder. Når kursisterne spejlede deres personlige erindring, der havde en egen sårbarhed og et nærvær over sig, i fortidens begivenheder, blev det nemt for tilhøreren at forbinde sig til den situation, de refererede til. De personlige oplevelser var nutidige og vedrørte aktuelle træk ved det danske samfund, men gennem præsentationen af genstanden fik gæsten også en forklaring på de historiske begivenheder, der



Billede 4: Fra rundvisningen: Fortælling om legetøj og legeskulptur i Danmark.

havde ført frem til det forhold ved nutidens samfund, som var i fokus. Museumsinspektøren sammenskrev kursisternes tekster til en rundvisnings-manual med en introduktionstekst og overgange mellem genstandstoppene. Det er en vanskelig øvelse at skære informationer bort, så kun de allervigtigste står tilbage og FIF holdets sproglige udfordringer med at formidle på dansk gjorde det vanskeligt at udtrykke sig præcist nok, så overflødige ord kunne skæres bort. Netop derved blev det også en væsentlig øvelse i mundtlig formidling baseret på samarbejde i grupper, hvor kursisterne fik mulighed for at forbinde sprog og faglige begreber i en klart defineret opgave.

Men hermed er rundvisningen langt fra færdig. Det helt afgørende er den performance, rundviseren leverer foran genstanden. Kropssprog, øjenkontakt og stemmeføring danner tilsammen en sofistikeret koreografi, der byder gæsten op til dans og sikrer, at gæsten føler sig forført, oplyst og underholdt. I forberedelsesfasen mødte holdet en af museets rutinerede rundvisere og formidlere, som gav dem en grundig introduktion til vigtige de vigtigste trin og opmærksomhedspunkter.

På premieredagen stod kursisterne opstillet i grupper ved ”de store genstande”, og

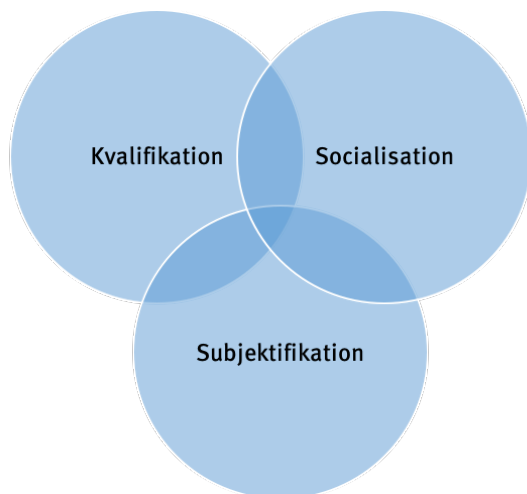
6 Faget KLM arbejder i krydsfeltet mellem religion og kultur; idéhistorie og etik samt demokrati og medborgerskab. Faget omfatter både kristendom, islam og andre religioner. Målet er at de studerende lærer ”at forholde sig nuanceret og reflekteret til etiske, politiske, demokratiske og religiøse udfordringer, som er forbundet med undervisning, forældresamarbejde og skole i et globaliseret samfund.”

den inviterede gruppe af lærerstudenterne gik rundt fra stop til stop. Det blev en rørende og stræk oplevelse for både gæster og FIF kursister, som holdet efterfølgende reflekterede over i deres studieopgaver. Gæsterne var to hold fra første år på læreruddannelsen sammen med deres undervisere og som særlig indbudt gæst deltog også dr.pæd. Ove Korsgaard, som kursisterne havde læst og forholdt sig til i undersøgelsen af centrale begreber i Kultur og Samfund.

KURSISTERNES UDBYTT

I en efterfølgende evaluering og i FIF holdets studieopgaver reflekterede de over forløbet og hvilke vigtige erkendelser de havde fået gennem deres deltagelse. Vi har analyseret holdets udsagn på baggrund af dels CULINN projektets målsætning, dels målsætninger for fagområdet Kultur og Samfund på FIF uddannelsen. CULINNs ønskede at teste museumsrummets muligheder for at understøtte integration, og vel vidende at integration er en lang proces, arbejdede projektet med en mere kortsigtet intension om at give de deltagende flygtninge og indvandrere mulighed for at undersøge og forholde sig til begrebet medborgerskab. Vilje til og forståelse for medborgerskab er dels et krav, der stilles til nyankomne i Danmark for at opnå opholdstilladelse, dels er det et fænomen, der har spillet en rolle i udviklingen af det danske velfærdssamfund. Det er også et tema, som alle lærerstudenter skal studere og diskutere i faget KLM (Kristendomskundskab/ Livsoplysning / Medborgerskab).⁶

Projektet har vist FIF holdet en vigtig og overraskende erkendelse, nemlig at det danske samfund ikke altid har været rigt, demokratisk og præget af et ideal om ligeværdighed og ligestilling mellem kønnene. Det er selvfølgelig en relativ sandhed,



Kvalifikation	Socialisation	Subjektifikation
Tilægnelsen af viden, færdigheder, dispositioner og dømmekraft. Eksempler: viden om demokrati, medborgerskab og Danmarks historie; analyse af demokratiets udvikling gennem kampe og konflikter.	Indførelse i eksisterende sociale, kulturelle og politiske praksisser og traditioner. Eksempler: faglige ordner og traditioner på et museum; normer og værdier i dansk uddannelseskultur.	Den menneskelige frihed til at eksistere som subjekter med initiativ og ansvar. Autonomi selvstændighed og brud på eksisterende ordner. Eksempel: frihed og lige rettigheder for LGBTQ+

Fig. 1: Venndiagram: Biestas tre domæner

for i den offentlige debat diskuteres netop disse værdier til stadighed. Men relativt set og sammenlignet med fortidens samfundsmæssige udfordringer, førte arbejdet med de historiske nedslag til en fælles forståelse både af de forudgående kampe og af værdiernes betydning i dagens Danmark. Betonningen af fx frihed og lighed som fælles værdier står centralt i den fremstilling af det danske samfund, som nyttilkomne møder. I stedet for at få værdier præsenteret som del af en kanon til overtagelse, satte projektet rammer for undersøgelse og diskussion af værdierne både i historisk og aktuelt perspektiv.

Den historiske forståelse for de sidste hundrede års store forandringer har givet FIF holdet en erkendelse af, at samfundet er foranderligt, og deres undersøgelse af Danmarkshistorien giver indblik i, hvordan både enkeltindivider og grupper har sat bev-

ægøgelser i gang. Den erkendelse kan forbindes med muligheden for at være med til at præge samfundets fremadrettede. FIF holdet har gennem samtaler og undervisning diskuteret demokratiets værdier og har fundet eksempler på, hvordan enkeltindivider har formået at starte bevægelser, som førte til forandring af den eksisterende orden. Eksempler kunne være arbejderbevægelsen, kvindebevægelsen, andelsbevægelsen og homoseksuelles kamp for lige rettigheder. Bevægelserne i den historiske udvikling af velfærdsstaten står som eksempler på, hvad Biesta med reference til Jacques Rancière kalder en forstyrrelse af den eksisterende orden. Kvinderne, der stod bag kvindebevægelsen, ønskede ikke at få en plads i den eksisterende demokrati, som det tog sig ud, før kvinderne fik valgret. De ønskede at ændre systemet og den orden, der eksisterede, så de kunne skifte status i samfundets orden.

fra kvinder uden valgret til kvinder med valgret. De ønskede ikke at påtage sig en eksisterende identitet (kvinder uden valgret), men at foretage en af-identificeringsproces eller subjektivering, hvilket i Rancières forståelse vil sige at blive et demokratisk subjekt (2014). Det særegne begreb *subjektifikation* er et af i alt tre domæner for uddannelse i Biestas pædagogiske tænkning. I det følgende vil vi eksemplificere, hvordan disse tre domæner: kvalifikation, socialisation og subjektifikation kommer til udtryk i projektets didaktik.

Kvalifikation har at gøre med tilegnelsen af viden, færdigheder, dispositioner og dømmekraft. Her placerer vi den viden om demokrati og medborgerskab, som FIF holdet har tilegnet sig gennem arbejdet med tekster genstande på museet. Det foregik sideløbende med valg og udvikling af de forskellige stop, hvilket indimellem skabte usikkerhed og forvirring, men samtidig sikrede en åbenhed i arbejdet med rundvisningen. Et eksempel er den tallerken fra 1776, som er koblet til fortællingen om den første danske "Forordning om indfødsret". På vidensniveau ligger indsigten i, at dengang kunne kun borgere der var født i Danmark blive ansat i de offentlige embeder. Gruppen hæftede sig samtidig ved, at mens det ikke var afgørende, hvilket sprog man talte, skal man i dag være rigtig god til dansk og have bestået en række test for at kunne søge opholdstilladelse. Deri ligger en refleksion over, hvordan kravet til færdigheder har ændret sig over tid. Endelig forholder de sig kritisk til den udvikling ved at påpege, at "det kan man undre sig over, når man tænker på, at flere og flere rejser og bosætter sig forskellige steder i verden." Eksemplet viser, hvordan projektet beforder et dobbeltperspektiv. Det sker ikke alene en tilegnelse af viden og færdigheder, men også en refleksion over de varierende krav til viden og færdigheder i relation til medborgerskab og indfødsret.

Socialisation omfatter de måder, hvorpå vi gennem uddannelse bliver en del af ek-



Billede 5: Forordning om Indfødsret, tallerken fra 1776 med inskriptionen: "For indfødsrettens lykkelige sønner."

sisterende traditioner og måder at handle og være på – herunder kulturelle, professionelle, politiske og religiøse. Her placerer vi processen med at lære museet at kende som en offentlig institution og som et rum for læreprocesser. Det omfatter også erfaringerne med rundvisningens koreografi (som vi uddyber nedenfor). Tilsvarende er hele det etårige FIF forløb led i en socialisationsproces til deltagelse i en dansk læreruddannelse, hvor de studerende gennem undervisning, ekskursioner og selvstændig fordybelse møder centrale omgangsformer, normer og traditioner fx demokratisk dannelse med vægt på ligeværdig deltagelse, en åben diskussionskultur osv. Også her gav projektet et dobbeltperspektiv gennem fordybelsen i de valgte temaer. Temaet om arbejdspladskultur i Danmark startede med en iagttagelse af den umiddelbare lighed, som viser sig i, at chefen godt selv kan brygge kaffe. Det afspejlede deltagernes *første arbejds erfaringer i Danmark* med en socialisering til nye normer og andre magtrelationer, end de tidligere havde kendt. Gennem fordybelse i historien bag banneret med 'Leve Pio' kom deres fortælling til at betone, hvordan nutidens forhold mellem arbejdsgiver og arbejdstagere har rødder i "mange og voldelige kampe for at få dannet fagforeninger."



Billede 6: Axel og Egils t-shirts.

Derigennem kom et dybdeperspektiv på de normer, som gælder på arbejdspladsen i dag og de kampe, som har banet vej for ordnede forhold.

Subjektifikation er forbundet med den forstyrrelse af eksisterende ordner, som vi eksemplificerede med kvindernes kamp for stemmeret. Her handler det om muligheden for at eksistere som subjekter med initiativ og ansvar og ikke blot som objekter for andres handlinger. Grundbegreber i denne dimension er autonomi og selvstændighed, men også en åbenhed for nye og anderledes perspektiver på verden. Pointen er derfor *ikke* 'nytilkomnes' indføring i eksisterende ordner, men undersøgelsen af måder at være på, der peger på en uafhængighed af sådanne ordner; det vil sige "måder at være på, hvor individet ikke blot er et 'eksemplar' i en mere overgribende orden." (Biesta, 2014) Som et andet markant eksempel på at etablere nye positioner uden for de eksisterende ordner fik det sidste stop på rundvisningen overskriften: Alle har ret til kærlighed! Et par T-shirts, som har tilhørt det førstehomoseksuelle par (Axel og Egil), der indgik registreret partnerskab i Danmark i 1989, blev af Antonia fra Italien formidlet som en stærk og markant fortælling om den lange vej frem mod frihed lige rettigheder for alle køn og kønsidentiteter. Her også med en betoning af bevægelsen

fra en position som tålt minoritet inden for den eksisterende heteronormative orden til nutidens regnbueflag på butikker og offentlige bygninger under *Copenhagen Pride*.

DELTAGERE I DEMOKRATIETS EKSPERIMENT

Mens projektet altså gav gode muligheder for at undersøge forskellige historiske *eksempler på* kampe for at eksistere som subjekter med initiativ og ansvar, vil vi argumentere for, at projektet også gav konkrete *erfaringer med* subjektifikation. Vi skelner i forlængelse af Biesta mellem tilegnelsen af viden om demokratiets udvikling og selve erfaringen af, at se sig selv skrevet ind i den demokratiske orden. Viden om og indsigt i demokratiets udvikling gennem kampe og konflikter, som forskellige aktører tog i andre perioder, kan nok bidrage til et dynamisk blik på historien, men det holder sig stadig inden for kvalifikationsdomænet. Det hænger sammen med forskellen på en social og en politisk forståelse af medborgerskab. Hvis vi forstår demokratisk politik som en forstyrrelse af eksisterende ordner med reference til tanken om lighed (Biesta, 2014), er det ikke tilstrækkeligt at undersøge lighed i et historisk perspektiv. Spørgsmålet bliver nærmere, om der sker en forandring af selve rammen, i dette tilfælde Nationalmuseet, som et rum med bestemte pladser og roller. Er der nogle elementer i projektet, som bidrager til at åbne for nye handlingsformer og væremåder, som overskrider de eksisterende ordner?

Vi vil argumentere for, at FIF holdets deltagere fik mulighed for at erfare/ tage del i subjektifikation af to grunde. For det første ved at udgangspunktet for refleksionerne og parallelterne til Danmarks historien var deres egne liv og værdier. Herved blev Danmarkshistorie ikke bare en kognitiv viden, de pligtmæssigt skulle tilegne sig som skridt på den lange vej til at blive nye gode borgere, men tværtimod blev ny viden relevant

i og med, at de i mødet med den nye viden reflekterede over deres egne værdisæt. Disse erfaringer og refleksioner dannede afsæt for de forskellige stop på rundvisningen. For det andet fik kursisterne mulighed for at opleve sig selv som subjekter med et ansvar og personligt engagement i Danmarkshistorien ved at de selv påtog sig rollen som formidlere af den danske kulturhistorie med de nedslag, de havde valgt.

Genstandenes materialitet skaber en forbindelse til fortidens begivenheder og mennesker, som i sig selv er åbne for nye fortolkninger og narrativer. Genstandenes betydning og ruten gennem udstillingen blev til gennem den fælles arbejdsproces. I et medborgerskabsperspektiv betyder den dynamiske interaktion mellem Biestas tre domæner, at det ikke er et krav, at deltagerne *først* skal tilegne sig medborgerlig viden og medborgerlige færdigheder, *før* de får lov til at engagere sig i demokratiets eksperiment. Udgangspunktet i kursisternes undren og erfaringer, betød at de kunne vælge, hvilke værdier og begivenheder rundvisningen skulle fokusere på. Gennem samarbejde, forhandling og samtaler på holdet, blev nye vinkler på Danmarkshistorien styrende for ruten gennem udstillingen. Ved at indtage scenen og påtage sig opgaven som formidlere etablerede FIF holdet nye pladser og rokkede lidt ved museets eksisterende ordner. Det kan karakteriseres som et didaktisk forsøg på at holde de steder og rum, hvor demokratiets eksperiment kan udføres, åbne. (Biesta, 2013: 179).

I de reflekterende opgaver beskriver kursisterne, at det var ”svært men ikke for svært, at kunne bruge medbragte erfaringer”, og at projektet har givet en ”oplevelse af mægtiggørelse og af at have ressourcer”. De fremhæver, at arbejdet har ”hjulpet os til at krydse nogle grænser og åbne mere op”, og de er blevet bevidste om det særlige blik, de som gruppe kan bidrage med: ”Vi har alle sammen forskellige baggrunde og livshistorier, hvilket giver den enkelte person en unik indgangsvinkel til det at være dansk.”

Nogle fremhæver også, at, ”når kunst og kultur er til rådighed og kommunikeres på en relevant måde, kan det bidrage til at udvikle de kulturelle og sociale færdigheder, som vi især har brug for som indvandrere.” De fremhæver også, at samarbejdet med museet ”gav os mulighed for at udtrykke vores mening om det danske samfund med nye øjne.” Samme gruppe peger på, at ”Når man ser danskere, der interesserer sig for at lytte til os, så motiverer det os til at lære mere om danskere og det danske samfund.” Heri ligger en positiv erfaring af at blive anerkendt som et subjekt, som positivt bidrager til samfundets fællesskab (jf. Honneth, 2003).

MATERIALITET OG KROPSLIGE LÆREPROCESER

Læreprocesser i demokrati og medborgerskab kan finde sted i mange forskellige arenaer, men vi er her optaget af de særlige udfordringer og muligheder, der knytter sig til undervisning i medborgerskab på museer og samarbejdet mellem læreruddannelse og museer. Hvilken betydning har rum, rammer, ruter og materialitet i relation til medborgerskab? For at belyse det vil vi starte med at se på, hvilken betydning følelser og sanser har for medborgerskab og politik.

Deltagelse og engagement er centrale elementer i medborgerskab. Udvikling af medborgerdidaktik må derfor ikke alene fokusere på viden og intellektuel forståelse, men også inddrage sanser, erfaringer og følelser. Det kan derfor være en fordel af supplere teoretiske tekster med fx litteratur, film, billedkunst, musik og monumenter. Beskæftigelsen med æstetiske fag og praktisk-musiske tilgange befordrer dynamisk tilgang til arbejdet med holdninger og værdier ved at lægge op til undersøgelse, analyse, diskussion og fortolkning (Sigurdsson, 2007: 284). Den amerikanske politiske filosof, Martha Nussbaum har foreslået begrebet ’social poesi’ som et nødvendigt supplement



Billede 7: Refleksioner om tøj som symbol for magt og status (Danmarks enevælde, 1700-tallet)

til de politiske aspekter af medborgerskab.

Der er en tendens i tiden til, at mistanke og mistro til andre folk og grupper er stigende og manifesterer sig som bagsiden af den nye mangfoldighed, hævder Nussbaum. Hun argumenterer for, at gode liberale doktriner og synspunkter og et vagtsomt forsvar for ytringsfriheden ikke er tilstrækkeligt til at modvirke tendenserne til polarisering og opsplnitning. Der er også brug for ”en poesi, der indeholder kærligheden til frie borgere og til deres larmende, kaotiske, til tider chokerende anderledes liv, og som opbygger følelser, der leverer et essentielt grundlag for gode love og institutioner.” (Nussbaum, 2008). En kognitiv indføring i statsborgerens rettigheder og pligter nok vigtigt, men kan ikke stå alene i et demokrati, fordi vi som mennesker ikke kun er rationelle væsener, men også drevet af følelser. På godt og ondt spiller følelser en central rolle i politiske beslutninger. Politisk dannelse er derfor ikke alene et rationelt projekt, men må også tage højde for følelsens betydning fx i relation til de værdier, som er bærende i et demokrati. Samtidig er det vigtigt at

værne om retten til dissens og en robust tradition for kritik.

Social poesi er Nussbaums bud på at skabe en konstruktiv forbindelse mellem følelser og politik gennem brug af den narrative forestillingsevne. Hovedsigtet er at udvikle en forståelse for andre menneskers humanitet uanset deres køn, race, klasse, kultur, nationalitet etc. gennem brug af fortællinger og andre æstetiske udtryk, som stimulerer den empatiske evne til at sætte sig i andres sted og lære af fjerne livs realiteter. Konkretisering af den sociale poesi henter hun i litteraturen, samtdiskunsten, poesi, sange og politiske taler. Hun inddrager dels værker, der udtrykker positive værdier som mangfoldighed, tolerance og verdensborgerskab, dels værker, som afspejler negative erfaringer med undertrykkelse, eksklusion og dehumanisering. Derved bliver social poesi et begreb, som også kan befordre kritisk refleksion og afsøgning af nye pladser uden for de eksisterende ordner i tråd i tråd med Biestas tænkning.

I FIF holdets refleksioner er der flere elementer af social poesi. En af grupperne

beskriver, hvordan arbejdet med rundvisningen har betydet ”en helt ny måde at komme i kontakt med den danske historie gennem tiden, en oplevelse hvor vi havde mulighed for at erfare noget, vi kun kendte i forvejen fra teorien. Det var en konkret forbindelse med de autentiske genstande, som bar os tilbage til 1800-tallet.” I begyndelsen var det en udfordring for de studerende at finde koblingen mellem historien, de personlige erfaringer og den konkrete genstand. Men fordybelsen i de materielle genstande gav alligevel inspiration, sådan at formidlingen fik mere narrativ karakter. Flere af grupperne havde også medbragt egne genstande, som fx legoklodser, flag og højskolesangbog, der kunne understrege eller levendegøre deres fortælling. Både deres egne og udstillingens genstande satte den narrative forestillingsevne i sving og befordrede indlevelse og spejling i historiske begivenheder og personer. Nussbaum argumenterer for, at æstetiske udtryk som litteratur, billedkunst, film og musik kan stimulere evnen til at begribe andre mennesker og fjerne liv. På samme måde har vi sammen med FIF-holdet erfaret, at en undersøgende og indlevende tilgang til Danmarkshistorien med afsæt i konkrete genstande, som andre mennesker har fremstillet, brugt, holdt af og givet videre, kan bidrage til udvikling af social poesi og politisk medborgerskab. Ikke som den påtvungne overtagelse af bestemte værdier eller moralbegreber, men som udvikling af moralsk dømmekraft gennem indlevelse i og spejling af egne erfaringer i ’fjerne livs realiteter.’

DANS, KOREOGRAFI OG SUBJEKTIFIKATION

Især en af FIF holdets deltagere formulerede en meget interessant og central erkendelse ved udviklingsforløbet. Sergio fra Italien, der havde sat fokus på fænomenet lejlighedssange og danskeres tradition for at synge, samt på folkehøjskolesangbogen,

forklarede at han ved at påtage sig den aktive rolle som både tekstforfatter til ruten gennem udstillingen og som rundviser blev fortolker og medejer af kulturarven og den danske historie. Han bevægede sig fra at være passiv tilskuer til at indtage scenen og selv deltage i dansen. Sergio brugte teatret og ikke dansen som metafor, men pointen er den samme og centrerer sig om skiftet fra at være passiv tilskuer til at tage aktiv del i samfundets fortløbende performans af genkendelige sekvenser af samfundsliv.

Nationalmuseet er en autoritativ institution i samfundet og varetager bevaringen og formidlingen af nationens fælles kulturarv, og museets praksis har lange traditioner for genkendelige formater, der med Norbert Elias metafor kan sammenlignes med dansen. Norbert Elias har brugt dansemetaforen i sin civilisations- og samfundsanalyse. Han introducerede metaforen i forsøget på at komme ud over struktur—aktørdikotomien eller dikotomien mellem samfund og individ. Han kritiserede sin samtids begreber om samfund og struktur for at være abstraktioner, der overså de sociale relationer og den dynamiske processuelle reproduktion af samfundets strukturer i møder mellem individer. Dels eksisterer samfundets strukturer og institutioner gennem individers ageren i verden, dels er individer indbyrdes relateret gennem interaktion med hinanden inden for de samfundsmæssige strukturer. Elias udtrykte det således, “One should think of a mazurka, a minuet, a polonaise, a tango or a rock’n’roll. The image of the mobile figurations of interdependent people on a dance floor perhaps makes it easier to imagine states, cities, families, and also capitalist, communist and feudal systems as figurations” (Elias 1978, citeret i Damsholt 2015: 8).

Dansens koreografi er altså som vi forstår Damsholts tankevækkende fremstilling af dans som metaforer i samfundsanalyser, de samfundsmæssige mønstre som samfundets borgere følger for at være del af samfundets dynamikker. Selvom der er en koreografi,

som vi følger gennem livet, er pointen, at der masser af mulighed for små improvisationer og nyskabelser. En dans udspiller sig i et givet rum med to eller flere aktive dansende og en genkendelig koreografi. En rundvisning er ét blandt mange genkendelige formater, der bekræfter fællesskabet gennem opførelsens inkluderende praksis. Gæsten, der vælger at gå med på en rundvisning, har en forventning om et genkendeligt format og har en forventning om, at rundviseren med museets faglige autoritet i ryggen vil formidle en veldoseret bid af Danmarkshistorien.

Dansegulvet er sat i museets lange udstillingsgange, hvor et udvalg af materielle artefakter er blevet udvalgt til at repræsentere elementer i den fælles historie. Dansegulvet konstitueres også af den autoritet et museum som Nationalmuseet repræsenterer som samfundsbærende institution. Nationalmuseet er et blandt 97 statsanerkendte museer, der modtager et årligt tilskud fra staten for at indsamle, bevare og formidle nationens historie. Ved at overlade FIF kursisterne scenen og lade dem byde gæsterne op til dans med en koreografi, der følger et forventeligt museumsdidaktisk mønster, oplever FIF-kursisten at have hele museets autoritet i ryggen og tale med en autoritativ stemme.

Det helt afgørende i dette forløb var inddragelsen af kursisterne i hele processen, herunder at performe en rundvisning. Forberedelserne, at øve, teste og prøve er alt sammen vigtige skridt mod at mestre den koreografi, der ligger i at gennemføre en rundvisning. På den 'klassiske rundvisning', har museet og omviseren defineret, hvilke genstande, tolkninger og ruter vi skal gå. Den didaktiske tilrettelæggelse kan nok inddrage deltagerne i en samtale gennem spørgsmål, men vægten ligger på den levende formidling, som omviseren står for.

I den klassiske omvisning er der altså en klar rollefordeling mellem rundviser og deltager. Opbruddet i rollefordeling kan belyses ud fra Biestas begreb om "et anderledes demokrati" med "en anderledes distribu-

tion af dele og steder og en rekonfigurering af demokratiske identiteter og subjektiviteter." (Biesta, 2013: 172). Deltagerne fik magten over steder og ruter, dog inden for en ramme, vi som underviser og museumsinspektør havde sat. Selv om rammen nok kunne åbnes endnu mere op, vil vi hævde, at processen kan beskrives som en ikke-lineær proces, hvor vi respekterer, at tidligere erfaringer i relation til medborgerskab ikke blot kan slettes eller over-skrives, men fortsætter med at spille en rolle i fremtidige erfaringer og handlinger. Lidt skarpt skåret kan den klassiske omvisning, når den retter sig mod en gruppe af flygtninge og indvandrere, siges at trække på forestillingen om at gå fra en tilstand, hvor et individ ikke er borger til en tilstand, hvor individet er blevet borger. Men ved selv at indtage scenen kom FIF kursisterne med afsæt i egne erfaringer i stedet til at udvide andre borgers blik på og forståelse af Danmark både i historisk og nutidigt perspektiv.

KONKLUSION

Vores afsæt var spørgsmålet om, hvordan undervisning på et kulturhistorisk museum som Nationalmuseet kan understøtte at kursisterne, de kommende lærerstuderende, kunne få en mere aktiv og differentieret forståelse af deres rolle som demokratiske medborgere, altså hvad Biesta ville kalde en politisk forståelse. Vi stillede ikke spørgsmålstegn ved, om det lykkedes at give kursisterne på FIF holdet en stærk og personlig oplevelse af i lidt højere grad at være medborgere i et samfund, de også ønskede at tage medansvar for. Spørgsmålet var af mere didaktisk karakter og havde til formål at undersøge en ny tilgang til rundvisning som en metode, der har relevans for lærerstuderende, som forbereder sig på deres virke i folkeskolen.

Subjektiveringsdimensionen er særlig vigtig i forhold til kursisters oplevelse af at se sig selv som aktive medborgere, og vi har derfor specifikt fokuseret vores

analyse på subjektiveringens dynamik. Vi har beskrevet to forhold, der i særlig grad kunne stimulere subjektivering, nemlig at arbejdet med de historiske genstande tog udgangspunkt i kursisternes egne erfaringer og beretninger, og det forhold at kursisterne selv indtog rollen som rundviser og formidler af det historiske stof, der var blevet til som en fælles refleksion af aktuelle samfundsmæssige forhold, men spejlet i fortidens begivenheder. De fysiske autentiske genstande var vigtige som mediatorer mellem kursisternes liv i nutidens samfund og fortidens begivenheder. Og ved at indtage rollen som formidlere af nedslag i den danske kulturhistoriske fortælling fik de i lidt højere grad et ejerforhold til historien. Endnu vigtigere indebar det at optræde på vegne af Nationalmuseet som rundvisere, at kursisterne modtog anerkendelse både fra tilhørerne og fra museet, og at de for en stund kunne trække på den autoritet som museet repræsenterer.

DIDAKTISKE PERSPEKTIVER

Det projekt, vi har beskrevet i artiklen, har fokus på en særlig gruppe studerende, som er tosprogede og i gang med at forberede sig

til at søge optagelse på læreruddannelsen. Metoden og konklusionerne kan forhåbentlig give inspiration til nytænkning på andre kurser for indvandrere og flygtninge, som sigter mod en af velfærdsprofessionerne. Samarbejdet mellem FIF kurset og CULINN projektet havde Nationalmuseet som ramme for en praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning i tråd med idealet om den åbne skole, men det er oplagt at lignende forløb kunne organiseres med fx et kunstmuseum eller et lokalmuseum som ramme. Pointen om at tage afsæt i deltageres egne erfaringer og at give dem rollen som aktive formidlere i stedet for mere passive modtagere,⁷ er yderst relevant for samarbejdet mellem museer og læreruddannelse generelt. Det er nok ikke et helt nyt greb at lade de lærerstuderende arbejde med selv at udvikle en rundvisning på et museum, men måske kan både systematikken og de koblinger til medborgerskab, vi her har præsenteret, give idéer til, hvordan der kan eksperimenteres med forskellige ruter gennem andre udstillinger, som beforder social poesi og giver mod til ikke at følge flokken, men i stedet finde nye veje både som studerende, som kommende lærere og som borgere.

LITTERATUR

Biesta, Gert (2014). Vi får ikke altid det, vi ønsker os: et ikke-arkaisk syn på uddannelse, demokrati og danselse. Brøndholt Lundgaard & Jacob Thorek Jensen (red.). *Museer, viden, demokrati*. København: Kulturstyrelsen

Biesta, Gert (2013). *Demokratilæring i skole og samfund – uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim.

Christensen, Karin (2002). Interview med Martha C. Nussbaum om emotioner, litteratur og moralsk borgerskab. *Slagmark. Tidsskrift for idéhistorie*, nr. 35. (Red.) Dræby Sørensen. Aarhus Universitet.

Damsholt, Tine (2016). "It takes two to tango" – dans som kulturteoretisk figuration. I: *Tidsskriftet for Kulturstudier*, nr 1. <http://tidsskriftetkulturstudier.dk/tidsskriftet/vol2016/1-juli/it-takes-two-to-tango/>

Engholm, Gitte & Sigurdsson, Lakshmi (2020). Danmark med nye øjne. I: Engholm, Gitte og Signe Bjerre (Red.) *Mellem innovation og integration. Når museer møder nytilkomne borgere*, s. 89-99. CULINN. København: Nationalmuseet.

7 En række andre eksempler på museers arbejde med at styrke nye borgeres tilhørsforhold og oplevelse af at være medborgere er beskrevet i CULIN antologien *Mellem innovation og integration. Når museer møder nytilkomne borgere*, red. Engholm & Bjerre (2020).

- Elias, Norbert (1978). *The History of Manners. The civilizing process*: vol 1. New York: Pantheon Books.
- Honneth, Axel (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansson, Christina & Pieter Bevelander (2017) *Museums in a time of migration. Rethinking museums' roles, representations, collections, and collaborations*. Lund: Nordic Academic Press.
- Kragholm Knudsen, Stine & Wulf, Lone (2017). *Kom ind i Sproget. Flersprogede elever i fagundervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Levitt, Peggy (2015) *Artifacts and Allegiances: How Museums Put the Nation and the World on Display* Oakland, CA: University of California Press.
- Nussbaum, Martha (2008). Radikal ondskab I liberale demokratier. Andersen, Laumann Jørgensen & Skovmose. *Folkeskolens filosofi – Idealer, tendenser og kritik*. Aarhus: Forlaget Philosophia.
- Sigurdsson, Lakshmi (2007). Mindesmærker og erindringspolitik. I: *Medborgerskab – et nyt dannelseideal?* Red. Korsgaard, Sigurdsson og Skovmand. Frederiksberg: Religionspædagogisk Forlag.
- Sigurdsson, Lakshmi & Skovmand, Keld (2013). *Medborgerskab på Spil. 12 begreber og 12 tænkere*. Aarhus: Klim.
- Sandahl (2013) "Waiting for the Public to change?" Brændholt Lundgaard & Thorek Jensen. *Museums. Social Learning Spaces and Knowledge Producing Processes*. Kulturstyrelsen, København.
- Seligmann, Tine (red.) (2014) *Praksis manual. Samarbejde mellem museer, læreruddannelser, skoler*. Roskilde: Museet for Samtidskunst.

Tensed possibilities: The Cultural Schoolbag as dissensus in teacher education

by Lisbet Skregelid

INTRODUCTION

In the workshop, we did things we do not normally do in school or everyday life. This means that this kind of activity can be very demanding for many if they are not used to think in alternative ways. On the other hand, it activates knowledge that many did not know they had (Male student 1).

The above quote is drawn from a direct comment from a teacher student who took part in an arts educational research project *The Cultural Schoolbag as Dissensus in Teacher Education* based in University of Agder, Norway. As responsible for the research project I had commissioned the artist Sandra Norrbin (SE) to do the The Cultural Schoolbag (TCB) workshop *Teiporama* in the context of teacher education. Here the student reflects on this workshop where the process is more valued than the final product. A tape of six different colors is the material, the classroom is the paper and hardly any instructions about what to do is given.

In the workshop that lasted for three hours including reflections, we observed what I call *educational dissensus* (Skregelid 2016, 2019a, 2019b). I characterize educational dissensus as an educational practice that contrasts the norm and disrupts the

expected. I argue that educational dissensus enables the subject to come into existence, or what I call *events of subjectivation* (Skregelid 2016, 2019a, 2019b). My use of dissensus is inspired by how the term is introduced by the French Algerian philosopher Jacques Rancière (2009, 2010). He sees dissensus as a rupture in the sensible and habitual forms of imagination, that allows new ways of seeing, hearing and sensing. He thinks art has this potential. I also think education can interrupt the normal order.

A subject oriented art educational practice that at the same time provides contact with the world is a major motivation for both teaching practice and the action-based research projects that I have initiated and taken part in the past and present. This article will focus on this project where I basically do research on TCB projects in the context of teacher education. The research project is part of series of explorations of what educational dissensus can be and what it might make possible.

In the first part of the article I will briefly present the background of the project, the outline of it and how it connects to the educational dissensus strategy. I proceed to discuss what I believe this particular project offers that challenges the rhetoric of individual expression and creativity. Observations and reflections from the workshop and theoretical considerations will feed the

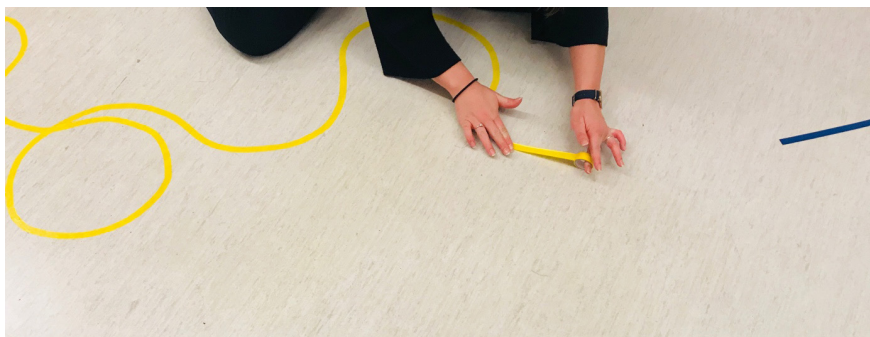


Fig 1: Teacher student taking part in TCB workshop Teiporama with artist Sandra Norrbin. Photo: Lisbet Skregelid

discussion. I conclude by arguing why educational dissensus, involving in art practice and encountering artists should be a core component of a contemporary educational context.

BACKGROUND

In the past 20 years both the Norwegian schools and teacher education in Norway have moved towards a view of knowledge and teaching that favours what can be assessed and quantified. One consequence of such a view on knowledge and a focus on learning outcomes is that it primarily emphasizes goals and results, and not process. Arts and culture, and art subjects are not so easily placed within the logic of measurable learning outcomes (Atkinson, 2011). This has led to these subjects gradually being disqualified in the battle for what is important in school. The relative percentage of hours devoted to art subjects in primary and lower secondary school has dropped from 20 % in the National Curriculum of 1974 to 12.3 % in 2006 (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011). Many teachers have no formal skills in these subjects, especially in primary and lower secondary school (Lagerstrøm, 2007). According to a study in 2008 a large percentage of principals (36 %) accept that teachers of art subjects have no specialist education in the field (Gran,

2008). There has been no compulsory aesthetic module in the framework for teacher education since 2003 and several reports have pointed out that many student teachers graduate without essential knowledge of arts or how to implement aesthetic approaches to learning (Lagerstrøm, 2007; Bamford, 2012).

The situation for the arts and culture and the art subjects within the school and teacher education not being prioritized has occurred simultaneously with the introduction of the Norwegian national program The Cultural Schoolbag (TCB). TCB is an ambitious program with an annual budget of NOK 270 million (numbers from 2017) ensuring all Norwegian pupils aged 6 to 19 access to professional art and culture in school. The TCB program, established in 2002, spans literature, music, visual arts, performing arts, film and cultural heritage. It is ambitious and potentially far reaching. An average of four times a year in average, 3300 schools, including 870 000 school pupils in the country are visiting venues for arts and culture or they are visited by professional musicians, writers, theatre companies, dancers, artists and other cultural producers in their schools. Professor Anne Bamford asserts that TCB “is one of the largest programs in the world that aims to bring professional arts and culture to children” (Bamford, 2012, p. 33). The explicit political aim is to provide a shared frame of

reference and joint experiences, irrespective of the pupil's nationality, address, wealth and social background (Kulturtanken, 2020).

Arts for Young Audiences (Kulturtanken), is the Norwegian Ministry of Culture's agency responsible for TCB and works in close collaboration with county councils and municipalities, schools and cultural institutions. TCB has thus become an established national cross-institutional organization, but there are some challenges. Research undertaken across the school sector and art sector demonstrates a polarization of interests, perspectives and ideology (Liden, 2002; Aslaksen, Borgen og Kjørholt, 2003; Borgen & Brandt 2006; Digranes, 2009; Aure & Hylland m.fl, 2012; Christophersen, Breivik, Homme, Rykkja, 2015). The research reports also stress the need for integrating the program better within school. This causes tensions as the two sectors seem to understand goals and objectives within the program differently. The reports state that teachers lack ownership to TCB, and that artists want their artistic inventions to be kept differently from the school activities.

All teachers in Norwegian schools are in contact with TCB activities several times a year. However, the initiative has not been included as part of the education of teachers. The high level of funding noted above has not reached any of the national teacher education programmes. As a teacher educator I find this unsatisfactory. The tensed atmosphere between sectors seems to be maintained. In addition, the downscaling of aesthetic school subjects, the lack of formal demands to teachers of these subjects and the absence of aesthetic subjects in the compulsory curricula of teacher education, has led to an urgent need to develop and extend the current rhetoric on education so it can also include the knowledge about what the arts and aesthetic subjects can offer both in school and teacher education. The current educational situation calls for a discussion

on the view of knowledge at a political level and within schools and the broader educational system.

On this background the project *The Cultural Schoolbag as Dissensus in Teacher Education* facilitates practices within the context of teacher education, school and TCB. The project aims to develop theory, methodologies and methods that seek to move past the established gap between the arts, culture and education within schools. By bringing these often thought of as conflicting capacities together: aesthetics and education, artists and teachers, art and pedagogy, the project facilitates new knowledge on the role of art in education and *aesthetic approaches to teaching* in general. *Educational dissensus* in particular illustrates how such approaches can be of importance in the educational system.

The overall objective of the project is to travel from this inter-disciplinary point of departure to explore whether and how TCB in teacher education can contribute to the teacher students' confidence with art and artistic practice. The exploration, experiences, reflections and discussions in the encounters with art, artists and artistic practice aims to prepare students for their future teaching careers. In a longer perspective it thereby ensures a better integration of art in schools in general but also in TCB in particular. Equally important is how the involvement with art, artists and culture assist the student teachers in their professional development and self-reflection as teachers. The project also investigates how artists and art involved in TCB can make use of students, schools and the teacher education as contributors to the TCB activities they offer.

When *The Cultural Schoolbag as Dissensus in Teacher Education* was developed, I got to know of another project involving TCB and teacher education: *KROM på tvers* based in Østfold University College. The project is a cross-disciplinary collaboration facilitated through TCS among teacher education programs, partner

schools and *Room for dance*, an arena for professional performing arts. The outcomes from this project described in recent articles (Karlsen & Bjørnstad 2019, Karlsen, Bjørnstad & Høeg Remberg 2020) will be discussed with the results from my project in upcoming publications.

INITIAL KICK STARTERS

Two particular incidents inspired me to initiate the research project. Back in 2015 I organized a workshop for two groups of teacher students on the Arts and Crafts course. Over a duration of one week each of the groups collaborated on making an installation together with the artists Mette Stausland (NO) and Robert Wood (UK) in Kristiansand Kunsthall – Norway. The artists were exhibiting in an ongoing exhibition *Correspondances*, that involved Stausland's drawings and Wood's sculptures. There are three exhibition spaces in the gallery. The artists exhibited their artworks in the two main rooms and the students worked in the middle room. The artists ran a TCB workshop with pupils at the same time as the show and workshop with students was on. The teacher students observed the TCB activities and worked concurrently on their own installation. They used materials such as cardboard to construct their work and over the duration of the week-long workshop I observed the characteristics of a processual work that relied heavily on collaboration. There were no sketches made to inform the structure as the artist encouraged an open-ended approach to the project. This open-endedness seems to have promoted resistance amongst the students. With no rule and no plans to follow they seemed uneasy and struggled to come to terms with the freedom offered to them. Questions such as: Where is the handcraft? What are the criteria needed to succeed? Why are we not being assessed on this? were asked by the students. Some asked for the meaning and purpose of the workshop and

made it clear that they would rather study for their upcoming exam. This made me curious as I could see that something was happening in their attitudes to the activity that had deeper implications for their understanding of art and educational work.

Three years later on, a Saturday in 2018 I visited Sørlandets Art Museum in Kristiansand with my seven years old daughter. We participated in the workshop *Teiporama* designed and delivered by the Swedish artist Sandra Norrbin. The kids in the museum were given different coloured tape and played around with without any instruction it in the biggest room on ground floor in the art museum. There was a lot of joy. The activity had similar qualities to the workshop the students took part in mentioned above. The activity was processual and temporal. But there was no resistance amongst the children.

At this point I knew that the national administrator of TCB was interested in projects that could include teacher students. When I got to know that the *Teiporama* workshop was part of the local TCB programming, I contacted Irene Ikdal, the advisor of Visual art in Vest Agder County and Norrbin, whose art-practice is conceptual, site-specific and temporal. I asked both Ikdal and Norrbin about the possibilities for arranging the *Teiporama* workshop for the teacher students as part of the new module at our art and crafts course: *Introduction to experimental making processes*. I saw this both as a possibility for practicing educational dissensus in another context than I already had done, in order to see how a TCB workshop could challenge existing practice for our teacher students and at the same time introduce TCB for them.

EDUCATIONAL DISSENSUS AND SUBJECTIVATION

The arts are already claimed to have intrinsic benefits for students. A number of research studies has shown that involving

aesthetic experiences of high quality in education have a series of positive effects not only on pupils' artistic ability, imagination and creativity, social and emotional learning, but also in their work with core subjects in the school curriculum (Tanggaard, Birk & Ernø 2012; Cziboly, 2010, Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013, Bowen and Kisida, 2019). This project however, implements theoretical perspectives that challenges the reduction of art as an instrument for the production of learning outcomes in the school. It also rejects the idea that arts in education only can be justified if it can be proved that the arts matter for something else (Atkinson, 2011, 2012, 2018, Biesta, 2017, Biesta 2018, Illeris, 2014; Skregelid, 2016, 2019a, 2019b). Education is in this project seen as a place for taking risks, a place for encountering resistance and a place for being in dialogue with the world - a place for the subject to emerge, what can be called educational dissensus (Skregelid 2016, 2019 a, 2019b). The term educational dissensus and this theoretical point of departure needs some elaboration and also an introduction to the philosopher Jacques Rancière and his use of the concept.

In my construction of educational dissensus and the aesthetic regime of art education (Skregelid, 2016), I have been inspired by Rancière's aesthetic regime of art (Rancière, 2004) which is characterized by an "aesthetic effect (...) an effect of dis-identification" (Rancière, 2009, p. 73). By sticking to his principle of equality of intelligence, Rancière believes that what art does or can be is not a matter of transmitting messages, making models of how to behave or learn how to understand art. It is here in the midst of the disruptive character of art and education and somewhere between intention and translation the term dissensus becomes central to Rancière's thinking. In *The Emancipated Spectator* (2009) he writes about how dissensus breaks with habitual forms of imagination and contributes to new ways of seeing, hearing and sensing.

What 'dissensus' means is an organization of the sensible where there is neither a reality concealed behind appearances nor a single regime of presentation and interpretation of the given imposing its obviousness on all (...) Dissensus brings back into play both the obviousness of what can be perceived, thought and done, and the distribution of those who are capable of perceiving, thinking and altering the coordinates of the shared world (Rancière, 2009, p. 48-49).

In the book *Dissensus: On Politics and Aesthetics*, dissensus is described in a similar manner as fractures and interruptions in the existing distribution of sensible: "It is the demonstration of a gap in the sensible self" (Rancière, 2010, p. 38). Art interrupts the everyday life. There are no obvious links between its cause and effect.

Rancière introduces his ideas about a political subject when commenting on dissensus and says that dissensus is a part of the process of "political subjectivation". By raising voices that disturb the normal and heterogenous order, the obviousness of the visible might "sketch a new topography of the possible" (Rancière, 2009, p. 49). The acts of subjectivation undo and transform the aesthetic coordinates and the supposedly natural order of the sensible.

Rancière's way of understanding the political subject is relevant to discuss together with professor Gert Biesta's and professor Dennis Atkinson's conceptions of the subject (Atkinson 2011, Biesta 2006, 2014). Both of them argue for education that risk and offer resistance in order for the subject to exist and to come in to presence. In my research their theories on the subject and interruptive teaching have inspired my way of seeing dissensus as a premise for events of subjectivation, and also dissensus as something that can be *initiated* (Skregelid, 2016). By introducing students to both art and art

educational practice that contrasts the norm and disrupts the expected, I suggest dissensus as an educational strategy relevant for teaching art and teaching in general.

One way of initiating educational dissensus can be to introduce disturbing art and initiate situations that offer resistance and that welcome disagreement and the unforeseen. Such projects I have described in my PhD dissertation (Skregelid, 2016) and in the book and articles based on it (Skregelid, 2019a, b).

In my continuing elaboration on the concept of educational dissensus I have paid attention to Biesta's both understanding of a subject oriented approach to education and at the same time his criticism towards expressivism in art education. He says: "To exist as a subject thus means to exist in dialogue with the world; it means being in the world without occupying the centre of the world" (Biesta, 2017, p. 58). In the book, *Letting Art Teach* Biesta questions the over-used rhetoric of creativity in art education and the expressive and child-centered tradition in art making or "expressivist justifications of the role of the arts in education" (ibid. p. 37). This means opportunities for students to express their own unique voice. Biesta is skeptical to the self-oriented activities that has been and is still a part of the art educational discourse. What if the expressed is harmful? Biesta instead makes a call for art-educational practices that move the focus from oneself and to be more open towards the world (Biesta, 2017). By referring to the artist Joseph Beuys' act of showing in the action or performance *How to Explain Pictures to a Dead Hare* (1965) he argues for approaching students like this: "Look, there is something there that I believe might be good, important, worthwhile for you to pay attention to" (ibid. p ?).

In my current and previous research projects *and* teaching I *try* to practice what I think is good and important, even though the students themselves do not immediately see the value of it. I also try to practice a

subject-oriented education and educational dissensus. Resistance is seen as a resource in education and is the way one gets to exist as subjects.

In my opinion the workshop *Teiporama* seems to fit this idea of practicing educational dissensus and putting something in the way for the teacher students, as it differs a lot to the educational activities offered as part of their courses on both the general and art specific educational program. In the following paragraphs I will describe what I saw when I observed the workshop, and also refer to the students' reflections. I pay attention to how the notion of *creativity* appears in the comments by the students. In the following I will argue how the actions and the comments by the students demonstrate what such art practice makes possible beyond creativity. First some contextual information about the workshop, and this first phase of a longer lasting project about TCB in teacher education.

PROJECT AND METHODS

The first part of the project was conducted in January 2019 and was funded by Arts for Young Audiences and teacher education at University of Agder. This part of the project involved nine teacher students participating in the TCB workshop *Teiporama*, six men and three women. The workshop had already been running for some time in the schools as part of the local TCB program in the county of Vest Agder, in the southern part of Norway. The artist Norrbin was asked to do exactly the same workshop with the students as the pupils in the schools. In the workshop the students used their hands and tape to make images and installations in one of the seminar rooms at the university. The students were given six different colored tapes and were offered more if desired. The process was open and the students were given minimal instructions and very little information about the

project was provided beforehand. This was reflected by the students after the workshop. The following week the students took part in the same workshop in the context of a primary school as in keeping with the intention of the TCB. They also reflected on this participation which I will be referred to in the coming paragraphs.

Some weeks after people who had interests in the project took part in a forum and shared the experiences, including the artist, teachers, organizers from TCB and teacher education.

Prior to the workshop the students had been doing classical drawing lessons, and also more experimental drawing activities. In addition to this they had been introduced to the concept of site specific drawing/installation art by getting to know the local artist and colleague at my University Marit Roland and her *Paper Drawing #30* in Sørlandets Art Museum.

The *Teiporama* workshop was chosen for my teacher students as part of the program as it was a contrast to a lot of the practice we see in the Norwegian Art and Crafts subject and in school in general. The workshop had an explorative character and it was oriented towards process more than focusing on developing skills and the artistic object. The workshop was playful and free of pre-described learning outcomes, it was not assessed, rather the students reflected on the relevance of the project for schools and most importantly they reflected on the value for them as teachers.

OBSERVATIONS

The workshop that lasted for three hours in total was observed by the educational researcher professor Ilmi Willbergh and I. Willbergh joined the project as she had a particular interest in aesthetic approaches to teaching. She had already been doing research within the context of teacher education (Brekke & Willbergh 2017). Both

Willbergh, Norrbin and I welcomed the students in the morning and the project was briefly introduced. The students also accepted their participation in the research project. During the morning Willbergh was more or less sitting still in a corner in the classroom and observed the workshop from a distance, while I moved more and talked a little with the students while observing. We did not film, nor did we do sound recordings from the project. The observations are based on written notes and visual material. In this article I refer very briefly to my own reflections to what I observed.

All the students started off with no hesitation at different places in the room, mostly corners and walls. Only one started off on the floor. Soon two of the male students moved their tape out of the wall and made use of the floor to make 3. dimensional constructions. After a while more students moved from the site where they had started and encounter each-others' shapes of tape. Abstract motives dominated and seven of nine students worked individually. Only two girls worked together, and they also made recognizable motives like sun, cloud, car, and road. This was placed on wall and floor. To begin with there was hardly any sound apart from the hands working on the tape. At some point one girl and a boy started talking across the room while the others were working quietly. The conversation covered topics like equal rights, plurality, private schools, religion to mention some. A few of the other students joined the conversation, or commented on each-others' work, but most of them were focusing on the tape and seemed to be in their own worlds. At the end of the workshop Norrbin showed the students some pictures from her art projects, then we had a dialogue about the experiences of taking part in *Teiporama*.

The immediate responses I noticed while observing differed from "fun" to "frustrating", and then on to "challenging". Some said it was fun to do something that playful and different from what they normally do

in the courses as part of their teacher education.

As noted in the first section of this text one of the characteristics of educational dissensus is the introduction of some form of rupture in the normal educational order. According to Biesta (2017) encountering resistance might lead to protests or withdrawal from the activity as happened in the *Correspondances* project described previously on page XXX. However, this did not occur here. The students seemed to be quite content and stayed with the workshop. From the observations we can conclude the many of the students seemed to be absorbed in the workshop, and locked the rest of the world outside, to focus on their own private spaces. The dialogues that took place during the exercise were interesting as they touched upon themes that seemed to appear spontaneously, however these themes were also very relevant for future teachers. The frustration and challenge were mostly connected to the difficulties of handling the tape. The tape was extremely flexible and did not act as the students` wanted. Some also said in the final discussion that the freedom in the project was welcomed, but they also found this freedom scary.

We can question whether we are here witnessing an expressive art practice that are not concerned with the world. However, the student`s own reflections presented below question the validity of this view as they reveal how educational dissensus appeared in the processual nature of the work and the lack of boundaries that made this possible.

WRITTEN REFLECTIONS BY STUDENTS

In addition to the observations by Willbergh and myself, we asked the students to write their reflections on the workshop. The comments by the students on some questions made just after the workshop were posted on a closed online platform and registered

anonymously. The students` answers were coded just like the observations. In the following I will refer to some of the things reported by the students.

Relaxed atmosphere

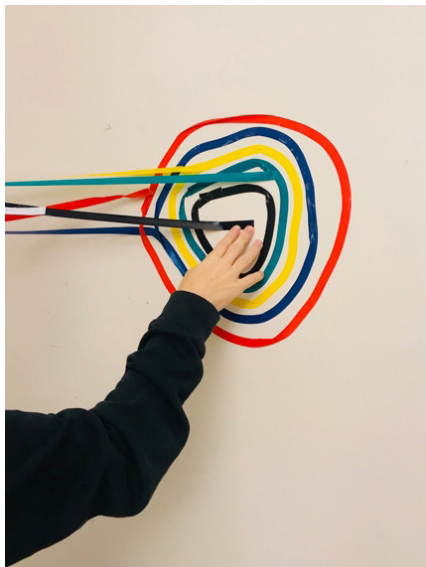
First the students were asked to recall the atmosphere in the workshop. Here they write about the silence that was dominating, and the general good and also magic mood in the room with a few students talking when working. They write about the concentration, about being in their own worlds - own bubbles.

I felt that there was a good atmosphere in the room. I felt that everyone was very focused on their own work. There was some talk and laughter in between, but also a lot of silence. I found myself going into a kind of bubble where I was concentrating on the work.

Another student report: «The atmosphere in the room was very good and almost magical. Everyone just worked quietly with their own work and in their own worlds» (Male student 1). They also reported on a friendly atmosphere. The calm mood and the silence many students connected to the processual approach in the workshop. There were no hesitation and the students just started working with the tape without a set plan.

Resistance

I have stated earlier that one of the characteristics of educational dissensus is the introduction of some kind of rupture in the normal educational order (Skregelid 2016, 2019). Instead of withdrawing or protesting heavily on this we can stay in what Biesta calls “the middle ground” (Biesta 2017, p. 65). Being in an art workshop in the way described here, offers a critical dialogue with no right and wrong established to frame or incase the potentiality of the process or outcome. This is what Biesta (2017) calls a



Top Fig 2: TCB workshop Teiporama with artist Sandra Norrbín at university. Bottom left Fig 3: Teacher student taking part in TCB workshop Teiporama at university. Bottom right Fig 4: TCB workshop Teiporama at primary school. All photos: Lisbet Skregelid

“never ending exploration of what it might mean to exist in and with the world” (p. 66). Introducing resistance is to put something “in the way” (p. 87).

Even though the workshop represented a disturbance because of both its processual, temporal character and the lack of boundaries there was no withdrawal. The students seemed to be quite content even though they felt out of control and stayed in the workshop, they “stayed with the trouble” as put by Donna Haraway (Haraway 2016). In the reflections quite a few write about feeling resistance. Interestingly this was connected to the tape – the material. The tape was more bendy than they expected it to be, and for some the material was the agent that was in control as described by this boy «The tape actually controlled me. The only thing I thought about was using the colors in a specific order» (Male student 4)

Challenge was also described as something new, something that had not been done before:

After all, we were challenged to work in a way we hadn't done before, so creativity was challenged. Using the room as paper and drawing with something other than a pencil challenged us to think differently and to see other solutions and opportunities than the ones we are used to (Female student 1).

This utterance demonstrates how the workshop asked to activate knowledge that was not common for the students. Interestingly this is connected the concept of *creativity*. The word *creativity* keeps coming back in what the students comment.

THE APPEARANCE OF CREATIVITY IN REFLECTIONS BY STUDENTS

Looking back on the reflections I find it interesting that the students themselves

make use of the term *creativity* to such a large extent. When asked to write what kind of knowledge was activated many of them write *creativity* “A skill of importance here is creativity, where one has to dare to think differently and in new ways” (Male student 1). The importance of *creativity* seems to be the main argument for the relevance of the workshop both for themselves and the pupils in school even though they also comment on how it effects the general environment, social relations, to see other ways of working at school etc. One student for example connects good environment and less pressure on the students to *creativity*:

With open assignments, students do not need to make the same things. Then the students are free to show their own *creativity* and thoughts. It can also help create a good environment in the classroom and put away the pressure on achievement for the students (Female student 3).

The students themselves observe and report on similar atmosphere in the classroom and how the workshop effects the children when they are in school:

Here they got to work in a completely different way than they usually do, as one teacher pointed out after the workshop. It was a very positive attitude among the students, and it looked like everyone had fun and got to use their *creativity* (Male 3).

The students` use of *creativity* as arguments for the importance of workshop is interesting to see together with Biesta`s criticism towards the overused rhetoric of *creativity* in art education and the expressive and child-centered tradition in art making. He actually calls it for one of two crisis in art education:

Such justifications emphasize the role the arts can play in providing children and young people with opportunities for expressing their own unique voice and identity on the assumption that such creative acts of expression are what matter educationally (Biesta, 2017, p. 37)

Biesta instead makes a call for art-educational practices that move the focus from oneself and to be more open towards the world: «The real educational work, as I will argue, is precisely not about facilitating expression but about bringing children and young people into dialogue with the world» (ibid.)

So how can we read this particular workshop through the lens of Biesta? At first sight the workshop *Teiporama* might be seen as a student-oriented practice, and part of the expressive art making tradition that Biesta criticizes (2017). However, I think there is more to the workshop than creativity and expression. I would argue that this workshop makes the students encounter the world, just as much as they encounter themselves.

MY WORLD IS OUR WORLD AND EMANCIPATORY AMBITIONS

I have already quoted the student who referred to the fellow students being “in their own worlds” (Male student 1) in the workshop. This student found interest in the challenges of the material, and the resistance in workshop as described above. So how can being in *my* world be a world-centered approach to education? How is the project more than just creativity and expression?

I think this project demonstrates students' encounters with themselves *and* the world by doing art as they are constantly experiencing resistance. One could say it is a primary example of arts based research – discovery of new ideas and positions

through a direct engagement with materials within an artistic framework and therefore of artistic intention. In a contemporary educational climate where creativity is argued for innovative and economic purposes we need to continue to articulate why the workshop *Teiporama* and similar art practices might move the students beyond creativity and enable a critical dialogue with the world.

The *Teiporama* workshop offered freedom and yet still there were limits, and the artist and teacher crucial roles in setting the boundaries. Education as an “eye-opener” that is dependent on the initiative of the teacher can be connected to critical pedagogy and emancipatory education as suggested by Paolo Freire (2003). There is however a problem with the intention of emancipation as it presupposes inequality (Biesta 2014, Skregelid 2019). “Emancipation cannot be given” says the Belgian professor of pedagogy Danny Wildemeersch (Wildemeersch 2018, p. 179). By referring to Masschelein he argues that education is more about freeing our own gaze, than freeing the gaze of others (Masschelein 2010, p. 51). To free the gaze, or to make the gaze move a little, I think is enabled through the dissensual character of art. Encountering art and doing art practice has a possibility to reconfigure our ways of seeing thinking, acting.

WHAT IS THE GAIN?

Before the students took part in the workshop in its original context, the primary school, they reflected on the coming response from the teachers and pupils. They all thought that the workshop would be welcomed positively. However, one student remarked that the teachers might ask for the relevance and intention and ask the question “What is the gain?” This is a valid question that can also be applied to the students who participated in *Teiporama*.

I believe the project demonstrates the

potential of letting teacher students encounter art and artists within their education. By getting a first hand experience with encountering artists and art practice, it is more likely that the students will appreciate the value of letting their future pupils engage in art projects organized by both TCB and others. The project also demonstrates the potential of being disrupted in existing practice and what is good education, what I call educational dissensus. I have here referred to some of reflections by the students who see the value of being introduced to educational practice that disturbs them. In this particular project it was both the temporal, processual, not object oriented, not focus on assessment that interrupted their notions of normal order within their teacher program. This I claim is educational dissensus that leads to the possibilities for the students to exist as subjects, to encounter the world and others as well as themselves.

But, is it possible to plan for dissensus,

plan for the event of subjectivation? Is it possible to let dissensus be a kind of method in teaching? Biesta says that subjectivity cannot be produced (Biesta, 2014), still he says that it is quite easy to prevent events of subjectivation. By not putting ourselves at risk, there will not be any chance for questioning the habits and the norms. There won't be any chance for liberating us from the existing state of affairs.

In a recent article I argue for an aesthetic turn and more dissensus in education (Skregelid, in press). I also make a call for disobedience in education as suggested by professor Dennis Atkinson (Atkinson 2018). I think we should allow ourselves to welcome rebellion against the existing norms in education, and as in this particular workshop the uprising can be a more quiet and relaxed one. I think this project and the *Teiporama* workshop demonstrates the tensed possibilities in both art and within art education.

REFERENCES:

- Aslaksen, Ellen, Borgen, Jorunn S., & Kjørholt, Anne Trine. (2003). *Den kulturelle skolesekken forskning, utvikling og evaluering*. Oslo: NIFU.
- Atkinson, Dennis. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Atkinson, Dennis. (2012). 'Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth'. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5-18.
- Atkinson, Dennis. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*, London: Springer.
- Aure, Venke, Hylland, Ole Marius; Berge, Ola K. (2012). 'Infrastruktur for kvalitet?' Evaluering av Seanse - senter for kunstproduksjon.
- Bamford, Anne. (2012). *Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen Arts and cultural education in Norway*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Biesta, Gert J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder, Colo: Paradigm.
- Biesta, Gert J. J. (2014). *Utdanningens Vidunderlige Risiko*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, Gert J. J. (2017). *Letting Art Teach*, Arnhem: ArtEZPress.
- Biesta, Gert J. J. (2018). 'What if? Art education beyond expression and creativity'. In: Naughton, C., Biesta, G., Cole, D.C., *Art, Artists and Pedagogy*. London: Routledge.
- Borgen, Jorunn S. & Brandt, Synnøve S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. NIFU STEP-rapport; 5-2006. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

- Bowen, Daniel H. & Kisida, Brian. (2019). *New evidence of the benefits of arts education*. The Brown Center Chalkboard <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2019/02/12/new-evidence-of-the-benefits-of-arts-education/> Accessed 17. March 2020.
- Brekke, Borghild & Willbergh, Ilmi. (2017). 'Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene' *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*. Vol 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/frihet-fantasi-og-utfoldelse-en-studie-av-estetiske-arbeidsformer-i-larerutdanningene/> Accessed 17. March 2020.
- Christophersen, Catharina, Breivik, Jan-Kåre, Homme, Anne D., & Rykkja, Lise H. (2015). *The Cultural Rucksack. A National Programme for Arts and Culture in Norwegian Schools*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cziboly, Adam. (2010). *DICE Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*. Hentet fra: http://www.dramanetwork.eu/policy_paper.html Accessed 17. March 2020.
- Digranes, Ingvild. (2009). *Den kulturelle skulesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts*. (PhD), Oslo School of Architecture and Design.
- Espeland, Magne, Allern, Tor-Helge, Carlsen, Kari & Kalsnes, Signe. (2011). Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning *HSH-rapport 2011/1*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Freire, Paulo. (2003). *De undertrykte pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Haraway, Donna. (2016), *Staying with the trouble*. Durham & London: Duke University Press.
- Illeris, Helene. (2014). 'Mellom ny-liberalisme og kunstneriske fellesskaber. Kunstpedagogik og kampen for en bedre verden'. I Anna Lönnquist (Eds.), *Konsten & publiken: Ett uppdrag för demokratibranschen* (s. 9-11). Ystad konstmuseum: KOP-nätverket for konst & publikfrågor.
- Karlsen, Kristine H. & Bjørnstad, Gunhild B. (2019). 'Kunstpedagogiske møter i lærerutdanningen: – en studie av lærerstudenters oppfatning av dansekunstprosjektet KROM på tvers i grunnskolelærerutdanningen'. In Kristine H. Karlsen & Gunhild B. Bjørnstad (Eds.) *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske- & tverrfaglige undervisningsmetoder i pedagogisk virksomhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, Kristine H. & Bjørnstad, Gunhild B. & Høeg-Remberg, Heidi. (2020). 'Magic in Movements! The art of teaching creative dance through the Cultural Schoolbag', in Charlotte S. Nielsen & Stephanie Burridge *Dancing Across Borders: Perspectives on Dance Education, Young people and Change*. United Kingdom: Routledge.
- Kulturtanken. (2020) 'What is Kulturtanken?' Kulturtanken: Arts for Young Audiences Norway <https://www.kulturtanken.org/what-is-kulturtanken> Accessed 17 March 2020
- Lagerstrøm, Bengt Oscar. (2007). *Kompetanse i grunnskolen: hovedresultater 2005 2006*. Oslo Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kartlegging-av-larerkompetanse-i-grunnskolen-2007/> Accessed 17. March 2020.
- Lidén, Hilde. (2001). *Den kulturelle skolesekken. Modeller for kultur-skole samarbeid, sett nedenfra*. Oslo: Norsk Museumsutvikling.
- Masschelein, Jan. (2010). 'Educating the gaze: the idea of a poor pedagogy', *Ethics and Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 43–53.
- Rancière, Jacques. (2010). *Dissensus on Politics and Aesthetics*, London New York: Continuum.
- Rancière, Jacques. (2009). *The Emancipated Spectator*, London: Verso.
- Rancière, Jacques. (2004). *The politics of aesthetics*, London: Continuum.
- Skregelig, Lisbet. (2016). *Tribuner for dissens: En studie av ungdomsskoleelevers moter med samtidskunst i en skole- og kunstmuseums kontekst* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skregelig, Lisbet. (2019a). *Tribuner for dissens: Ungdoms moter med samtidskunst*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skregelig, Lisbet. (2019b). 'Dissens makes sense: Mellom mening og motstand i møter med Kunst', In: Böh-

nisch, Siemke and Eidsaa, Randi Margrethe (Ed.) *Kunst og Konflikt: Teater, Visuell Kunst og Musikk i Kontekst*, Oslo: Universitetsforlaget. https://www.idunn.no/kunst_og_konflikt/8_dissens_makes_sense Accessed 17 March 2020

Skregelid, Lisbet. (In press). 'A call for dissensus in art education!' *IJETA: International Journal of Education Through Art*.

Tanggaard, Lene, Birk, Rasmus, & Ernø, Steffen. (2012). *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet: et forskningsreview*. Aalborg: Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Winner, Ellen, Goldstein, Thalia R. & Vincent-Lancrin, Stéphan (2013). *Art for Arts's Sake? Overview*. OECD Publishing http://www.oecd.org/education/ceii/ART%20FOR%20ART'S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf Accessed 17 March 2020.

Wildemeersch, Danny (2018). 'What Can We Learn from Art Practices? Exploring New Perspectives on Critical Engagement with Plurality and Difference in Community Art Education'. *International Journal of Art & Design Education*, Vol 38, Issue 1, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jade.12168> Accessed March 17 2020.

Konstpraktik på Bildmuseet

*Av Lisa Lundström, museiintendent Bildmuseet,
i samarbete med Karin Jonsson och Denise Mångsén,
konstpedagoger, Bildmuseet*

INLEDNING

Sedan 2012 har Bildmuseet samarbetat med Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen, vid Umeå universitet i kursen Tillämpad didaktik, Bild 2a, där studenterna under ett antal veckor får följa den konstpedagogiska verksamheten vid Bildmuseet. De får vara med och genomföra ett skolprogram, som tar sin inspiration från konstverk som visas i pågående utställningar. Efter att ha följt Bildmuseets konstpedagoger i deras möte med skolklasser, får de själva ansvara för ett antal skolprogram: hålla en visning, leda konstsamtal samt en kreativ workshop i bildverkstaden. Detta inlag i lärarutbildningen, där studenter i ett tidigt skede i sin utbildning får möta skolklasser i en konsthallsmiljö, är unikt i Sverige.

I den här artikeln vill vi som arbetar med den konstpedagogiska verksamheten på Bildmuseet beskriva hur denna speciella praktikperiod har utvecklats genom åren. Vi har haft utvärderingsträffar med studenterna och också gjort intervjuer med några studenter, både de som genomförde praktiken hösten 2019 och de som gjorde den för ett antal år sedan. Samtal har också förts med universitetsadjunkt Ulf Sackerud, som hållit i momentet sedan 2012, och med Anna Widén som varit verksam som prefekt vid institutionen för estetiska ämnen de tre senaste åren. Vi har också samlat våra egna erfär-

enheter som vuxit fram genom samarbetet.

Frågor som vi ställt oss är: Hur kan en praktikperiod på en konstinstitution fungera som ett komplement i lärarutbildningen? Vad upplever studenterna att de tillägnat sig? Hur ser institutionen för estetiska ämnen på samarbetet? Med artikeln får vi också en möjlighet att reflektera över vad samarbetet ger oss som konstpedagoger och Bildmuseet som konstinstitution.

BILDMUSEETS SAMARBETE MED ESTETISKA ÄMNEN

Bildmuseet startades 1981 av Umeå universitet med syftet att tillgängliggöra statens konstsamlingar utanför Stockholm. Initiativet präglades av tidens idéer om decentralisering, tillgänglighet och demokrati liksom av betoningen av universitetets roll i det offentliga samtalet. Till en början bedrevs verksamheten på området Gammlia i Umeå, i lokaler i anslutning till Västerbotens museum. 2012 flyttade Bildmuseet in i en ny museibygnad på Konstnärligt campus vid Umeålvens strand. Universitetets satsning på ett konstnärligt campus innebar att alla konstnärliga utbildningar samlades på ett campus i centrala Umeå, ett campus som öppnar sig mot allmänheten genom Bildmuseets breda publika verksamhet.

Bildmuseet är idag är en av Sveriges främsta konsthallar för internationell samtid-

sk Konst. I sju våningsplan och i en anslående arkitektur ritad av Henning Larsen Architects i samarbete med White, möts konst och vetenskap kring vår tids angelägna frågor. Bildmuseet presenterar runt tio utställningar per år, de egenproducerade utställningarna görs i samarbete med konstnärer och museer runt om i världen och uppmärksammas ofta nationellt och internationellt. I anslutning till utställningarna erbjuds guidade visningar, öppen bildverkstad, konstnärssamtal, föreläsningar, film, musik och andra evenemang. Genom utställningar och program erbjuder Bildmuseet stimulerande möten och samtal om konst, samhälle och existens. Bildmuseet har fri entré och 80 000-100 000 besökare per år.

Från 1990-talet växte ett samarbete med dåvarande Bildlärarutbildningen fram. På initiativ av universitetslektor Hans Örtengren förlades några lektionstillfällen för provundervisning på Bildmuseet. Studenterna planerade och genomförde några enstaka konstpedagogiska övningar i museets utställningar med ett antal inbjudna skolklasser fördelade över en vecka. Redan tidigt såg man potentialen i att Bildmuseet, som en del av Umeå universitet, kunde vara en resurs för lärarutbildningen.

I arbetet med det nya Bildmuseet på Konstnärligt campus gjordes en strategisk satsning på den konstpedagogiska verksamheten. I den ny byggna den planerades en ändamålsenlig bildverkstad, något som hade saknats i den gamla byggna den. En museiintendenttjänst med inriktning mot pedagogik inrättades som med hjälp av timanställda konstpedagoger utvecklade en verksamhet i bildverkstaden riktad till en bred allmänhet på helgerna samt skolprogram för Umeå kommuns skolor under veckorna. I samar-

bete med Idean, Umeå kommun, började vi också erbjuda öppen kulturförskola på fredagar. Samarbetet med universitetsutbildningarna kunde nu också utökas. En anledning till att samarbetet med bildlärarutbildningen kom igång i större skala var EU-projektet *Contemporary Self-portraits* som Bildmuseet deltog i 2012-2014. I detta projekt, som handlade om att förnya och utveckla konstpedagogiska metoder kring självporträtt med olika målgrupper, deltog också konsthögskolorna i Åbo, Tallinn, Riga och Dublin. Med projektet tillkom medel till Bildmuseet som gjorde det möjligt att extraanställa konstpedagoger och erbjuda fördjupande fortbildning kring temat självporträtt.

Under hösten 2012 fick en studentgrupp från bildlärarutbildningen, ledd av Ulf Sackerud, vara med och utveckla olika praktiska verkstadsövningar kring temat ”självporträtt” för skolelever. De byggde bl.a. en fotostudio och en skulpturverkstad. Projektet avslutades med en utställning i Bildmuseets bildverkstad dit alla deltagande skolklasser bjöds in.

Det genomfördes ingen konstpraktik 2013 men hösten 2014 så togs kontakterna med bildlärarutbildningen upp igen och studenterna fick ta emot skolelever i utställningen *Campanas Woods*.² Från 2015 kunde Bildmuseet tillsvidareanställa två konstpedagoger och därmed kunde skolprogramsverksamheten och den öppna bildverkstaden på helgerna utvecklas ytterligare. De följande åren blev praktikerperioden inom kursen *Bild 2* ett återkommande inslag och *Konstpraktik på Bildmuseet*, som delmomentet kom att kallas, har genomförts 6-7 veckor under höstterminen. Antalet som läst kursen *Bild 2* har varierat

1 Det tvååriga (2012-2014) samarbetsprojektet *Contemporary Self-Portraits* initierades av Åbo Konstakademi och delfinansieras av EU:s kulturprogram. Bildmuseet deltog tillsammans med Estlands konstakademi, National College of Art and Design på Irland och International Summer School of Photography i Lettland. Projektets syfte var att utveckla konstpedagogiska metoder för att jobba med självporträtt i olika målgrupper. Projektets aktiviteter inkluderar workshopar på varje ort, en gemensam publikation och ett slutsymposium som hölls i Umeå 2014.

2 *Campanas Woods* visades 2014-01-02 - 2015-02-08 och producerades av Bildmuseet. *Woods*, var en platsspecifik installation av lin och takhalm, skapad för Bildmuseet, av bröderna Humberto och Fernando Campana, designers och konstnärer från Brasilien. Målet var att flytta naturen inomhus; att låta den ta tillbaka sin givna plats och kasta om rollerna.



Kö till fotostudio.

genom åren från 4 till 15 studenter. Nu efter sju år har Bildmuseet och Estetiska ämnen hittat en samarbetsform som varje år utvärderats, förbättrats och utvecklats.

BILDMUSEETS KONSTPEDAGOGISKA VERKSAMHET, VISION OCH INSPIRATION

Utbud

Bildmuseet erbjuder en mängd olika konstpedagogiska verksamheter för alla åldrar, både på vardagar och helger, med syfte att göra utställningarna tillgängliga och relevanta för olika målgrupper. Varje dag erbjuds gratis lunchvisningar och grupper kan också boka egna visningar av pågående utställningar. I utställningarna finns ofta salsvärdar som kan föra samtal med besökarna om konst och i salarna (och på webben) finns intervjuer där konstnärer eller curatorer berättar om konstverken som presenteras. Den öppna bildverkstaden erbjuder på helgerna kreativt skapande för alla åldrar, inspirerat av teman och tekniker i pågående utställningar. Föräldralediga med riktigt små barn kan besöka Öppen kulturförskola på fredagar och boka gratisbiljetter för *Babyvisning med måleri* en gång i månaden. Med *Konstkväll för unga*, en kväll i månaden, riktar

vi oss till målgruppen tonåringar och unga vuxna. Till dessa erbjudanden tillkommer bildverkstad under skolloven och bokningsbara workshops, ibland ledda av konstnärer.

Alla skolor i Umeå kommun, inklusive förskola och vuxenutbildning, kan gratis boka skolprogram med visning, konstsamtal och verkstad kopplad till en aktuell utställning. Skolprogrammen anpassas så att det blir relevanta för olika målgrupper, åldrar och behov. 2019 tog Bildmuseet emot 109 skolgrupper vilket utgör ca 2100 elever.

Vi som arbetar med den konstpedagogiska verksamheten på Bildmuseet är två konstpedagoger som själva är utbildade lärare och en museiintendent med bakgrund som kulturvetare och konstvetare och med lång erfarenhet av museers publika arbete och förmedling av samtidskonst.

Skolverksamhet

Vid de flesta offentligt finansierade konstinstitutionerna finns pedagogiska ambitioner att göra konsten tillgänglig och relevant för en bred allmänhet. Skolan har också ett uppdrag att erbjuda barn och unga möjlighet att möta konst och kultur.

I de skolprogram Bildmuseet erbjuder vill vi ge upplevelse, kunskap och inspiration till eget skapande. Genom visning och samtal i utställningar ger vi barn, unga och

vuxna möjlighet att analysera och formulera sig kring bilder och konst. De praktiska momenten i bildverkstaden ger möjlighet att gestalta egna reflektioner kring aktuella ämnen och frågor. Allt detta ingår på ett eller annat sätt i skolornas läroplaner och kursplaner för olika åldersgrupper. Att besöka Bildmuseet med en skolklass uppfyller därmed på många vis läroplanens mål.

De flesta bildlärare på högskole- och gymnasium är medvetna om vilken resurs en konstinstitution kan vara, även om de ständigt måste påminnas om detta. Också pedagoger vid förskolor och klasslärare för yngre åldrar samt fritidspedagoger, visar intresse för skolprogrammen. Men att nå lärare i andra ämnen kan vara en utmaning. Vi som arbetar med den konstpedagogiska verksamheten försöker ständigt nå ut med information hur de samtidskonstutställningar vi erbjuder, som kan beröra teman som ekologi, miljö, filosofi, historia, genusfrågor, mänskliga rättigheter eller geopolitiska frågor, också kan vara intressanta för lärare i natur- och samhällsorienterade ämnen, liksom i svensk- och språkundervisning. Vi ser de möjligheter till ämnesöverskridande arbete som konsten erbjuder och söker förmedla det till lärare och pedagoger.

För att hålla lärarna informerade om aktuella skolprogram skickar vi ut nyhetsbrev och uppdaterar ständigt Bildmuseets webbplats. Dessutom bjuder vi regelbundet in till lärarträffar med förhandsvisningar av utställningar med besökande konstnärer eller kuratorer. Tillsammans med institutionen för estetiska ämnen arrangerar vi också varje år utbildning för bildlärare där vi arrangerar workshops inspirerade av samtidskonstens teman och tekniker.

BILDMUSEETS KONSTPEDAGOGISKA VISION

Verksamheten utgår alltid från teman och/eller tekniker hämtade från Bildmuseets utställningar.

Vi använder ett arbetssätt som är processbaserat där nyfikenhet, kreativitet och undersökande är drivkrafterna både för visningar, samtal och verkstad.

Vi vill uppmuntra till kollektivt skapande där barn, unga och vuxna kan samarbeta och lära av varandra såväl som av och genom konsten.

Det är därför viktigt:

Att göra konsten relevant och anpassa verksamheten efter olika målgruppers behov, erfarenheter och funktionsvariationer.

Att tillgängliggöra museet och konsten. Fysiskt såväl som psykosocialt.

Att ha förståelse och planera för olika besökares behov, förförståelse och lärtillfällen.

Att utveckla och berika verksamheten genom samarbeten och konstpedagogisk utveckling.

Inspiration och vision

Under 2015 sammanställde vi en vision för Bildmuseets konstpedagogiska verksamhet. Visionen ger oss ramar och begränsningar men förtydligar också vårt förhållningssätt till det konstpedagogiska arbetet och till de som deltar i den. Visionen utgår också från också Bildmuseets kärnvärden med ledorden *inspirerande*, *angelägen* och *inbjudande*. Vår metodik har sin utgångspunkt i processbaserat lärande och har inspirerats av Reggio Emilia-filosofins skapande pedagogik och förhållningssätt till barns lärande där undersökande och experimenterande är nyckelord. Verksamheten på Bildmuseet har dock inte bara ett fokus på barn och unga utan vill erbjuda konstpedagogiska metoder som en del i ett livslångt lärande. Vi har ett sociokulturellt perspektiv på lärandet, inspirerat av Lev Vygotskij och hans syn på att allt lärande sker genom interaktion.

Han menade att individen formas tillsammans med andra, genom samtal, berättelser och kommunikation, och människor



Studenter med konstpedagog Denise Mångsén.

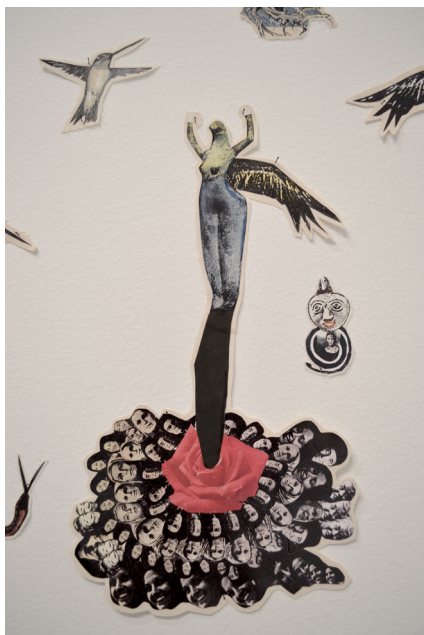
tillägnar sig kunskap genom att delta i kulturella aktiviteter. Han betonade också fantasins betydelse för att forma en öppen och kreativ personlighet.

Exempel på verksamheter som vi erbjuder för att uppnå detta är dialogbaserade visningar och kreativa verkstäder för alla ådrar där vi uppmuntrar till kollektivt skapande över generationsgränserna.

En annan viktig inspirationskälla är den verkstadspedagogik som utvecklades på Moderna museet under 1970–1980-talen av bl.a. Elisabet Skoglund. Hon har formulerat många av Moderna museets processpedagogiska arbetsmetoder i sina böcker. Verkstaden på Moderna museet på beskriver hon följande sätt: ”Där bearbetar man konstupplevelsen genom att *skapa*”. Också Moderna museets verkstad inspirerades mycket av Reggio Emilia och med utställningen ”Ett barn har hundra språk, men berövas notation” från 1981 befästade de detta. Det konstpedagogiska projektet *Zon Moderna* genomfördes 2004–2006 och riktade sig till gymnasieungdomar. Till varje projekt bjöds en etablerad konstnär in för att samarbeta

med elever kring en konstnärlig process: från idéstadium till slutlig presentation. Bildmuseet genomförde ett likande projekt 2014 kallat *Uglycute / Hammagasin*, i samarbete med Moderna museet och fick en hel del lärdomar genom det.

En av få vetenskapliga avhandlingar om konstpedagogik skrevs av Anna Lena Lindberg 1986, och hennes begrepp kring det karismatiska och det fostrande förhållningsättet till konstpedagogik ligger också till grund för vårt arbetssätt. Anna Lena Lindberg beskriver i sin avhandling *Konstpedagogikens dilemma*, att konstupplevelsen kan uppnås genom en kombination av fakta och kontext kring konstnären och konstverket. Detta kompletteras med konstpedagogens ingångar vars syfte är att skapa nyfikenhet och relevans för mottagaren, i kombination med mottagarnas förkunskaper, fantasi och inlevelseförmåga. Det är därför viktigt att som konstpedagog vara lyhörd för mottagarnas kunskapsbehov och att ge dem möjlighet att påverka processen genom egna reflektioner och eget skapande. Därmed visar konstpedagogen



Detalj ur Mary Beth Edelsons.

att konstupplevelsen är individuell och att det inte finns färdiga lösningar eller svar.

Bland mer samtida forskare kan nämnas den danske pedagogikforskaren Helene Illeris som skrivit en rad artiklar om konstpedagogik i ett postmodernt perspektiv. Tillsammans med Venke Aure från Oslo universitet och Hans Örtegren från Umeå universitet har hon också kartlagt och analyserat aktuella konstpedagogiska metoder på ett antal museer i de nordiska länderna. (Se litteraturförteckning i slutet av artikeln.)

STUDENTERNAS PRAKTIK HÖSTEN 2019

Under sju veckor i september och oktober 2019 genomfördes praktiken inom momentet *Tillämpad didaktik* i kursen Bild 2a. De 15 studenter som gick kursen fick följa skolprogrammet till utställningen *Animalisk / Konst över arter och existenser*. Studenternas undervisning förlades till

Bildmuseet 2-3 dagar i veckan och de fick i de inledande träffarna en genomgång av hur den konstpedagogiska verksamheten och skolprogrammen är uppbyggda.

Förberedelsearbetet kring konstpraktiken gjordes i dialog med studenternas lärare. Vi har genom åren diskuterat hur styrd visningen och uppgiften ska vara och hur stor del studenterna själva skall få utforma. Eftersom studenterna läser denna kurs tidigt i sin utbildning saknar de flesta erfarenheter av att möta grupper och att planera undervisning och praktiska uppgifter. Vi konstpedagoger väljer därför ut ett fåtal konstverk som passar för skolprogram och planerar den kreativa uppgiften i verkstaden. Studenterna får dock delta i processen, vara med och testa diskussionsfrågor och material och sedan, och i mån av tid utveckla vissa delar i samråd med oss. Deras största didaktiska uppgift och utmaning under praktiken är att genomföra ett skolprogram och i samråd med oss utvärdera sin insats för att till nästa tillfälle tänka och förhoppningsvis utveckla sig och förbättra sitt arbete.

Vid ett av de första tillfällena fick de gruppvis fördjupa sig i några konstverk i utställningen och planera en visning och en praktisk workshop för en tänkt målgrupp. Detta redovisade de sedan de olika grupperna för varandra. Under tredje veckan fick de gruppvis auskultera någon av oss konstpedagoger och följa med när vi leder skolprogram med besökande skolklasser. Fjärde veckan fick de själva leda några grupper och hade då med någon av oss som assistenter. Den femte, sjätte och sjunde veckan fick varje studentgrupp (3-4 studenter i varje grupp) själva hålla i skolprogrammet och hade då delat upp uppgifter och ansvar mellan sig. Varje grupp fick träffa 3-4 skolklasser i varierande åldrar – förskola, grundskola med yngre åldrar, högstadium, gymnasium och vuxenutbildning. Efter varje skolprogram hade studenterna möjlighet att ventilera sina erfarenheter med någon av oss.

Under dessa veckor fick studentgrupperna också besök av sin universitetslärare

som närvarade under genomförandet av skolprogrammet och gav feedback efteråt. Några veckor efter avslutad kursperiod fick studenterna samtala om kursens upplägg vid en utvärderingsträff.

Skolprogrammets innehåll

Skolprogrammet som studenterna genomförde bestod av visning, konstsamtal och verkstad och inspirerades av grupp-utställningen *Animalisk / Konst över arter och existenser*³. I utställningen presenterades konstverk av 17 internationella konstnärer som arbetade i olika medier så som film och video, teckning och skulptur, installation och ljud. Verken behandlade teman som ville ompröva människans hierarkiska position i världen och människans relation till djuren och andra livsformer. Några frågeställningar som diskuterades i utställningen är: Vilka skillnader och likheter finns det mellan djur och människor? Hur ser det djuriska ut hos människan och det mänskliga hos djuren? Finns det andra livsformer som vi inte känner till?

När skolklassen anlät till Bildmuseet möttes den av två eller tre studenter som hälsade välkommen och gav en kort beskrivning av vad eleverna skulle få uppleva de närmaste två timmarna. Studenterna hade noga förberett hur mottagandet ska ske, hur de ska bemöta eleverna, röra sig i rummet och leda gruppen runt i museet, från kapprummet, in i hissen och upp i de stora utställningssalarna på plan sex och fem och slutligen ner för trapporna till Bildverkstaden på andra våningen. Inom sina grupper hade studenterna delat upp ansvar för olika delar av visningen, samtalen och verkstaden. I den inledande visningen presentera de några utvalda konstverk i utställningen *Animalisk / Konst över arter och existenser* som berörde relationen mellan människa och djur. De undersökte och samtalade om konstverken tillsammans med skoleleverna.

Med öppna frågor fångade de upp barnens egna tankar och associationer i mötet med konstverken vilket möjliggör en konstupplevelse som blir relevant för eleven.

Ett av verken som studenterna visade var *Collage Wall: History 1972-2011* av Mary Beth Edelson, en amerikansk konstnär som tidigt var engagerad i medborgarrättsrörelsen och den feministiska kampen. Hennes verk utgår ofta från den kvinnliga kroppen (inte sällan hennes egen) som transformerar till mytiska och fantastiska figurer. *Collage Wall: History 1972-2011* bestod av en mängd bilder, utklippta i papper och tyg, som nålats upp på väggarna i utställningssalen och som helhet formade ett monumentalt organiskt kollage. Verket är en hyllning till starka kvinnor, både verkliga och fiktiva. De detaljerade fotokopierade kollagen var sammansatta av tidningsbilder med kända kvinnor från film- musik- och modevärlden och pionjärer inom den feministiska rörelsen. Politiska och konsthistoriska personer blandades med djurmotiv, blommor och bilder av antika och mytologiska varelser. De smälte ihop i lekfulla bilder där människa och natur blir ett. Eleverna uppmanades att titta nära på alla detaljer fundera över vilka djur de själva skull vilja vara en del av.

Efter avslutad visning fick eleverna gå till bildverkstaden där studenterna presenterade uppgiften och handledde dem kring materialet och tematiken människa och djur. Frågor de de bad eleverna fundera på var: Finns det något djur som du tycker kan beskriva vem du är? Finns det fysiska likheter mellan dig och något speciellt djur? Finns det tillfällen då du känner dig som en speciell växt eller djur? När då? De kom också in på ord och uttryck som refererar till djurvärlden? Så som "jag är stark som en björn" eller "modig som ett lejon" som skulle kunna vara inspiration till de kollage de skull göra.

En mindre fotostudio hade byggts upp

³ *Animalisk / Konst över arter och existenser*, 2019-06-14 – 2019-10-20, producerades av Bildmuseet i samarbete med den Londonbaserade curatören och skribenten Filipa Ramos. Efter premiären på Bildmuseet turnerade den till Baltic Centre of Contemporary Art i Newcastle.



Elever i utställning.

i bildverkstaden, särskilt för denna workshop och eleverna kunde fotografera sig själva i hel- eller halvfigur och fick sedan hjälp att skriva ut bilderna. Denna bild kunde de sedan kopiera i kopian för att få dupliceringar. Elevernas uppgift var att skapa egna självporträttskollage, inspirerade av Mary Beth Edelsons arbetssätt, där deras egna foton sammanfogades med djur- eller växtdelar klippta ur tidningar och böcker. På väggen i bildverkstaden växte det fram ett kollage av fantasifulla djur-växter och människoväsen. Efter cirka en timmes intensiv aktivitet avrundades skolprogrammet med att de elever som ville fick berätta om sina bilder. En av studenterna ledde slutssamtalet och hade uppmanats att vara lyhörd och låta samtalet utgå från elevernas berättelser. Men de kunde också komma in på frågor som: Vad blev de inspirerade av i utställningen? Fick de några tankar kring något verk? Vad är skillnaden mellan en människa och djur?

INTERVJUER MED STUDENTER OCH LÄRARE

Under hösten 2019 och våren 2020 hade vi utvärderingsträffar med studenterna som just deltagit i konstpraktiken och ställde frågor till gruppen. Vi intervjuade också tre studenter mer djupgående som kommit olika långt i sin utbildning. De som studerade bild som sitt andra ämne hade ibland redan mött skolklasser, vilket gjorde att de reflekterade på annat sätt över konstpraktiken än de helt utan tidigare erfarenheter. Vi sökte också upp tre före detta studenter som deltagit tidigare år och nu är verksamma som lärare på olika platser i Sverige och ställde frågor om vad de mindes från konstpraktiken.

I samtal med kursansvarig lärare och den förra prefekten vid Institutionen för Estetiska ämnen, fick vi synpunkter och erfarenheter kring samarbetsprojektet från utbildningens perspektiv.

UTVÄRDERING MED STUDENTERNA SOM MEDVERKADE 2019

Vilka nya erfarenheter har ni fått och vad har varit mest utmanande?

Gruppen tyckte de hade gjort många nya erfarenheter och de såg praktiken som en helhetsupplevelse. Men att få möta olika typer av grupper var det mest utmanande. Att träna på att vara lyhörd och lyssna in gruppen och hitta sätt att leda den blev viktigare än själva faktastoffet om konst. Flera av studenter hade ingen tidigare erfarenhet av att stå inför en skolklass. Det beskrev rollen de hade på Bildmuseet som helt annan än rollen att vara student. Det fann det givande att få vara den som leder samtalet och inte bara lyssnar, så som de var vana vid som studenter. Situationen på museet var också mycket annorlunda från den i skolan eftersom de mötte grupper under mer begränsad tid och måste då göra det bästa av det korta mötet.

- Det är en friare roll, inte samma krav med läroplaner etc. Samma pedagogik men en annan typ av pedagogroll. Bra att det finns andra platser än skolan för pedagoger. (Studenten Linda i enskilt samtal)

- Jag har lärt mig att det är viktigt att vara tydlig när man tar en roll, vart man står, hur man talar. Att visa tidigt för gruppen att jag är ledaren. Tänka på placering, inte tappa flocken. (Studenten Fredrik i enskilt samtal)

Praktiken gav en inblick i den kommande yrkesrollen. Flera studenter kände sig ovana att möta grupper med yngre barn. Men så här efteråt inser de att övningarna i att möta och beskriva konst för olika åldersgrupper fyllde på deras erfarenhetsbank och de kände att de växte med uppgiften. Några beskriver det som att det var bra att träffa de yngre barngrupper i början av praktikperioden och att det sedan var lättare att

närma sig de äldre eleverna. Flera beskrev hur skillnaden mellan de olika åldrarna gav erfarenheter om hur man anpassar innehållet för olika grupper. De blev tvungna att lämna sin komfort zone och bli mer flexibla i visningen vilket var en utmaning.

Jag trodde 5-åringarna skulle vara mer springiga än högstadiet, men det var tvärt om. (Studenten Fredrik i enskilt samtal)

Praktikperioden hade även påverkat gruppdynamiken i klassen och de beskrev att de nu kände sig mer fria och trygga med varandra.

I min grupp pratade vi efteråt varje gång hur det kändes och hur det gick. Hade vi kunnat göra annorlunda? Då såg vi saker som behöver ändras i gruppen, även egna insatsen. Jag var alltid nervös innan gruppen kom. Kommer det ske oförutsägbara saker? Kommer det i så fall lösa sig? Andra medlemmar i gruppen blev nervösa och vi pratade om hur vi skulle lösa det tillsammans. Hittade lösningar. Peppade varandra. Gav varandra utrymme. (Studenten Johanna i enskilt samtal)

Hur ser ni på samtidskonst som resurs för skolan? Och i er framtida roll som bildlärare: hur ser ni på samarbete mellan skola och museum?

Något som framkom i årets utvärdering och också tidigare år är att studenterna som (trots att de) ska bli lärare i bild inte alltid har så mycket egna erfarenheter av att besöka konstutställningar och att ta del av samtida konst. De har därmed inte så stor insikt i vilken resurs ett museum kan vara för skolelever och hur de kan vara kompetensutvecklande för dem själva att regelbundet besöka konstinstitutioner.

Lärt mig mycket om konst och tänka kring konst. Använda sig av det i andra

ämnen ex svenska där jag kan väva samman konsthistoria och litteraturhistoria för att förstå samhället. Det är inte separata historier. Konsten kan sammanvävas med andra ämnen. (Studenten Linda i enskilt samtal)
Ska man säga in konsten måste man själv tro och tycka den är bra och viktig annars blir det platt fall. (Studenten Linda i enskilt samtal)

En student trodde innan praktikperioden att Bildmuseet var ett stelt ställe där man tittar på konst och förväntas förstå:

Har helt ändrat mitt synsätt nu. Jag har övat på att möta grupper men även lärt mig "plocka ner" konst för mig själv och till gruppen. Det är inte bara ett stoff. Vid första presentationen på Bildmuseet förstod jag att det handlade om annat. (Studenten Johanna i enskilt samtal)

Efter erfarenheten på Bildmuseet beskrev studenterna att de nu ser museum och konsthallar som en viktig resurs för skolan och om det finns på orten så bör man regelbundet ta del av dessa. Dels för att de ger skolelever möjlighet att möta konst och diskutera frågan "Vad är konst?". Men också för att de är bra besöksmål när man ska leva upp till skolans målsättning att skoleleverna ska få komma utanför skolans väggar och ut i samhället.

En student minns att hon under sin gymnasietid besökte museer och där fick träffa en pedagog vilket fick henne nyfiken på konst. Flera av studenterna beskrev att de fått insikter om att besök på museum eller konstinstitution kan överbygga klyftan mellan skola och fritid då man kan visa eleverna på ett utbud av verksamheter på museer som kan finnas i deras närområde. En student tyckte att praktikperioden på Bildmuseet hade fått honom att inse att samtidskonst kan bygga bort kulturella klyftor mellan eleverna.

Samtidskonsten berör frågor som är i betluften nu. Bildämnet ramar in, hittar ingångar till detta. Jag vill ta med mig klasser till museer och konstinstitutioner och tror det är viktigt att fånga upp besöket efteråt och göra något av det. Hitta styrka i läroplanen. Det finns så mycket konst runt om kring oss, bildämnet hör hemma här och är relevant. Konstnärer kommer med frågeställningar eller problem man kan prata kring. Konst är ett uttryckssätt. (Studenten Johanna i enskilt samtal)

Studenterna menade att ett problem är att många orter inte har något utbud av samtidskonstutställningar. Däremot kan det finnas offentlig konst i eller i närheten av skolan och det finns också möjlighet att se konst och konstutställningar via internet. De nämnde alla vikten av att en praktisk workshop är kopplad till utställningsbesöket för att eleverna ska få en helhetsupplevelse. En student påpekade att ett sådant besök också ger mer tyngd till bildämnet. Efter praktikperioden på Bildmuseet känner de sig så pass bekväma i museimiljön att de själva skulle kunna utforma en workshop ifall det inte finns ett färdigt program.

FRÅGOR TILL TIDIGARE STUDENTER

Vi kontaktade tre före detta studenter, Annika, Beata och Cecilia som gjorde sina praktikperioder på Bildmuseet för ett antal år sedan: 2014, 2015 och 2017, och som nu arbetar som lärare. Vi var nyfikna på vad som stannat kvar i deras minne och om de i sina nuvarande yrkesroller hade någon nytta av de erfarenheter de gjort.

Vad minns du från praktikperioden på Bildmuseet? Minns du vilka erfarenheter du gjorde?

Alla tre nämner mötet med barn i olika åldrar som den största upplevelsen. Att vara tvungen att anpassa sig efter gruppens be-



Elever i bildverkstad.

hov, fånga deras intresse och lyssna in. Det gav en bra praktisk erfarenhet att få leda en grupp och planera för workshop – både att tänka ut bra material och hur man organiserade rummet bäst. Cecilia minns hur roligt det var att få möta eleverna i den skapande verkstaden – att inspirera och att inspireras av konsten i Bildmuseet.

Beata, säger att hon fick upp ögonen på hur kul det var att jobba med yngre barn. Detta hade hon inte tänkt på tidigare utan var helt inställd på att bli lärare för högstadies- och gymnasielever.

Annika tyckte att nyttig erfarenhet var att ha visningar i en utställning. Hittills hade utbildningen mest fokuserat på det egna skapandet – det kändes nyttigt att få tala om någon annans bilder och träna på att förmedla konst. Cecilia nämnde att det var spännande att få träffa konstnärerna och fråga dem direkt om konstverket och sedan kunna återberätta detta för elevgrupperna.

Praktikperioden skapade en nyfikenhet på hur konstpedagoger jobbar på museer så när Bildmuseet utlyste extrajobb för studenter i bildverkstaden tog Beata chansen

och sökte. Hon fick under ett år arbeta som assistent i bildverkstaden under helgerna. Från den erfarenheten fick hon ytterligare lärdomar som varit till nytta i det nuvarande jobbet som lärare i svenska som andra språk. Här ser hon stora möjligheter i att kombinera bild och språk och arbeta ämnesöverskridande.

Vad tycker du om att detta samarbete ingick i din läroutbildning?

Alla tre tycker att samarbetet var positivt och att de blev glatt överraskade då de fick denna praktiska erfarenhet i början av sin utbildning. De utmanades och fick komma ut ur sin studiebubbla. Det var nyttigt som student att få vara på Bildmuseet och lära sig mer om verksamheten. Förvånansvärt många hade aldrig varit där tidigare. Ett nytt intresse för samtidskonst väcktes också och de fick insikt i att också konstförmedling ingår i bildlärorollen. De fick många nya idéer och uppslag på hur man kan jobba både på museum och vidare i klassrummet. Cecilia påpekade att praktiken gjorde att hon kände sig säkrare på

att hon verkligen ville bli lärare. Praktikperioden på Bildmuseet bekräftade att hon gjort rätt val.

Hur tänker du i din nuvarande lärarroll om att använda museer eller konstinstitutioner som resurs i skolan?

Som verksamma lärare har de alla med sig en medvetenhet om vilka typer av samarbeten man kan göra med konstinstitutioner. Bara en av de tre har kunnat göra besök på utställningar med sina klasser, men de båda andra har planer och idéer på projekt de vill samarbeta kring. ”Som bildlärare är man ganska ensam på en skola, det är då bra att veta att man kan ha kontakt med en konstpedagog eftersom jag vet hur de arbetar,” menade Annika

SAMTAL MED LÄRARE VID INSTITUTIONEN FÖR ESTETISKA ÄMNEN

Ulf Sackerud, är en universitetsadjunkt från institutionen för estetiska ämnen som varit med sedan samarbetet startade hösten 2012. Anna Widén som varit prefekt vid institutionen för estetiska ämnen de senast tre åren och som medverkat i planeringen av kursen. Vi undrade vilka fördelar de såg i samarbetet med Bildmuseet och vad det tillför lärarutbildningen?

Ulf tycker att det bästa med samarbetet är att studenterna får jobba i ”skarpt läge” och att de får träffa skolelever i olika åldrar. De får en nyttig praktisk erfarenhet av att visa konst och hålla workshop i en konsthallsmiljö. Han menar vidare att det är viktigt att studenterna inte bara lär sig om didaktik i teorin och genom iscensatta övningar, utan att under en kort period får möta verkligheten. ”De får direkt testa det som vi föreläser om, och får möjlighet att reflektera”. Också detta kommer Anna in på och hon menar att det är bra att detta möte med verkligheten kommer in tidigt i utbildningen.

”De blir inspirerade inför sitt kommande yrke. Om utbildningen har förankring i praktiken leder det till mindre risk att de hoppar av och det stärker deras mål framåt” säger Anna.

Anna trycker på att lärarutbildningen ska spegla det som sker i samhället och att studenterna ska förberedas för det samhälle de ska verka i. Detta är annars inte så lätt att få till men i och med samarbetet med Bildmuseet så uppfylls det målet: studenterna får möta och verka i en publik verksamhet utanför universitetssammanhanget.

Vidare poängterar hon att samarbetet med Bildmuseet möjliggör att målen i lärarutbildningen med hög kvalitet och yrkesrelevans kan uppfyllas. Konstpraktiken uppfyller främst två mål som finns i utbildningen: att möta skolelever och att möta samtidskonsten.

Mötet med samtidskonsten gör att studenterna förstår bild som ett kommunikativt ämne och en del av en visuell kultur. Många studenter har en snäv syn på vad bildämnet – det är avgörande att de inte bara de ser det som ett avbildande ämne eller det ska gagna egna skapandet. Det är viktigt att studenterna bygger upp en vana att besöka museer och konstutställningar och känner sig hemma där.

Anna: ”Det man själv behärskar känns lättare att undervisa i – om man fått prova på att undervisa ibland konst breddas också yrket och breddar synen på vad bildämnet kan vara. Genom mötet med samtidskonsten får våra studenter ingångar till, samhällskritiska perspektiv och teman som etnicitet, genus, normkritik får se hur det förhåller sig i verkligheten”.

Också Ulf kommer in på studenternas möte med konsten på Bildmuseet ett unikt tillfälle för dem att få möta spännande internationell samtidskonst:

Ulf: ”De får möta konstnärer som är från hela världen – möta konstnärer på vernissager! Det förstår de inte nu, men de kommer inse det senare när de hamnar på en liten ort i Småland”.

De hoppas båda att samarbetet med Bildmuseet kan behållas och utvecklas, nu när den hittat en så bra form.

HUR SER BILDMUSEET PÅ SAMARBETET?

Reflektion av Bildmuseets pedagoger

Samarbetet mellan Bildmuseet och Estetiska ämnen vid lärarutbildningen är viktigt att synliggöra för vår huvudman, Umeå universitet och humanistisk fakultet. Bildmuseets konstpedagogiska verksamhet är en unik resurs och tillgång för universitetets utbildningar – ett unikt samarbete som inte finns vid något annat universitet i Sverige. En jämförelse kan göras med bildlärarutbildningen vid HDK/Göteborgs universitet. Studenterna har en hel del kontakt med Göteborgs konsthall, med utställningsbesök och föreläsningar av institutionens lärare i anslutning till konstverken. De möter också konstnärer och konstpedagoger och deltar i workshops. Studenterna får däremot inte, som i Umeå, möjlighet att under en period följa konstpedagogernas arbete med skolklasser i konsthallsmiljö. Att ha nära kontakt med studentgrupper blir också ett viktigt led i Bildmuseets publikarbete där ett av målen är att vara attraktiv och relevant för olika målgrupper. Genom kontakten med studenterna följer vi deras intresse för konst och bildämnet och noterar vad som verkar väcka deras nyfikenhet. Detta hjälper oss i planering av bland annat öppna workshops och arrangemang där målgruppen är unga vuxna, exempelvis *Konstkväll för unga*.

Studenternas erfarenhet från praktiken utgör också en rekryteringsgrund för de tjänster som assistent till bildverkstaden som Bildmuseet utlyser varje år. Som assistent arbetar man i den öppna bildverkstaden som är öppen för alla åldrar på lördagar och söndagar under terminstid. Flera av de som gjort konstpraktik har sökt

dessa tjänster och genom sin erfarenhet att hålla workshops och sin insyn i hur arbetet i verkstaden går till har de varit attraktiva för tjänsterna. Bildmuseet erbjuder genom dessa betalda assistenttjänster en möjlighet för studenter att få en professionell yrkeserfarenhet som kan fungera som en ingång i arbetslivet.

Vad lär sig konstpedagogerna på Bildmuseet under dessa praktikperioder?

Vår egen erfarenhet av att ha varit lärarstudenter och yrkesverksamma som bildlärare ger oss en stor fördel när vi ska handleda studenterna. Vi vet i vilken situation studenterna befinner sig i vilka kunskaper och erfarenheter de behöver få innan de kommer ut i arbete. Detta är en fördel då vi ska förmedla samband och belysa kunskaper inom de olika världar som konstinstitutionen och skolan utgör. Genom att handleda studenter får vi bra kontakt med en blivande generation lärare. Vi får också en inblick i hur bildlärarutbildningen ser ut idag och således vilka typer av lärare vi i framtiden kommer att möta på Bildmuseet.

Att handleda innebär också att man medvetandegör sin egen pedagogiska roll. Genom att handleda studenterna få vi syn på vår egen verksamhet – vad vi gör och hur vi gör det och med vilka metoder. Praktikperioder ger oss en ökad kompetens kring att handleda olika typer av individer och en fördjupad pedagogisk erfarenhet och kunskap i olika gruppprocesser. Genom att se hur de nya erfarenheterna tas emot och vilket gensvar det får av studenterna synliggörs styrkor och utvecklingsområden i vår egen verksamhet.

Planeringsarbetet av praktikmomenten och dess olika delar med visning och praktiska verkstäder som sedan genomförs av studenterna gör det möjligt att få syn på förbättringsområden i momentplaneringen. Utvärderingen av praktikperioden innebär också en möjlighet för oss att få återkoppling kring våra konstpedagogiska metoder och en chans att reflektera över vår egen roll som konstpedagoger.

SAMMANFATTNING

Bildmuseet som resurs för lärarutbildningen

Praktikperioden, den s.k. konstpraktiken på Bildmuseet, ger lärarstudenter professionella yrkeserfarenheter och de får en möjlighet att i en tidig fas i sin utbildning gå från teori till praktik.

Bildmuseet är en viktig resurs för lärarutbildningen där studenterna får en direktkontakt både med samtidskonsten och med skolelever. Studenterna uppskattar praktikperioden på Bildmuseet eftersom de få träna på att möta skolklasser under en begränsad tid och med en begränsad uppgift. Utmaningen blir både att möta skolbarn i olika åldrar och att förmedla samtidskonst i utställningar samt genomföra en workshop. De får därmed också en konkret insyn i hur en konstinstitution arbetar konstpedagogiskt och de får insikter i hur museer och skola kan samverka. Dessa erfarenheter kan de ta med sig till sina kommande arbetsplatser och förhoppningsvis leder det till att de lättare knyter kontakt med museer eller andra konstinstitutioner på de orter där de får lärartjänster.

Bildmuseet ger studenterna en fördjupad kunskap om aktuella utställningar och specifika konstnärskap. Förhoppningsvis väcker detta en nyfikenhet och ett intres-

se för samtidskonsten och de blir återkommande besökare till Bildmuseet och andra konstinstitutioner. Att en lärarutbildning och en konsthall kan ha ett så tätt samarbete som detta hänger delvis samman med att både institutionen för estetiska ämnen och Bildmuseet hör till Umeå universitet - en unik konstellation som vi borde synliggöra mer.

Samarbetet är en stor tillgång för båda parter då vi kan samlas kring konstpedagogiska frågor och vara en resurs för kurser och lärarfortbildningar. Estetiska ämnen står för den teoretiska kompetensen och Bildmuseet för den praktiska erfarenheten. Här finns också ett viktigt lärande oss emellan och vi inser allt mer potentialen i att vi gemensamt utvecklas till en stark resurs i utbildningssammanhang. Sedan 2017 samarbetar vi också kring kursen *Konstpedagogik i samtida konstformer*. I denna distanskurs får deltagarna möjlighet att fördjupa sig i konstpedagogiska metoder och teorier och de får självständigt planera och genomföra ett mindre projekt. En fortsättningskurs kommer att erbjudas för hösten 2020. I samband med utvecklingen av konstnärlig forskning vid Umeå universitet genom bildandet av Umeå centrum för arkitektur, design och konst (UmArts) ser vi möjligheter till framtida samarbeten inom detta viktiga område.

REFERENSER

- Aure, Venke; Illeris, Helene och Örtegren, Hans. 2009. *Konsten som läranderesurs: syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion* på nordiska konstmuseer. Skärhamn: Akvarellmuseet
- Contemporary self-portraits*. 2014. Course material from Turku University of Applied Sciences 1457-7933 ;97
- Barsotti, Anna; Mæchel, Ingela och Wallin, Karin. 1981. *Ett barn har hundra språk: om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio
- Lindberg, Anna Lena. 1990. *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur
- Malmquist, Karin (red.). 2006. *Zon Moderna*, Stockholm: Moderna Museet
- Skoglund, Elisabet. 1990. *Lusten att skapa*. Stockholm: Bergs förlag
- Skoglund, Elisabet. 1993. *Leken och konsten*. Stockholm: Bergs förlag
- Skoglund, Elisabet. 2005. *KonstSamtal - SamtalsKonst*. Lund: Studentlitteratur
- Vygotskij, L. S. 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Didalos.
- Övling, Johanna. 2017. *Möten med möjligheter. En rapport om lärares och museers perspektiv på samverkan*, Visby: Riksställningar

Övriga referenser

Bildmuseets web-plats: <http://www.bildmuseet.umu.se/sv>

Utmana dig själv och utmana andra

av Anna Widen & Hans Örtegren

Den här artikeln koncentreras kring två universitetskurser i konstpedagogik med inriktning mot samtidskonst. Progressionen i de pedagogiska utbildningarna utgår ifrån det egna ledarskapet och förflyttas till specifika målgrupper. Detta knyter an till lärande genom projektarbeten där studenterna successivt utmanar sig själva i rollen som konstpedagog. Artikeln introduceras med några reflektioner över begreppet visuell kultur och dess relation till konst och samtidskonst. Vi kommer sedan att behandla erfarenheter av och utvecklingsarbete i två kurser i konstpedagogik. Två fallstudier presenteras och jämförs. Båda dessa exemplifierar en bredare syn på konstområdet, med fokus på dess funktion inom vår visuella kultur. Därefter kommer vi att utifrån en tredje fallstudie med två studentintervjuer redogöra för utvecklingsarbetet i kurserna. Artikeln avslutas med en diskussion där vi belyser likheter och skillnader mellan bilddidaktik och konstpedagogik med fokus på begreppet progression.

VISUELL KULTUR, KONST OCH SAMTIDSKONST

Förändringar i samhället har inneburit ett paradigmskifte, ”the pictorial turn” (Mitchell, 1994) med innebörden att mängder av olika typer av bilder nu sprids genom media och sociala medier i hög takt. Vi lever nu i en visuell kultur med en ständigt ökande användning av bilder. Sedan 2011 har begreppet *visuell kultur* kommit att ingå i kursplanen för ämnet bild i den svenska skolan.

Undervisningen i bildämnet omfattar idag att eleven såväl producerar bilder som förstår och analyserar olika typer av bilder. Sådana färdighetskrav syftar till att förbereda eleven för ett liv i vårt samhälle på flera sätt. Uppövande av *visuell kapacitet* förstås som en

generisk kompetens (Wilson m.fl., Unesco, 2011) som har betydelse i samtliga ämnen i skolan. Iskolans styrdokument belyses även medborgarskap och demokrativärden som en nyckelkompetens tillsammans med personlig utveckling och ämnesfärdigheter. Hur skolan som arbetsplats kan förhålla sig till omvärlden och samhällets snabba mediala förändringar är intressant ur ett bilddidaktiskt forskningsperspektiv med fokus på visuell kunnsighet¹. Studier av visuell kultur öppnar också upp för ett närmande mellan olika didaktiska fält. Konstområdet inrangeras inom det bredare begreppet *visuell kultur* men endast specifika delar av vår visuella kultur betraktas som konst. En viktig del av konstpedagogiken ägnas åt att se hur förhandlingar ständigt sker mellan olika parter om

¹ Eng. Visual literacy se <https://envil.eu/resultgallery/>

vilka artefakter som räknas som giltiga och får status inom konstfältet (Vilks, 2011).

Estetiska ämnen och Bildmuseet vid Umeå universitet

Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet har i uppdrag att forska, utbilda och samverka med omgivande samhälle. Institutionen tillhör Humanistiska fakulteten men vilar också under Lärarhögskolan och ger programutbildningar med inriktning mot skolämnen bild, slöjd och musik. Forskningen vid estetiska ämnen bedrivs i huvudsak inom utbildningsvetenskap och forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete. Bildmuseet i Umeå är ett av landets största och mest renommerade konsthallar för internationell samtidskonst. Ur ett akademiskt perspektiv utmärker sig museet med ett särskilt starkt fokus på det tredje uppdraget som rör samverkan med det omgivande samhället. I linje med nationella och internationella trender där samtidskonstens pedagogiska potential diskuteras, har museet fokuserat på att successivt utveckla sin pedagogiska verksamhet kring utställningarna. Museet har en egen verkstad som är öppen för allmänheten, skolor och grupper. Som en del av universitetet är museets uppdrag också att samarbeta med andra institutioner och verksamheter inom Umeå universitet. Samarbete äger rum både utanför och inom Humanistiska fakulteten, som museet är en del av. Samarbete mellan Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen och Bildmuseet upprättades för 20 år sedan och har underlättats på olika sätt av den sedermera gemensamma fakultetstillhörigheten. Samarbetet gynnas också av personliga interaktioner mellan museikuratorer och lärare/forskare vid estetiska ämnen.

KONSTPEDAGOGIK I SAMTIDA KONSTFORMER

Kursen *Konstpedagogik i samtida konstformer* bygger på ett samarbete mellan

Bildmuseet och institutionen för estetiska ämnen. En liknande utbildning har givits tidigare vid estetiska ämnen, men dess form och innehåll förnyades hösten 2017. Bland kursens viktigaste mål är att studenterna ska få ökad kunskap om samtida konstformer och utveckla sina färdigheter inom konstpedagogik. Studierna behandlar olika konstpedagogiska teorier och metoder. I studierna ingår interaktion i skarpt läge där offentliga rum och konstinstitutioner används som läranderesurs för inslag av det som kallas tillämpad didaktik. Kursen ges på distans, men några fysiska kursträffar ingår och under dessa träffar används Bildmuseets utställningar och presentationstrymmen som en viktig resurs.

Projektarbete

I slutet av kursen *Konstpedagogik i samtida konstformer*, planeras, genomförs och presenteras ett konstpedagogiskt projekt. Det faktum att projektet genomförs i skarpt läge med praktikinslag, innebär att det har flera mål och dimensioner. Didaktiska syften är inbyggda i projektet, eftersom studenterna också formulerar arbetsmål med ett lärandeperspektiv. Att studenten träder in i rollen som konstpedagog och ledare innebär också att hans personliga kompetens spelar stor roll i planeringen av respektive projekt. Projektet genomförs med inspiration från en egen vald konstpedagogisk metod. För att stimulera studentens läroprocess krävs att aktiviteten även innebär en form av personlig kompetensutveckling. Därför uppmuntras de studerande även att utmana tidigare erfarenheter. Kanske handlar det om att möta nya målgrupper. Kanske handlar det om att våga möta konsten i andra miljöer och sammanhang än de man är van vid. Detta kräver att studenten skall ”spänna bågen lite extra” för nå utanför de egna gränserna. En sådan läroprocess ger också möjlighet att öka förståelsen för konstpedagogiken, den pedagogiska yrkesrollen, samtida konstidéer och konstnärliga processer. Det kan bidra till upptäckter och att öppna upp för nya syn-



Fallstudie 1. Workshop 1. Affischer skapas

2. Färdigt alster

3. Fysiska idrottsövningar

sätt och perspektiv. Arbetsprocessen kräver också reflektion över de erfarenheter man bär med sig och den kompetens man besitter.

TVÅ FALLSTUDIER

Till kursen *Konstpedagogik i samtida konstformer* som gavs läsåret 2017-2018 antogs 15 studerande. Bland dessa fanns både konstpedagoger, konstnärer och studenter inom lärarutbildningen. Under vårterminen 2018 slutfördes ett tiotal projektarbeten inom ramen för kursen. Ur detta material valdes två projektarbeten ut som föremål för analys i studien. Båda projekten har ägt rum i offentlig miljö i samarbete med en konsthall. Data som ligger till grund för studien, text, foton och samtal som spelats in med digital utrustning, samlades in under våren 2018. Det strategiska urvalet representerar studenter som är erfarna konstpedagoger men som har plane rat och genomfört två typer av arbeten;

- Projektarbeten som haft ett didaktiskt syfte, med inriktning mot lärande genom aktivt deltagande.

- Projektarbeten där inkludering eftersträvs, här menas ökad delaktighet bland ungdomar som tillhör gruppen ovana museibesökare.

Fallstudie 1. Inkludering med samtidskonst som medel.

I det första projektet låg utmaningen i att "...finna nya former för att skapa möten

med samtidskonsten". Här utmanar studenten problemet i att som konstpedagog "(student fallstudie 1) Syftet med projektarbetet var att "...bidra till att väcka intresse för samtidskonsten och skapa sammanhang där deltagarnas eget utforskande av både konstnärliga processer och sin egen kreativitet möjliggörs." Det konstpedagogiska arbetet utgick ifrån en utställning med 2-dimensionellt, abstrakt måleri som visades i en konsthall. Målgruppen var främst ungdomar med få förkunskaper och annat modersmål än svenska. Detta projekt har bestått av en arbetsprocess i flera delar; konstförmedling, praktiskt och undersökande arbete i olika miljöer. Första delen berör introduktion i abstrakt konst med en konstnärs verk genom besök i konsthallen. I nästa steg arbetade man på idrottsanläggningar för övningar, idé- och materialinhämtande. Slutligen fick deltagarna arbeta tillsammans med konstnären i en tillfällig ateljé. Det arbete som genomfördes och resulterat i var sina plakater, presenterades i en parad under ett stort svenskt idrottsevenemang.

Fallstudie 2. Inkludering genom utforskande bildarbete

I det andra projektet som studerats, låg utmaningen i att undersöka möjligheten till att skapa en grogrund för en god integration i det svenska samhället genom konsten och konstpedagogiken. Syftet var att studera hur lärande genom aktivt deltagande med hjälp av konst och kultur kan bidra till förståelse för varandras kulturer, olikheter



Fallstudie 2. Workshop 1. Skapande 2. Skulptur med kapsyler/återbruk 3. Val: bekanta material/ medieringar, färg

och likheter. ”Det är ju av betydelse att kunna nå deltagaren, att få denna person att delta aktivt i övningen och att få tillstånd en estetisk lärprocess för att nå det tänkta målet och syftet”. Det konstpedagogiska arbetet utgick ifrån ett skulpturalt verk - ett assemblage av olika vardagsföremål med gemensamhet i materialet – blanka, silveraktiga och hårda - som visades i en konsthall. Projektet genomfördes med en grupp till Sverige nyanlända ungdomar. Studenterna valde att genomföra sina pedagogiska övningar genom två olika workshops. Varje workshop var indelad i två delar, och arbetet utgick ifrån temat *saker* (vilket knyter an till det verk som man bekantat sig med). I ett första steg gavs en kort visning och ungdomarna fick delta i bildanalytiska samtal kring samma konstverk - en skulptur. I nästa steg – undersökandet – utgick metoden ifrån experimenterande, utforskande och slutligen skapande arbete med olika medieringar, i det ena fallet måleri/teckning och i det andra fallet skulptur/assemblage. Deltagarna fick på så sätt pröva konstnärens perspektiv och metoder. Workshoparna avslutades i båda fallen med presentation av de egna konstnärliga gestaltningarna och samtal och diskussioner kring dessa arbeten.

Vid en jämförelse mellan dessa två fallstudier framgår vissa likheter. Målgrupperna var lika i ålder och projekten hade individuellt eller kollektivt skapande i fokus, med

utgångspunkt i utställningar. I båda fallen kan antas att deltagarna fick ökad insikt i konstnärernas arbetsprocess och därmed betydelsen av ett konceptuellt förhållningssätt. Båda projekten gav också deltagarna möjlighet att se potentialer i det egna konstnärliga skapandet. På nästa sida följer en schematisk sammanställning (Tabell 1).

Reflektioner

De två fall av projekt som presenterats poängterar vikten av att få utrymme för att undersöka samtidskonsten med ledsagning av professionella pedagoger och lärare. Här får ungdomar möjlighet att analysera det upplevda och sedda i formella konstnsamtal. De får också möjlighet att öka sin förståelse genom att möta konstnärerna bakom verken och ta del av deras berättelser om den egna skapandeprocessen. I Fallstudie 1 får deltagarna arbeta tillsammans med konstnären. Ett samarbete kan ge förståelse för bakomliggande idéer och teman. Detta kan öka den egna förståelsen för skapandeprocessen och inspirera. Ungdomar kan genom en djupare kontakt med konstnären närma sig både konstkulturen och skapandet, vilket kan öka tilltron till det egna konstnärliga förmågan och möjligheterna. I Fallstudie 2 utforskas hur kulturell förståelse och gemenskap kan ökas genom konsten. Konsten förflyttas närmare, berättar om kulturen. Även i det andra projektet belyses samtidskonsten som

Fallstudie	Fallstudie 1	Fallstudie 2
Kategori	Inkludering genom samtidskonsten	Inkludering genom utforskande bildarbete
Lärandeperspektiv	Möten genom samtidskonst	Lärande genom eget konstnärligt skapande
Projektets syfte	Öka de deltagandes intresse av samtida konst och medverka till kreativa processer bland deltagarna	Metoder att öka de medverkandes förståelse för egna kulturarvet via konst
Metod	Inspirera – undersöka – hitta – skapa – presentera	Inspirera – samlar in – skapa-reflektioner
Målgrupp	Unga människor med svenska som andraspråk och olika nationell bakgrund, 16-21 år med låg erfarenhet av besök på konsthall/museum	Unga människor med svenska som andraspråk och olika nationell bakgrund, 16-18 år med låg erfarenhet av besök på konsthall/museum
Presentation/tema och mediering	Samtidskonst, måleri som presenterades genom en parad utförd i offentlig miljö. Extern kommunikation.	Samtidskonst, assemblage i tredimensionella material som presenterades inne på museet i bildverkstaden. Internt.
Utställningstema	Interaktiv konst "... De deltagande inbjuds att ta via eget skapande ta fysiskt aktiv del av konstverkens abstrakta mönster"	Vardagsföremål (assemblage) – hållbarhet, socialkritiska perspektiv

Tabell 1.

medel för att främja demokrati och medborgarskap. Studenten berättar att hen vill utmana sig själv i sin roll som konstpedagog genom att väcka deltagarnas intresse för samtida konst och skapa ett sammanhang där de får utforska egna konstnärliga processer och den egna kreativiteten.

Fallstudie 3 – att utmana sig själv

Det konstpedagogiska projektarbetet som examineras i kursen ska behandla mötet mellan konstverk/utställning och en målgrupp. Den skall genomföras med inspiration från någon konstpedagogisk metod med syfte att skapa förståelse för samtidskonstens idéer och konstnärliga processer. Studenten uppmanas att: "gå utanför din nuvarande yrkesroll och utmana tidigare erfarenheter. Låt projektet innefatta målgrupper och metoder som du tidigare inte arbetat med." (ur uppgift). Läsåret 2019-2020 fanns både konstpedagoger, konstnärer och studenter från lärarutbildningen bland studenterna. Våren 2020 slutfördes ett tiotal projektarbeten inom ramen för kursen (p g a

Covid-19 blev flera av dessa examinationer försenade). Under kursen hade deltagarna reflekterat över den egna yrkesrollen och de egna förkunskaperna. Här diskuterades också de egna erfarenheterna inom det konstpedagogiska området i grupp. Detta skapade en medvetenhet som sedan blir utgångspunkten för att kunna se vilka utmaningar man planerar in i projektarbetet. Vi det seminarium där studenternas projektplaner behandlades diskuterades också de utmaningar man själv "bäddat för" i projektet. Efter kursen avslutats samlades data in genom samtal med två av de studerande som genomförde projektarbeten inom ramen för kursen våren 2020.

Student L (lärare) har lärarutbildning och lång erfarenhet av undervisning i gymnasieskolan och bör ha en god förmåga att göra didaktiska överväganden. Student K (konstnär) har en bakgrund som erfaren frilansande konstnär.

Student L: Kunskap, kommunikation

Student L har genomfört ett projekt för målgruppen gymnasieelever med liten er-

farenhet av besök på konstinstitutioner, och genomför ett besök på en konsthall med dessa elever. Syftet berör lärande och demokratiska aspekter. L vill undersöka konsten som läranderesurs och om L genom pedagogiska grepp kan förändra elevernas syn på samtidskonst. L har använt konsten först som utgångspunkt för en diskussion om globalisering, kulturarv och yttrandefrihet i medborgerligt syfte och sedan en diskussion om hur konsten i relation till digitala spelmiljöer. L har arbetat med andra konstarter men inte just samtidskonst och rollen som pedagog är beprövad. Här ligger snarare utmaningen i att planera pedagogiska aktiviteter inom ett nytt område i ett nytt sammanhang. Student L ville genom projektarbetet utmana sin förmåga att engagera eleverna och intressera dem för lärande genom samtidskonsten. Här ser L möjligheterna att som konstpedagog uppmärksamma eleverna på konsten som resurs då de går ett gymnasieprogram med inriktning mot digital spelutveckling. Digital spelutveckling söker tillhörighet inom visuell kultur men har generellt sett inte legitimitet som konst.

L : ” Jag ville öppna elevernas ögon inför samtidskonsten, visa att den var relevant för dem och göra dem delaktiga.”

Eftersom L är erfaren lärare ligger utmaningen i att inkludera gruppen och göra dem delaktiga genom ett demokratiskt ledarskap. Att leda aktiviteter i ett konstsammanhang har för ett nyhetsvärde för L. L reflekterar över resultatet och menar att aktiviteten inte lyckats på det sätt som planerat. Eleverna har inte riktigt varit med på tåget. Kontexten i sig har utmanat L:s egen förmåga att göra didaktiska överväganden. Student L reflekterar över detta och konstaterar att här finns ett kompetensutvecklingsbehov.

L : ” Det jag behöver är större erfarenhet av konst och konstsamtal i stort. Men också fler modeller att arbeta med.”

Under kursens gång fick studenterna pröva olika pedagogiska metoder som i flera fall låg i linje med samtidskonstens

teman. Studenterna deltog vid ett tillfälle i en workshop i anslutning till utställningar på Bildmuseet. I performativa övningar prövades olika perspektiv – konsten behandlades genom itrådande av andra yrkesroller ex. som konstnär eller kurator. Detta innehåll skulle kunna anges som ämnesdidaktik (Kroksmark, 2013) avgränsad mot samtidskonst, en slags kritisk pedagogik. L kommenterar den egna lärandeprocessen:

L : ” Att vi fick vara både utförare och vägledare i aktion från ruta ett. Alla workshops har varit mycket givande, det praktiska arbetet är en mycket viktig del av läroprocessen för min del.”

Student K : Identitet och kommunikation

Student K har genomfört ett projekt för en grupp vuxna som studerar vid universitet. De har varierande bakgrund och erfarenheter av konst. Aktiviteten har genomförts på en offentlig plats med vatten – ett badhus. Genom en performance gestaltas en flyktingsituation i havet. Deltagarna får åka i en gummibåt och föreställa sig att de flyttar från en strand till annan. Syftet med projektet har inget riktigt tydligt konstpedagogiskt lärandemål utan lyfter snarare den egna konstnärliga gestaltningen som resurs för medborgerligt lärande. L skriver fram värdet av konsten som läranderesurs: ”performansen ska hjälpa oss känna och veta att katastrofer runt om oss är verkliga och inte virtuella.” K har satt upp en utmaning i att kommunicera och samverka med deltagarna i syfte att göra dem delaktiga genom medverkan i den konstnärliga handlingen. K ser den största utmaningen i den egna identiteten och rollen.

K : ”Den största (utmaningen) var när jag fick veta om konstpedagogens roll och skilja mellan den och rollen som konstnär i mitt fall. Jag hade alltid förväxlat mellan konstnärens- och konstpedagogens uppdrag”.

Vid kursträffar och i samtal hade gruppen flera gånger fått diskutera konstpedagogens uppdrag. Intresset för denna fråga har

varit stort och samtalsämnet har kommit upp vid ett flertal tillfällen. Konstpedagogens uppdrag har behandlats i kurslitteratur och vid föreläsningar. Konsten som läranderesurs tas upp i kursen och diskuteras utifrån olika perspektiv (Aure, Illeris & Örtegren 2009).

K reflekterar över den egna lärandeprocessen och ser behov av att utöka kunskaper inom det konstpedagogiska området. Här poängteras värdet av att pröva den egna förmågan i tillämpad didaktik i skarpa projekt. K ser lärandet som utveckling inom den egna yrkesrollen som konstnär, det handlar om att väva in och bredda den egna repertoaren. Det här innebär i förlängningen en breddad yrkesidentitet.

K: ”Jag tycker att min förmåga att jobba som konstpedagog har utvecklats efter den kursen och att jag kan nu lätt separera mellan min roll som konspedagog och utnyttja min roll som konstnär. Jag tänker nu att jag vill prova ett uppdrag som konspedagog utan att involvera konstnären inom mig. (...) Workshops var också lärorika men projektarbetet var mycket annorlunda än jag brukade göra i mina egna projekt. Att jobba som konstpedagog i projektet är något som jag kommer att fortsätta utveckla vidare i mina projekt i framtiden.”

Vid en jämförelse mellan dessa två fallstudier framgår vissa likheter och skillnader. Projekten har i båda fall ett inkluderande syfte, och de pedagogiska aktiviteterna innefattar inte konstnärligt skapande utan bygger på andra former av kommunikation. Både student K och student L söker utmaningar i att utöva ett demokratiskt ledarskap. Konstens samhällskritiska perspektiv uppmärksammas som ett medel för medborgerligt lärande, och här blir pedagogens uppdrag att skapa metoder för att skapa en arena för förståelse och lärande i samverkan med deltagarna. Studenterna skiljer sig åt när det gäller val av utmaningar som rör den egna professionella kunskapsbasen. Här ser läraren en utmaning i ämneskunskapen medan konstnären ser utmaningar i den pedagogiska rollen och den egna identiteten. Nedan följer en schematisk sammanställning (Tabell 2).

Studenternas utsagor kan kopplas till de erfarenheter man har. Kunskap byggs upp genom den yrkesroll och de erfarenheter man bär sedan tidigare. Det är tydligt att studenterna i de flesta fall uppmärksammar sina tidigare yrkeserfarenheter, vilket också sätter konstpedagogens yrkesroll i centrum. Jämförelser och diskussioner om skillnader och likheter mellan konstnärer, lärare och kon-

Fallstudie 3	Student L	Student K
Yrkesbakgrund	Lärare	Konstnär
Progression	Kunskap, Kommunikation	Identitet, Kommunikation
Kategori	Inkludering genom samtidskonsten	Inkludering genom aktivt deltagande i samtidskonsten (interaktion)
Lärandeperspektiv	Lärande genom konstsamtal i anslutning till utställning - kommunikation Lärande genom konst (Lindström, 2008)	Lärande genom upplevelse, interaktion och samverkan – kommunikation Lärande med konst (Lindström, 2008)
Projektets syfte	Öka de deltagandes kunskap om och öka intresse för samtida konst.	Metoder för att öka uppmärksamhet och skapa mer intresse och därmed påverka effektiviteten i social interaktion.
Metod	Att kommunicera och möta genom samtal	Kommunikation och att bidra till upplevelse
Målgrupp	Gymnasieelever med låg erfarenhet av besök på konsthall/museum.	Studenter vid universitet med olika bakgrund
Utställningstema	Samlingsutställning. Performativ video/ skulptur.	Performance dans

Tabell 2.

stpedagog har varit vanliga samtalsämnen. Student K har inte fokus på att uppmärksamma deltagarna på konstens teman och grepp utan lägger uppmärksamheten på det budskap som förmedlas genom verket. Kanske kan detta förklaras av att K själv är väl insatt i samtidskonst och därför inte uppmärksammar nyhetsvärdet i densamma. För student L kan samtidskonsten vara ett område som har ett större nyhetsvärde och uppmärksammas som ett kunskapsinnehåll i sig för deltagande gymnasieelever.

Reflektioner

I arbetet med att fördjupa och utveckla den första kursen i konstpedagogik fokuseras främst på deltagarnas kapacitet i att involvera de deltagande i pedagogiska processer. Grupperna har kollektivt fått dela med sig av sina reflektioner över den egna erfarenheten och den kompetens man hade med sig in i studierna vid träffar. Att tala om de utmaningar studenten själv planerar in i projektarbetet innebär också synliggörande av lärprocesser. I fallstudie 3 har vi koncentrerat oss på de medverkandes utsagor och kan konstatera en koppling mellan erfarenheter/yrkesbakgrund och val av utmaningar de reflekterat över. I de tidigare fallstudierna 1 och 2 har liknande reflektioner gjorts. Där har medverkande mer specifik konstpedagogisk erfarenhet i botten. Vi använder begreppen *Identitet*, *kunskap* och *kommunikation* för att sätta ord på progression i kursen, dessa teman har även använts vid formande av lärarutbildning (Säfström, 2017).

Kursen *Konstpedagogik i samtida konstformer* utgår både ifrån museets kunskapsstradition och genom forsknings- och utvecklingsarbetet inom fakulteten med Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen. I en reflektion över konstpedagogikens former och roll bör vi påminna oss om att samtidskonst också är en del av det större sammanhanget visuell kultur. Idag uppenbarar sig det visuella i multimediala sammanhang med kanaler för spridning av mängder av visuella uttryck med olika

budskap och syften. Barn och unga i dagens samhälle förhåller sig till denna ström av utbud i sin vardag. Genom att lyfta fram samtidskonsten som en del av visuell kultur blir den mer bekant och mindre främmande för många unga. Dess medieringar och budskap blir bekanta. Att delta genom eget undersökande, skapande och samtal kring konsten som visuell kultur kan öka tilltron till den egna förmågan att kommunicera. Att pröva och våga använda visuella uttryck kan öka förmågan att kommunicera och därmed kan intresset för konst öka - vilket framkommer i det första projektet (Fallstudie 1) ”Min förhoppning är att projektet kan skapa intresse för samtidskonst bland ungdomar och en vilja att delta i liknande aktiviteter i framtiden” (student, Fallstudie 1).

I tidigare forskning (J. Widén, 2016) poängteras värdet av den primära konstupplevelsen. Detta är också särskilt betydelsefullt med tanke på samtidskonstens krav på deltagande och interaktion. Såväl visningar som ett museibesök ger deltagaren möjlighet att delta och även träda in i konsten fysiskt, vilket inte är möjligt om den visas som sekundär representation; exempelvis som en bild eller rörlig bild genom en digital kanal. De konstpedagogiska performativa metoder som samtidskonsten efterfrågar, förlorar även de sin laddning utan platsnärvaron. Kursen *Konstpedagogik i samtida konstformer* söker kraft i den rumsliga och platsspecifika upplevelsen. Dessa aspekter anger konstmuseet som central utgångspunkt vid utformningen av kursen.

KONSTPEDAGOGISKT PROJEKTARBETE – FORTSÄTTNINGSKURS

Det utvecklingsarbete som ledde till utformning av en fortsättningskurs initierades våren 2019 genom medel från Humanistisk fakultet. Arbetet skedde i samarbete mellan intendent vid Bildmuseet och lektorer vid estetiska ämnen. I denna kurs ligger fokus

på fördjupat arbete med planering, genomförande och uppföljning av ett konstpedagogiskt projekt. Fortsättningskursen fick namnet *Konstpedagogiskt projektarbete*. Kursen inleds med studier i konstpedagogiska förhållningssätt och metoder, 5 hp och mynnar ut i ett fördjupat konstpedagogiskt projektarbete, 10 hp. Projektarbetet examineras här genom presentation i bild och text och omfattar såväl teori- som praktikrelaterad analys. Ett vetenskapligt kritiskt förhållningssätt tillämpas vid opponering på andra studerandes projektarbeten. Kursens olika delar genomförs och dokumenteras medvetet och metodiskt med ett vetenskapligt förhållningssätt.

Studierna i båda kurserna syftar till att utveckla förmågor både i ämneskunskap och den didaktiska förmågan att självständigt planera, genomföra och utvärdera undervisningsaktiviteter i olika sammanhang (se förväntade studieresultat, sk FSR i kurs 2). Kunskapsmålen omfattar i båda fallen både teori och praktik med utgångspunkt i att organisera utbildning som ger färdigheter med grund i teori. Den första kursen syftar till att utveckla den egna förmågan att leda konstpedagogiska aktiviteter och i fortsättningskursen syftar studierna till fördjupad kännedom om konstpedagogiska metoder i praktik och teori med relation till samtidskonstfältet. Påbyggnadskursen har ett ökat fokus på lärandemål som rör värderingsförmåga och förhållningssätt, exempelvis att förhålla sig kritisk till och göra vetenskapliga reflektioner över konstnärliga gestaltsformer och samtidskonst med koppling till konstpedagogiska metoder. Studierna förväntas ge studenten möjlighet att själv bedöma och förhålla sig till olika pedagogiska metoder. Ur ett sådant perspektiv är begreppet kompetens ett relativt begrepp. Här har vi med stöd i tidigare fallstudier kunnat ange en riktning för den progression som byggs genom kurserna, vilket behandlas i diskussionen.

DISKUSSION

Frågan om vem som kan kalla sig konstpedagog och vilken utbildning som legitimerar yrket kommer ofta upp bland de studenter vi möter i våra kurser. Konstpedagogens uppdrag är kopplat till en anställning och kan därför utföras av lärare, konstnärer eller pedagoger. Gränsen mellan yrkesrollen och den professionella kompetensen/utbildningsbakgrund visar sig inte tydlig – det finns ett spänningsfält (Angelo och Kalsnes 2014, Widén 2016). Inte sällan ser vi att konstpedagogen, konstnären och läraren kan vara en och samma person som bär olika roller och är aktiv i olika kulturella aktiviteter. Frågan om konstpedagogens position rör roller och legitimitet än utbildningsbakgrund. Konstpedagogen har genom yrkesrollen legitimitet att stå mitt emellan konstnären, konstverket och publiken. Begreppet konstpedagog är kopplat till en anställning och en praktik, det finns ingen nationell examen eller målformuleringar för en sådan pedagogisk yrkesutbildning.

Kursen konstpedagogik i samtida konstformer har inte syftet att utbilda legitimerade konstpedagoger eftersom ingen sådan examen finns. Vilka deltar i konstpedagogisk utbildning? Det finns exempel på tidigare kurser med inriktning mot konstpedagogik. Kulturrådet gav 2002 en kurs i konstpedagogik under ledning av Kajsa Ravin (numera generaldirektör för Kulturrådet) som vände sig till verksamma inom museisektorn. Humanistiska fakulteten vid Umeå universitet gav några år senare en kurs i konstpedagogik. De studenter som rekryterades till utbildningen hade mer varierande utbildningsbakgrund och professionella roller, det var både konstnärer, verksamma konstpedagoger och blivande lärare. I den kurs som introducerades 2017, i samarbete mellan estetiska ämnen och Bildmuseet är studerandegruppen sammansatt på liknande sätt. Vi ser att studierna ganska ofta utgör en påbyggnad på redan pågående högskolestudier. I kurs-

beskrivningen står att kursen har grundläggande behörighetskrav men det anges i löpande text att kursen riktar sig till "... dig som är intresserad av att fördjupa dina kunskaper inom samtidskonst och konstpedagogik" (<https://www.umu.se/utbildning/kurser/konstpedagogik-i-samtida-konstformer/>). Konstpedagogiken kan ses som en arena där olika yrkesgrupper och företrädare för olika kulturverksamheter har möjlighet att mötas. Det finns även andra platser som verkar som naturliga arenor för möten mellan olika aktörer inom den visuella kulturen exempelvis i kulturskoleverksamhet, där man nu uppmanas att bredda sin verksamhet och lyfta in fler medieringar och att öka samverkan mellan olika ämnen.

Konstpedagogik och visuell kultur

Även om förutsättningar, uppdrag och former för undervisningen skiljer bilddidaktik och konstpedagogik åt är det tydligt att tillhörigheten till den visuella kulturen förenar. Begreppet visuell kunnsighet aktualiseras och kan utvecklas inom området konstpedagogik. En markant skillnad är att konstpedagogik fokuserar på innehållet konst och visuell konst som ganska begränsade former av visuellt uttryck till skillnad från bildundervisningen som famnar det bredare begreppet *visuell kultur*. Detta har också varit en utgångspunkt för formandet av tvärvetenskapliga utbildningar. De två exempel som visas från kursen lyfter värdet av att definiera målgrupper som behöver stöd för i första hand uppleva och förstå att konsten är något för alla. En rättighet. I fallstudie 2 framkommer att fritt skapande i sig självt inte alltid leder till trygga kreativa situationer utan det krävs ramar som bygger på en aktiv didaktisk reflektion med kännedom om olika målgrupper. Den student som genomfört fallstudie 2 berättar att hen erbjöd eleverna många valmöjligheter för att de skulle känna sig fria att skapa självständigt, men effekten blev den motsatta (student, Fallstudie 2).

För ökad visuell kunskap och förmåga

till uttryck med konstnärliga uttrycksformer kan ett fysiskt besök i en konsthall stärkas av konstpedagogik. En andra värdefull aspekt ligger därför i konstpedagogiken som resurs i användande av konsten som medel för lärande och ökat visuellt kunskande. De två fall av projektarbeten som är föremål för analys i studien har gemensamt att de genomförs inom ramen för en kurs men samtidigt i konsthallarnas regi. I båda fallen ges exempel på hur institutioner utanför skolan kan användas som en resurs för att möjliggöra iscensättande av autentiska projekt. Projektarbetet är en del i en akademisk utbildning med inriktning mot konstpedagogik och har primärt ett fokus på studentens lärande. Projektet är ett prövande av olika konstpedagogiska metoder och det formella didaktiska syftet belyser deltagarnas lärandeprocesser. Här finns även informella syften/ mål och effekter inbäddade. Projektet har informellt också ett omvänt syfte som kan stärka demokratiska processer. Här skapas möjlighet för informellt lärande för samtliga medverkande aktörer, lärare, konstnärer och konsthallens personal.

Didaktik eller konstpedagogik

I jämförelser mellan lärarutbildning och de båda kurserna i konstpedagogik som ges av estetiska ämnen i samarbete med Bildmuseet kan paralleller dras inom områdena konst och bild samt områdena konstpedagogik och didaktik (lärarutbildningsämne). Didaktik är ett begrepp som betecknar ett lärarutbildningsämne som berör lärares uppdrag. En viktig del av den allmänna didaktiken berör planering av utbildning och undervisning och hur lärande kan organiseras. Begreppet ämnesdidaktik avser specifika avgränsningar mot discipliner, områden, temaområden eller lärandeorganisationer (Kroksmark, 2013). Ämnesdidaktik med inriktning mot bildämnet behandlar just hur undervisning som rör samtidskonst exempelvis kan organiseras. Ämnesdidaktik med inriktning mot Bildundervisning kan

kopplas till specifikt avgränsad kunskap och praktik. Konstpedagogiska aktiviteter skulle också kunna ses som avgränsade i samma avseenden. Det handlar om tillfällena då konstpedagogen skapar ett möte mellan publik och verk. Vi kan se det som av konstpedagogen ledda och organiserade situationer. I praktiken skapas upplevelser, nya förståelser och det vi skulle kunna kalla informellt lärande får vi på köpet, även om lärandemålen oftast inte finns formulerade för dessa aktiviteter. Läraren i grundskolan och konstpedagogen är verksamma i olika kontexter men har i uppdrag att leda och organisera aktiva situationer med grupper. Att korsbefrukta konstpedagogik med didaktik, som är ett lärarutbildningsämne, kan bredda kunskapsfältet. Visuellt kultur kan ses som ett gemensamt paraply under vilket olika kunskapsfält och praktiker möts.

Lärande genom tillämpad didaktik

Studierna i konstpedagogik omfattar inledningsvis föreläsningar, utställningar, gruppdiskussioner och syftar framåt mot prövanden av kunskap, färdigheter och förmågor genom planering och genomförande av ett självständigt projekt (tillämpad didaktik). Kurslitteraturen berör didaktik, konstpedagogik och samtida konst. Den praktiska delen av projektet i konstpedagogik kurserna kan jämföras med det som inom lärarutbildning kallas verksamhetsförlagd utbildning (VFU). I lärarutbildningen innebär VFU att studerande ges möjligheter att pröva de egna färdigheterna i skarpt läge. Vi kan också kalla detta för studentaktivt lärande genom tillämpad didaktik. Sådana aktiviteter ger studenten möjlighet att pröva och utveckla den egna pedagogiska kompetensen/ledarskapet i skolmiljö tillsammans elever.

I lärarutbildningens inslag av tillämpad didaktik bör problematisering och utmaning föregå förgivettagen norm. Det ligger i linje med fokus i kursen *Konstpedagogik i samtida konstformer* som tar sin utgångspunkt i den egna utmaningen. Studenten

skall planera ett pedagogiskt projekt som utmanar den egna kompetensen, erfarenheten eller förmågan. På så sätt kan projektet ge studenten nya problem att lösa och erfarenheter att vinna. Den konstpedagogiska kursen som vi behandlar i artikeln kan inte ge en yrkesexamina utan syftar till att ge den studerande ökade färdigheter, kunskaper och förtroenheter inom det konstpedagogiska området för eventuellt yrkesliv. Genom att ge studerande möjlighet att utforska egna konstpedagogiska metoder i skarpt läge tillsammans med en grupp kan det egna ledarskapet utvecklas. Detta ökar möjligheterna för studenten att lära sig hantera och förstå praktiken. Projekt i skarpt läge kan också betraktas som en slags avancerad fallstudie men med fallskärmar inbyggda genom handledarstöd.

Progression i utbildningen

Progression är ett begrepp som stärkts i lärarutbildningssammahang sedan Bologna-processen 2007 (Säfström 2017). I den senaste lärarutbildningsutredningen skrivs progression fram som viktig i skapandet av en hållbar lärarutbildning (SOU 2008: 109). Begreppet beskriver utveckling, men inte lärandet i sig utan snarare manifesterandet av lärande. Om lärande leder till ökad kunskap är progressionen det som beskriver framåtskridandet. Det handlar egentligen inte om utvecklingen i sig utan byggstenarna och den struktur som leder framåt. Att kunskapsinnehåll i 2011 års lärarutbildning skall bygga på progression, framkommer genom målen för lärarutbildning på nationell nivå. Progressionen är synlig i analys av lärandemål som pekar på effekter av fördjupat kunnande inom ett område. Progressionen i den verksamhetsförlagda praktiken (VFU) i ämneslärarprogrammet med inriktning mot bildämnet går från fokus på lärarrollen och det egna ledarskapet till ett fokus där blicken lyfts och undervisningen ses ifrån elevens perspektiv. Den första VFU kursen i ämneslärarprogrammet med inriktning mot bildämnet, *Att vara lärare*, har

lärandemål som centreras kring lärarens uppdrag och lärarrollen. I den senare delen av förväntas studenten erhålla ”grundläggande kunskap om hur man anpassar undervisningen till styrdokumentens direktiv och behoven hos aktuell elevgrupp” (ur kursplan *Att undervisa i bild*).

Progressionen i de konstpedagogiska kurserna utgår ifrån problematisering och utmaning. Progressionen kan beskrivas som tre byggstenar: *Identitet, kunskap och kommunikation* (Säfström, 2017). Studenternas utsagor vittnar om att denna progression också faller sig naturlig i utvecklingen av den pedagogiska rollen. I den första kursen trycker vi på utmaningar i det pedagogiska ledarskapet, vilket knyts till progression med fokus på *identitet*. Vi utmanar där i viss mån också förmågan att göra didaktiska avväganden. I fortsättningskursen ligger fokus mera på utmaning av förmågan att göra didaktiska överväganden och att anpassa undervisningen till en viss målgrupp. Detta kan knytas till progression i fråga om *kunskap*. Kunskap belyser förmågan att kunna utmana publiken och att som erfaren pedagog, planera, genomföra och följa upp pedagogiska aktiviteter med blicken vänd mot gruppens kunskapsnivå, möjligheter

och behov. Progression med hänseende till *kommunikation* belyses i båda kurserna. Detta beskriver inkludering ur deltagandeperspektiv och omfattar utmaningar som rör förmågan att utöva ett demokratiskt ledarskap. Denna tredje byggsten, *kommunikation*, får en särskild betydelse i kursen *konstpedagogik med inriktning mot samtida konstater*. De studerande som beskrivs i fallstudierna, har lång erfarenhet av olika yrken, de har varit verksamma som lärare, konstpedagog eller konstnär. De väljer alla att hantera kommunikativa aspekter i projektet. Syftet med projektet kan bygga på begrepp som inkludering, deltagande och lärande genom samverkan och samtliga studenter visar en förmåga till kritisk granskning av det egna demokratiska ledarskapet. Det vi ser i fallstudie 3 är att det demokratiska ledarskapet och kommunikation också berör konstnärens uppdrag i konstnärliga gestaltningar som involverar publiken interaktivt. Kommunikation är ett grepp inom samtidskonsten. Konstpedagogens, lärarens och samtidskonstkonstnärens arbetsmetoder kompletterar varandra. I enlighet med den pedagogiska vändningen får konst en pedagogisk potential och pedagogiken får en potential genom konsten.

REFERENCES

- Arvedsen, Karsten and Mathiesen, Frants (2018) *Billedkunstdidaktik (Visual Art Pedagogy)* Hans Reitzel Forlag, DK.
- Aure, Venke, Illeris, Helene, Ørtegren, Hans (2009). *Konsten som läranderesurs – syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion* på nordiska konstmuseer, NMA, publication 47.
- Borgen, Jorunn Spord (2014). Asymetri mellom det ”kunstneriske” og det ”pedagogiske” i Den kulturelle skolesekken. In: A.Elin & S. Karlsnes (eds.) *Kunstner eller lærer? Professionsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (pp. 138–154)
- Jonsson Widén, Anna (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst*. Umeå Universitet
- Krokmark, Tomas (2013). *De stora frågorna om skolan*. Stockholm: Adlibris
- Lindström, Lars (2008). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *I Slöjd vidgar perspektiven KRUT*. Kritisk utbildningstidskrift Nr. 133/134 (1-2/2008).
- Marner, Anders, Ørtegren, Hans (2008). Evaluation of the International Fantasy Design Project. *Tilde* (~) Report no. 10/2008 Umeå: The Department of Creative Studies, Umeå Universitet
- Marner, Anders & Ørtegren, Hans (2013b). Four approaches to implementing digital media in art education.

In *Education Inquiry* Vol. 4, No. 4, December 2013, pp. 1–18.

Marner, Anders & Örtregren, Hans (2013a). Digitala medier i bildämnet – möten och spänningar. In Marner, Anders & Örtregren, Hans (eds.) (2013). *KLÄM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk. Tilde (-) document series no. 1*. Umeå: Umeå University.

Marner, Anders & Örtregren, Hans (2014). Digitala medier i ett bildperspektiv. Erixon, Per-Olof (ed.) (2014). *Skolämnen i digital förändring – en medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur, pp. 151–201.

Marner, Anders & Örtregren, Hans (2015 a). Synen på frihet i bildundervisning – fritt skapande eller intertextuell undervisning, in *Tilde*, report no. 15, the Department of Creative Studies, Umeå Universitet, pp. 87–123.

Marner, Anders & Örtregren, Hans (2015 b) Skön konst och/eller tillämpad konst – i bild och form och estetik och media, in *Tilde*, report no. 15, the Department of Creative Studies, Umeå University, pp. 124–175.

Marner, Anders & Örtregren, Hans (2015 c). *Bild i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9 (NÄU 13)*. Stockholm: The Swedish National Agency for Education

The Swedish National Agency for Education 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/ grundskolan Lgr 11, Bild*, [Curriculum for compulsory school, the pre-school class and leisure-time centre Lgr 11 Art].

Mitchell, WJ, Thomas (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: University of Chicago Press

Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet. Regeringen.se

Schönau, Diederik, Wagner, Ernst (eds.) (2016) *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype Münster*, New York: Waxmann.

Säfsström, Anna Ida (2017) Progression i Högre Utbildning, 7(1), 56-75. I *Högre utbildning, Nordic Open Access Scholarly Publishing*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT)*. Stockholm Fritzes

The Swedish National Agency for Education 2013. *Läroplan för gymnasieskolan Lgy 11*

Vilks, Lars (2011). *ART. Den institutionella konsteorin, konstnärlig kvalitet, den internationella samtidskonsten*. Falun: Nya Doxa

Wilson, Carolyn, Grizzle, Alton, Tuazon, Ramon, Akyempong, Kwame & Cheung, Chi-Kim (2011) *Media and information literacy curriculum for teachers* (Unesco publication)

Örtregren, Hans (2012). The Scope of Digital Image Media in Education. In *Computers & Education* 59 (2012) pp. 793–805.

Örtregren, Hans (2013). När digitala medier adderas till bildämnet. In Marner, Anders & Örtregren, Hans (eds.) (2013). *KLÄM – Lärande, ämnesdidaktik och mediebruk. Tilde (-) document series no. 1*. Umeå: Umeå University.

Örtregren, Hans (2014). Digital media added on to the subject of Art in secondary schools. In *Education Inquiry*, Vol. 5, No. 2, June 2014, pp. 195–214.

Örtregren, H et al (2009): *Konsten som läranderesurs – syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion* på nordiska konstmuseer, NMA, publication 47, ka

Tacit Knowledge in Blended Learning Spaces

Making Visual Art and Virtual Reality Experiences Explicit in School

Minna Rimpilä & Hannah Kaihovorita

THE STUDY

The study is framed by a design where multimodal interpretation, arts-led practice, and digital competence learning are framed by a blended learning approach. These activities are presented as central learning areas for primary school practice on multimodal literacy and digital literacy learning in the current Finnish National Core Curriculum (FINCC, 2014). The Finnish National Core Curriculum describes the school subject visual art as follows:

Visual art education has the task to by the means of art guide the pupils to explore and produce images of their culturally diverse reality. The teacher is encouraged to design meaningful learning spaces and situations by working with different tools, materials, technologies, activities and means of expression (FINCC, 2014).

A key highlight of this study is to generate knowledge of children *making aware the unaware*, making tacit knowledge explicit in learning. The study explores the levels of awareness of learning when 11-12 year-old pupils engage in an arts-led and digital explorative project. The study is informed by the methodology of Participatory Action Research (PAR) and bricolage analysis. We

are interested in the ways pupils (1) describe their learning; levels of awareness of noticing connections when engaged in arts-led and digital learning and (2) in which way pupils communicate learning they normally take for granted while working in blended learning spaces. We also pay attention to (3) the pupils' capacity to convert art experiences to learning through processes that give them strategies to manage their knowledge of multimodal activities. Classroom multimodal group conversations are documented to make pupils 'manage their knowledge transfer' and to speak out the implicit.

DIGITAL, ARTS-LED AND BLENDED LEARNING

Digital learning and ICT competence are included in one of the main competence areas in the renewed Finnish National Core Curriculum (FINCC, 2014), this among six other transversal competence areas. The digital learning in Finnish schools support pupils to engage themselves with various ICT applications, uses and channels in everyday life. The pupils together with the teacher learn and consider why ICT is needed in studying, work and society and how these skills have become a part of general working life competence (FINCC, 2014). Multimodal literacy competence is another transversal

competence area. This competence area is easily linked with Digital learning and ICT competences.

Blended learning is formal education in which pupils learn at least in part through delivery of content and instruction via digital and online media (cf. Kaihovirta & Rimpilä, 2016). Blended learning combines the support of classroom learning with digital learning. It is not about shifting traditional lessons onto screens - it's about supporting pupils to make use of their devices and to truly enhance their learning while giving teachers better ways to track individual achievement and personalise lessons. The instruction oriented flipped classroom approach is one form of blended learning, while one-to-one computing is another. Blended learning also allows teachers to spend less time giving whole class lessons, and more time meeting with pupils individually or in small groups to support them with specific concepts, skills, questions, or learning problems (Kaihovirta & Rimpilä, 2016). As Kaye Thorne (2003) states; blended learning is the most logical evolution of our learning agenda today. It suggests an elegant solution to the challenges of designing education and development to the needs of individuals. It represents an opportunity to integrate the innovative and technological advances offered by online learning with the interaction and participation offered in the best of traditional learning. As learning technologies evolve they become increasingly accessible. As developers of learning solutions, teachers feel the urge to use either all of them at once or the one that has the most features in a learning situation.

However, creating learning solutions with the latest technology and devices do not mean that learners will succeed while using it. Åke Grönlund (2016) discusses this and points out that in good schools, teachers have developed effective working methods, taking advantage of technology's capabilities in various ways. Teachers need to be

even more aware of their teacher role and didactic position when they design learning spaces where the pupils actively create their learning material.

It makes sense that a future-driven education promotes strong links between new technology and the ability to create. Art classes are traditionally known as learning spaces with an atmosphere of critical thinking, authentic collaboration and communication, intense creativity and unrestrained curiosity. There are also expectations on art lessons and learning. One expectation on art in school is to create experiences of joyful learning and the possibility to experience flow. There are also expectations on learning skills for visual representation, learning interpretation and analysis and maybe the largest expectation is the responsibility to generate knowledge on, in and about art and visual literacy through visual discourses. In the end much of the art practice in primary education is dictated by tradition and there cannot be enough work to document and apply new methods and strategies to inform a practice that is contemporary. Blended learning spaces in school can engage many of these aspects in schools art education.

Art-led teaching is working with art as learning. Art-led means that art as learning is not only expected to be a result of production, but understood as a relational and artful experiences of the pupils occupied in artistic processes (cf. Dewey, 1934; Kaihovirta-Rosvik, 2009; Räsänen, 2015; Sava, 2007). The processes include a number of important stages and moments when the pupil can claim a personal authority and agency of learning. This can be claimed through a documented art process or artefacts that are strongly connected to the process. Art processes in school are not just individual, but also shared agency where learning is communicated and shared with each other.

TACIT KNOWLEDGE IN EDUCATION

The challenges to capture tacit knowledge in a blended learning space are many. Pupils in the 5th and 6th grade have a lot of knowledge gained from earlier learning experiences, both formal and informal, taught classes and subject challenges they have solved individually and in groups. Much of this both individual and shared knowledge is unarticulated. The pupils do not know-what they know. Our task as in this project was to try to capture their knowledge, make it visible and communicated in words. The Finnish National Core Curriculum (2014) emphasises that teachers in project-oriented teaching have to be aware of and communicating what the aim of learning project is. The curriculum makes explicit two processes of evaluation of learning; summative and formative. Since the tradition of assessment is strong in school, it creates a strong teacher perspective where the process of the learning is central. Teachers are aware of assessment *for* learning and assessment *of* learning. Teachers do in their daily work adapt their activities within the framework of education according to this (cf. Ekström, 2008). The pupils are indoctrinated to the form, it affects their approach to, attitudes and articulation of their individual and shared learning. In this context, and especially in arts-led teaching and learning in school, the recognition of tacit knowledge creates a highly interesting perspective and position to take. Our challenge was to make it explicit on several levels.

The term *tacit knowledge* is associated with Michael Polanyi who conducted theoretical and empirical research work in several areas on knowledge. In the book *The tacit dimension* (1966) he discussed the awareness of what Tacit Knowledge is and that it is impossible to formulate tacit knowledge fully. Polanyi's concept of knowledge is based on three main theses: (1) First all true discoveries cannot be accounted as a set of algorithms. (2) Knowledge is public

and very extent personal; constructed by humans and therefore contains feelings. (3) Third, the knowledge is either tacit or rooted in tacit knowledge. According to Polanyi tacit knowledge is not private, but social.

Tacit knowledge can be defined as skills, ideas and experiences that people have in their minds and are, therefore difficult to access because it is often not codified and may not necessarily be easily expressed. With tacit knowledge, people are not often aware of the knowledge they possess or how it can be valuable to others. Tacit is the knowledge that is difficult to communicate with words, characters and movements. Individuals are not fully aware of their tacit knowledge, which is a reason why tacit knowledge is quiet (cf. Grensjö, 2003; Stein, 1996). This is the knowledge of know-how and learning while doing. It is the knowledge of the body, which includes heart and soul, enriched by involvement, intuition and luck. Tacit knowing derives from practice and experience. We take this knowledge for granted, as it includes our mental maps and underlying assumptions. Tacit knowledge differs from explicit knowledge, which is easy to pass onto other people. While the transfer of explicit knowledge can be conducted quickly and impersonally, tacit knowledge generally requires long periods of personal contact, unchartered or unique teaching processes and extensive self-improvement and reflection. Effective transfer of tacit knowledge generally requires extensive personal contact, regular interaction and trust (Chaugh, 2015; Herrgård, 2005).

John Kingston (2012) discusses how to capture tacit knowledge. He means that capturing non-symbolic knowledge is always a slow process, and is sometimes impossible, because non-symbolic knowledge is, by definition, very hard to verbalise. According to Joseph Horvath (1999) tacit knowledge is a cognitive phenomenon in terms of the learning processes that produces the knowledge and the memory system that then encodes it for later use. To again

emphasize the key points, tacit knowledge has three characteristics: (1) tacit knowledge is related to an action, (2) it is relevant to the goals people want, and it is (3) acquired with little help from other people (Horvath, 1999, Sternberg, 1998).

Still, the term is used for many different phenomena in a way that it causes confusion and disagreement. Also a terminological diversity use seems sometimes confusing. One way to describe the relation between tacit and explicit knowledge is to compare them with an iceberg as Tua Herrgård (2005) does. She explains that knowledge that can be expressed in words and numbers is explicit, which is represented by the top of an iceberg, while the part underwater represents the tacit knowledge. She continues by explaining that there is a gap in tacit knowledge research and there is no reason why we should not explore it more in different fields instead of ignoring it. One reason according to Herrgård (2005) is that we can't verbalise it, meanwhile avoiding something unknown doesn't solve the problem. Tacit knowledge is hard to understand, capture and distribute and therefore research in the field is important in the rise of blended learning classrooms.

THE SETTING

A pilot group consisting of students in grades 5 and 6 (11-12 year olds) was in 2017 given a learning sequence that consisted of integrative instructions in four non-identical learning spaces; in a) pupils everyday school classroom, b) a VR-lab (virtual reality laboratory), c) a multimodal group conservation at the university, and d) arts-led 3D creation in the university art studio. The purposes of the integrative instructions were to enable the pupils to recognize the relationship and interdependencies that the phenomena to be explored was generating. The choice to make the pupils to encounter in different learning sites was an

explorative teaching strategy for designing blended learning spaces. Although the experiences of blending learning spaces were expected to be made from content design, it is notable that the teaching atmosphere in itself also was interpreted as a form of learning. A central aspect from participatory action researcher (PAR) position was to create, observe, document and find representations for how children are making aware the unaware.

The pupils involved started an arts-led learning process by reading *The Little Prince* (Antoine de Saint-Exupery, 1943) individually during a school day. The main learning space for this was the pupil's everyday classroom. After reading the story the pupils analysed and interpreted their experiences of the story together. The pupils' analyses and interpretation processes included multimodal expression in form of introductions to three-dimensional (3D) creation in visual art. This was a learning design created in order to shift mode in articulating interpretation of a story to visual and tactile expression. This was also a design for preparation and working with expectations for the upcoming interpretation and creation activity in a virtual reality (VR) lab.

The VR lab provided the pupils a virtual world (Tilt Brush), a VR helmet and remotes that functioned as interactive tools used in the VR creative activity. Tilt Brush is a program that provides tools for painting, modelling and various 3D construction possibilities. The general experience when one create things in this VR program is that you step inside your own creations, that you are inside for example 3D models, and you can minimize and maximize your production and artefact during the process. The tools are easy to use. In the VR world the pupils worked individually, while peer pupils joined and followed each individual's activity through a screen. The program provided a template, a "world" that illustrated a planet in outer space. With the tools each



Figure 1. Photo documentation from the blended learning spaces. Photo: Minna Rimpilä.

pupil designed individual interpretations of the story about the Little Prince world, when they felt they were inside it virtually. The pupils needed only a few minutes to understand the possibilities of use and they spurred each other to fantasize, tell and create. During the activity in VR, a spontaneous fictional story started to bloom and pupils understanding about their own experiences and work appeared within the process.

From the VR experience the pupils proceeded to the next learning space. This was framed as a reflective discussion on the pupil's experiences and learning so far. The teacher introduced this learning space

as a multimodal group conversation. The pupils talked spontaneously and very excitedly about their feelings, learning moments, flow, ideas and captured the aims of the whole process. They described the entire experience as rhizomes (chains of learning) through several forms of expressions and claimed the learning as a whole body experience. They described and expressed the relationships and connections in the process clearly and wisely. They reflected on their learning, emotions and experiences individually and together. The learning processes was concluded with an art-class where pupils created 3D models of vehicles inspired from all the levels of interpretation

of the story of Little Prince. This sequence was designed as an exit from the leaning process, still relating back to all the other learning experienced. All through the process the teacher and researcher referred to the phenomena of interest in Little Prince and articulating the connections between the various spaces.

FRAMING, MATERIAL (DATA) AND METHOD OF THE STUDY

To enter an educational research project through *Participatory Action Research* (PAR) is about communication and reflection on that both process and the outcome can benefit school practice and research. It is also about to involve both the teacher and researcher in the formulation of the research problem, engaged in looking for research material and interpretation (Brindley, 2009). PAR seeks to understand and improve practice by changing models and methods. Three attributes that contribute to the efficacy of PAR for educators are: (1) the participatory elements of PAR aid in building a community of practice in schools. (2) PAR is a means of professional development that involves a wide variety of stakeholders in the improvement of educational practice. (3) The above-mentioned qualities significantly improve the involvement, expertise, and sense of professionalism. (cf. James, Bucknam, Milenkiewicz, 2008). The PAR approach both from the researcher and the teacher perspective is that the research process is seen as part of a total educational experience, which in our part serves to increase awareness of arts-led learning in a blended learning space. It is also about creating understanding for participatory research as a dialectical process, a dialogue over time instead of thinking of it as a static image of reality and experience at one point time (Kaihovirta & Rimpilä, 2016).

One of the aims of the study, to learn more about how pupils make tacit knowl-

edge explicit in blended learning spaces became explicit during the study. The Participatory Action Research (PAR) framing made it possible to create bricolage documentation and analysis. The main collection of material (data) was photo documentation, video documentation and voice recording. Bricolage served the study since it gave a lens that was sensitive to both arts-led learning as well as blended learning. This was expected to generate new configurations of the relationship between experiences, images and words as learning representations.

The pupils involved were chosen to participate by interest. Six pupils showed interest and all the pupils were chosen. As PAR researchers we informed the school, parents and children about the possible benefits and risks for the participants in the inquiry. We made sure that the participants have understood the information about the given task and that it was possible for the pupils to stop participation whenever asked. The pupils involved are represented in text and visual documentation in a manner that takes into consideration education and research ethics.

Of course we had some doubts about our interest in capturing children *making aware the unaware*, articulation of tacit knowledge in an arts-led learning processes. There were three key issues to be considered; first, there is an ongoing debate whether pupils at early age can make use of terms necessary for discussing learning. Second, art experiences might be understood but not expressed, it is generally seen as difficult for both adults and children – even with the relevant vocabulary – to make tacit knowledge flow. Third, in the usually busy activity of classroom life, of the give and take of pupil's exploratory talk, are difficult to identify and record (cf. Silby & Watts, 2015).

In the study we used photo and video to record pupils actions and interaction with given tasks and with each other. It allowed us to have control over the material (data)

BLENDED LEARNING IN CLASSROOM

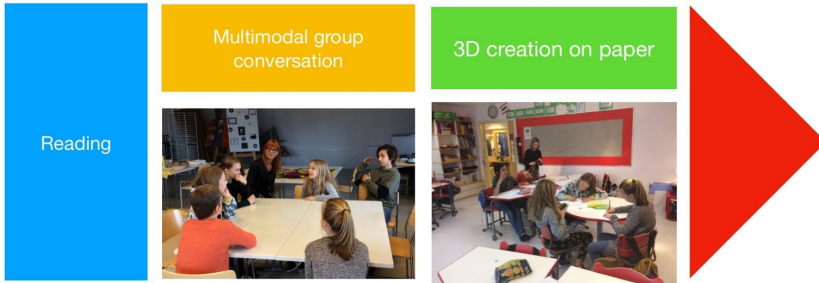


Figure 2. Model for blended learning in classroom. Photo: Minna Rimpilä.

BLENDED LEARNING IN VIRTUAL REALITY



Figure 3. Model for blended learning in virtual reality. Photo: Minna Rimpilä

BLENDED LEARNING IN VISUAL ART



Figure 4. Model for blended learning in visual art. Photo: Minna Rimpilä.

in a creative way since it could be reopened for various forms of bricolage analyse. It allowed us as participatory action researchers (PAR) to experience and interpret the actions of the pupils in the design for learning we created. The material also provided us with access to fine details of conduct, both talk and bodily component. The bricolage served us with tools to; (1) Observation, including extensive filming of practitioners, (2) Allowing practitioners to view the video recorded material and reflexively discuss their practice, (3) Transforming practice through practitioner led change, and (4) Building capacity for the ongoing and critical appraisal of practice.

REOPENING THE LEARNING EXPERIENCES

The bricolage analysis process of the material (data) collected consists of several stages. Since the pilot project was designed as learning sequence that consisted of integrative instructions in four non-identical learning spaces; in a) their everyday classroom, b) in VR-lab (virtual reality lab), c) in a multimodal group conversation at the university, and d) final 3D art class in a studio, the analysis and interpretation process follows this structure. In the following models (figures 2,3,4) every learning space is interpreted as a learning cluster in the rhizome of the practice. In the material analysed we can observe that all involved pupils are very motivated

to contribute to articulate learning. This because several forms and designs of teaching and learning were in use: traditional, multimodal, face-to-face, arts-led teaching and digital resources. The pupils and teachers were also approached as resources in the process of creating new knowledge. The models show how the teacher visualises the didactic design. It ends up with articulation of learning goals beyond expected (marked by the red arrow to right in the models), which is characteristic for arts-led teaching. The education goals linger in parallel with artistic outcome beyond expected. Our interest of course also was on if there actually occurred learning and use of knowledge that we can interpret as tacit knowledge. We use the three main areas of research interest as interpretation tools of the video documented during the multimodal group conversation. The main areas of interest are (1) how pupils describe their learning; levels of *awareness in thinking* and noticing connections when engaged in an art-led multimodal and digital learning project and (2) in which way pupils *communicate learning* they normally take for granted while working in blended learning spaces. We also pay attention to (3) the pupils *capacity to convert experiences of learning through processes* that support them to manage art and digital strategies as knowledge of multimodal agency. The table (Table 1. Multimodal group conversation) below cite pupils statements:

Video Ethnography: Multimodal group conversation		
Pupil examples (free translation)		Interpretation
"You have no idea before you enter the world (VR). I felt it in the whole body. I was forced to start to think. I tried to understand what I was supposed to do and learn".	"Man fattar inte innan man är där (VR). Det känns i hela kroppen. Man blir tvungen att börja tänka. Liksom förstå vad man ska göra".	Awareness Verbalisation
"When you have experienced it (VR), you want to practise 3D sketching on paper again so you can perform better in the 3D world next time".	"När man gjort det (VR) en gång, vill man öva på nytt (Eleven syftar till att öva på papper). Man vill göra det bättre nästa gång".	Awareness Verbalisation Convert through process
"I can't explain even if I try. You have to experience it (VR). Something happens during the act which can't be explained".	"Hur man än försöker förklara kan man inte. Man måste uppleva det (VR) för att förstå. Det liksom händer nåt man inte fattar".	Awareness Convert through process
"It was easy to use the remotes. It was harder to create. I think I would do it so much better next time, be more relaxed".	"Det var enkelt att använda remoten. Det var värre att skapa. Jag tror jag skulle göra det bättre nästa gång för jag skulle vara mer avslappnad".	Awareness Verbalisation Convert through process
"It's so cool to understand the links between. How everything connect". (the student refers to the whole project; from reading to creating 3D)	"Det är så häftigt när man fattar hur allt hänger ihop. Från det att jag läste boken till att jag ritade i (VR) världen".	Awareness Convert through process
"I am so happy I read the story even if it seemed very strange in the beginning. The story inspired me to create a cage and a flower"	"Jag är så glad att jag läste boken fast den var så konstig till en början. Texten inspirerade mig till att skapa en bur och en blomma".	Awareness Verbalisation Convert through process
"I learnt to draw 3D shapes (on paper). I want to do it again in VR-world".	"Nu förstår jag bättre hur man ritar 3D på papper. Jag vill göra det på nytt i VR-världen".	Awareness Verbalisation Convert through process
"It was so nice and educational to have the possibility to experience this project. Read the book, paint in VR and be creative".	"Det är så häftigt och lärorikt när jag fick göra allt. Läsa bok, måla i VR, bygga skepp. Vara kreativ och leka".	Awareness Verbalisation
"It was fun working together. I learnt a lot from the group".	"Det var roligt att jobba tillsammans. Jag lärde mig mycket av gruppen"	Awareness Verbalisation Convert through process
I learned so much. I learned to draw 3D. I can't explain everything. I simply feel it.	"Jag lärde mig så mycket. Jag lärde mig att rita 3D. Sen kan jag inte förklara allt. Det bara känns".	Awareness Convert through process
I am "so high" of the VR-experience so it is hard for me to see how I can continue creating in 3D.	"Jag är så "upp-i-varv" av VR upplevelsen att jag har svårt att förstå hur jag ska kunna fortsätta att skapa. (Syftar till 3D skapandet)".	Awareness Verbalisation
The language in the book was challenging and fusty. I learnt much by reading the book"	"Språket i boken var svårt och gammaldags. Jag lärde mig mycket av att läsa boken"	Awareness Verbalisation

The table above (Table 1) gives a structure of the vivid discussion that the multimodal group conversation actually was. The video material shows that the pupils use their body to emphasize the experience of learning. They articulate several layers of knowledge and knowing and they transfer their experience to other modes (for example visual) of communication too.



Figure 5. Expression of gained knowledge, visual modes. Photo: Minna Rimpilä.

In table two (Table 2) the learning processes are presented in another form of structure. Students responding to their learning show that they become aware of use of already gained knowledge and they capture new knowledge.

OUTCOMES

The outcomes show that it is possible to describe pupils' awareness in thinking and noticing as a form of articulating tacit knowledge. The students show that they are very able to *articulate learning* they

normally take for granted. Because blended learning spaces provide pupils with several layers of experiences and expressions on the same phenomenon with a variety of modes and media, the students find that they get several layers and resources for articulation and agency. This gives them possibility to combine their earlier knowledge and new knowledge in a process where they *convert tacit knowledge* to manage articulating engagement in their own and each other's learning. They experience and communicate agency. During the documented group conversations the pupils described the learning in a versatile and surprising way.

Awareness of multimodal learning	Verbalising the process of learning	Capacity to convert through process
“felt it in the body” “a whole body experience” “tried to to understand” “I would do it better if I was relaxed” “I learnt from the group” “The book inspired me to create”	“I was forced to think” “practise sketching” “harder to create” “I learnt to draw” “it was educational”	“perform better next time” “something happens during the act” “I would do it better next time” “I’m glad I did it even if it seemed strange in the beginning” “i want to do it again”

Table 2. Interpretation (categories) of Multimodal Group Conversation.

They articulated feelings, situations, and learning-moments and captured well the multimodal tasks and aims set by teachers. They claimed that the learning is a whole body experience, a rhizome and chains of learning activities and describe the relationships and connections in the process clearly and wisely. They reflected on their learning, emotions and experiences individually and together.

DISCUSSION

The school plays a crucial role for the self-concept pupils’ form of themselves as learners and persons. Visual art is, by tradition, central at all school levels in Finnish education. Whatever the goals pursued by either the teacher or the pupils, it is vital that the results in one way or another are assessed and discussed in order to know if the goals have been met, or what learning has taken place. In daily school practice, teachers ensure from the beginning that the pupils receive feedback and guiding and encourage learning and information about their work and progress (FINCC, 2014). In most cases this leads to new assignments, and thus the cycle starts again. Evaluation in arts education faces problems that are common for most subjects, but they are more problematic in arts. Pupils develop their knowledge in processes, and the results

are assessed as part of their learning tasks (formative). Here is noteworthy to notice that although there is a hyped discussion, both in education policy and in society, to recognize learning as competence areas and skills, the hype is based on that the pupils must feel confident in that they have gained knowledge, that they are their own knowledge agents. This is in our opinion a framework in which the pupils’ competences and skills can develop in dialogue with each other. Therefore it is crucial to articulate tacit knowledge.

CONCLUDING WORDS

As a teacher in blended learning spaces the knowledge’ of the purpose of digital learning and technology is assumed to play an essential role. This aspect influences, among other things, what the teacher highlights as important and, in turn, what pupils are being taught. There is widespread belief that digital and ICT learning can and will empower teachers and learners, transforming teaching and learning processes from being highly teacher-dominated to student-centred, and that this transformation will result in increased learning gains.

One of the enduring difficulties of technology use in arts education is that educational planners and technology advocates think of the technology first and then invest

tigate the educational applications of this technology only later. Therefore we want to point out that a qualified and involved teacher is the key to meaningful digital learning in arts education. It is also crucial, and self evident in education structures, that the teachers are the professionals of the area and that the structures that advocates arts, digital learning and blended learning serve school and teachers as resources, not only as new ways of learning. This because teachers all the time work with to find not only new but great and wise ways of learning. The idea is that the teachers support students to generate skills for learning but also engage pupils to understand best methods for achieving solid as well as open goals.

The bricolage analysis of materials (data) of the project implicates that the pupils experience and communicate learning process as rhizomes (elaborative chains). They are motivated by learning situations where they perceive learning as several forms, blended forms of expression and which they experience meaningful. Pupils' descriptions can be interpreted as telling about associative, combining, comparative and distinctive knowledge; Knowledge that can be recognized as tacit knowledge communicated.

One central aspect that became articulated in the project was the teacher role. The teacher rethinks the teacher role after reflection on the documented process. The teacher articulates that teacher position perform a form of agency, a meaningful and safe learning platform. This generates for the teacher an alternative didactic space where blended learning spaces also perform as a resource for developing teaching practice in arts education.

The teacher explains that the design of participatory action research, (PAR) where the researcher collaborates as a partner and participatory agent for practice, creates time and space also for the teacher to articulate teacher's tacit knowledge. The teacher reflects upon that the current Finnish National Core Curriculum (2014)

challenge the teacher to work with what the teacher defines as *POP-UP teaching*. The teacher articulates that everyday work is to work beyond expected, when it comes to pupils learning, the methods, the tools, current issues in society and news locally and globally. All this in relation to the given education goals. At the same time school has to serve as a safe place for children development, the place where daily routines are trained as well as social and emotional competence. Pop-Up teaching is according to the teacher based on education tradition and teaching experience, but it is a kind of professional pedagogic turn where the teacher must rely on a *carpe diem mode*. For doing so, the teacher has to use professional competence, as a form of *defamiliarization*, where things that are or has become familiar or taken for granted in the teaching practice hence automatically perceived must be rethought. Pop-Up teaching generates challenges and crucial choices for the teachers. Pop-Up teachers are not only good teachers. They are teachers with good subject knowledge and own competencies to make lessons for pupils more interesting and motivating. They enchant and get the pupils hooked by relating to everyday experiences beyond expected. They put into teaching interest areas and trends in an adult way that empowers pupils to be aware of various perspectives. Pop-Up teaching is about catching the moment and trends without stretching the edges of curriculum too much. It is about sticking to the core, the instructive and the aims. Pop-up teaching is not about making the classroom into a circus. Pop-Up teaching is to be professional and aware of beyond expected outcomes.

According to this study, arts-led blended learning spaces design offers pupils and teachers possibilities to anchor and develop school and education in a direction that respect what contemporary school is and what it can be in future.

APPENDIX

The pupils involved in the teaching method development practice participated voluntarily. The study is accomplished in Vasa övningsskola which is a teacher students practice school included in the Teacher Education Programme at Åbo Akademi University. Vasa övningsskola and the Teacher Education Program at the Faculty of Education and Welfare Studies at Åbo Akademi University have an agreement that research in school practice is allowed when follow-

ing the ethics of the Helsinki Declaration 2013. The authors of this article have considered the possible benefits and risks for the participants in the inquiry and made sure that the participants have understood the information about the task given. The pupils involved are represented in text and visual documentation in a manner which takes into consideration research and education ethics.

REFERENCES

- Brindley, R. (2009). Demystifying Action Research: A Practical Explanation for Teacher Researchers. In: Brindley, R. & Crocco, C. (Eds.). *Empowering the Voice of the Teacher Researcher: Achieving Success through a Culture of Inquiry*. pp 18-34. US: Rowman & Littlefield Education.
- Chaug, R. (2015). *Do Australian Universities Encourage Tacit Knowledge Transfer?* Melbourne: School of Engineering and Technology, Central Queensland University.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (2017) (5th edition). *The Sage Handbook of Qualitative Research*.
- Dewey, J. (2005/1934). *Art as Experience*. US: Perigee Books.
- Dewey, J. (2013/1934). *Taide kokemuksena*. Helsinki: Niin & Näin.
- Ekström, A. (2008). Ospecifikt beröm och inlindad kritik: Bedömning och återkoppling på lärarutbildningens slöjdkurser. I Borg, K. & Lindberg, V. (red.) *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (s. 149–160) Stockholm: HLS publications.
- Finnish National Agency for Education. *National Core Curriculum 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Accessed September 2017.
- http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014
- Grensjö, B. (2003). *Tysta, tystnande och tystade kunskaper*. Pedagogik i arbetslivet; nr 71. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Grönlund, Å. (2015), *Gärna en dator, men först en bra lärare*. Pedagogiska magasinet. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt. <http://pedagogiskamagasinet.se/garna-en-dator-men-forst-en-bra-larare/>
- Herrgård, T. (2005) *Hur böra tyst kunskap?*; utveckling av en metod för studier. Helsingfors: Skrifter utgivna vid Svenska handelshögskolan, nr 144. (Diss.)
- James, E., Bucknam, A., Milenkiewicz, M. (2008). *Participatory Action Research for Educational Leadership*. Using data-driven decisions making to improve schools. Los Angeles, London, New Delhi: SAGE publications.
- Kaihovirta, H. & Rimpilä, M. (2016). *One to one computing (1:1) and art based multiliteracy learning in school*. Portugal: IMAG. INSEA Vol. 3 publication.
- Kaihovirta-Rosvik, H. (2009). *Images of imagination: An Aesthetic Approach to Education*. Vasa: Åbo Akademi University. (Diss.)
- Kingston, J. (2012). *Tacit knowledge: Capture, sharing, And Unwritten Assumptions*; Journal of Knowledge

- Management Practice, Vol. 13. No. 3. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Polanyi, M. (1966/2009). *The Tacit Dimension*. London, Chicago: The University of Chicago Press.
- Reason, P & Bradbury, H. (Eds.) (2008) (2nd Edition). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki. Aalto Arts Books.
- Sava, I. (2007). *Katsomme-Näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS kustannus.
- Scheffer, T. *Hum Stud* (2007) 30: 167. <https://doi.org/10.1007/s10746-007-9055-8>
- Silby, A. and Watts, M. (2015), Making the tacit explicit: children's strategies for classroom writing. *Br Educ Res J*, 41: 801–819. doi:10.1002/berj.3176
- Stein, J. (1996). *Lärande inom och mellan organisationer*. Lund, Studentlitteratur.
- Sternberg, R. & Horvath, J. (1999). *Tacit knowledge in professional practice, Researcher and practitioner perspectives*. New York, London: Routledge.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning; How to integrate online & traditional learning*. London: Kogan Page Limited.

Medverkande författare / Contributing authors

Gitte Engholm Projektleder, Nationalmuseet. Gitte Engholm er uddannet skolelærer, antropolog og ph.d. i antropologi. Hun har været ansat på Nationalmuseet som museumsinspektør siden 2005 og har blandt andet arbejdet med outreach-projekter og med udvikling af nye publikumsgrupper på museet gennem samskabte events. Fra tidligere ansættelser som forsker og evaluator har hun bred indsigt i flygtninge- og integrationsområdet. I 2018 afsluttede Gitte en lederuddannelse på Harvard Business School.

Hannah Kaihovirta är universitetslektor i estetiska ämnenas didaktik vid Helsingfors universitet och docent i bildkonstens didaktik vid Åbo Akademi. **Minna Rimpilä** och Hannah Kaihovirta har under flera år genom forsknings- och utvecklingsprojekt utvecklat bildkonstundervisning för årskurs 1-6 i olika oväntade lärmiljöer.

Tarja Karlsson Häikiö är professor i pedagogik vid HDK i Göteborg. Hon har bland annat forskat om Reggio Emilia, om bedömning i bildämnet, om visuell kultur och om posthumanistiska tillämpningar inom det visuella fältet.

Lisa Lundström, Karin Jonsson och Denise Mångsén är konstpedagoger vid Bildmuseet i Umeå, Sverige

Lakshmi Sigurdsson Lektor, Københavns Professionshøjskole. Lakshmi Sigurdsson er cand.mag. i religion og Master i Citizenship Education, lektor ved Københavns Professionshøjskole. Underviser i medborgerskab, menneskerettigheder, etik og religion på læreruddannelsen og i faget Kultur og samfund på forberedelseskursen for flygtninge og indvandrere (FIF). Har deltaget i en række internationale og danske projekter om undervisning i medborgerskab. Er forfatter

til flere bøger og artikler om medborgerskab og religionsdidaktik.

Lisbet Skregelid is Associate professor at the Faculty of Fine Arts at the University of Agder, Norway. Here she leads the researchgroup Arts and Young People. Her research interests are within the field of art education. In particular she investigates how art and aesthetic practice can be relevant in school and society, and how educational theory can be of importance for artistic practice. Her latest publications are *Tribuner for dissens* (2019) and *'Dissens makes sense: Mellom mening og motstand i møter med Kunst'* (2019).

Anna Widén är lektor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Hon har forskat om samtidskonst i utbildningskontexter, och om kulturskolepedagogik.

Hans Örtegren är docent i pedagogiskt arbete vid estetiska ämnen i Umeå. Intresseområden är konstpedagogik, bildämnet i internationellt perspektiv och forskning om utveckling av nya digitala verktyg.



Institutionen för estetiska ämnens rapportserie heter Tilde, (~). Rapportserien ges ut av institutionens vetenskapliga råd. Ordet tilde kommer från spanskan, ursprungligen från latinets titulus, en typ av romerska inskriptioner på sten. ~ är också ett diakritiskt, särskiljande, tecken som förändrar en bokstavs uttal eller betoning.

Rapport nummer 17 består av 7 artiklar och handlar om konstpedagogik och lärande ur några olika Nordiska perspektiv.



UMEÅ UNIVERSITET

Institutionen för estetiska ämnen
Umeå universitet

isbn: 978-91-7264-535-6
issn: 1103-8470