

**REDAKTION, TEKST
& UDVIKLING AF
MODELLER**

Christina Toft & Jane Bendix
ARKEN Undervisning

**LABORATORIUM FOR
KREATIV LÆRING**

Laboratorium for kreativ læring er udviklet
og gennemført af ARKEN Undervisnings K-LAB-team
Gunnar Munksgaard, Maria Bang, Louise Staugaard
Mortensen, Christina Toft & Jane Bendix samt øvrige
team fra ARKEN Undervisning i samarbejde med
skoler og forvaltninger fra kommunerne Brøndby,
Greve, Høje-Taastrup, Ishøj og Vallensbæk

**GÆSTESKRIBENTER
& KRITISKE VENNER**

Lars Emmertik Damgaard Knudsen,
DPU, Aarhus Universitet
& Lise Sattrup,
Skoletjenesten - Videncenter for
eksterne læringsmiljøer

GRAFISK DESIGN

Birgitte Bay Overgaard

TRYK

Narayana Press

FOTO

ARKEN Undervisning

TAK TIL

A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers
Fond til almeene Formaal for økonomisk støtte til
projektet

© 2020

ARKEN Museum for Moderne Kunst, Ishøj



ARKEN

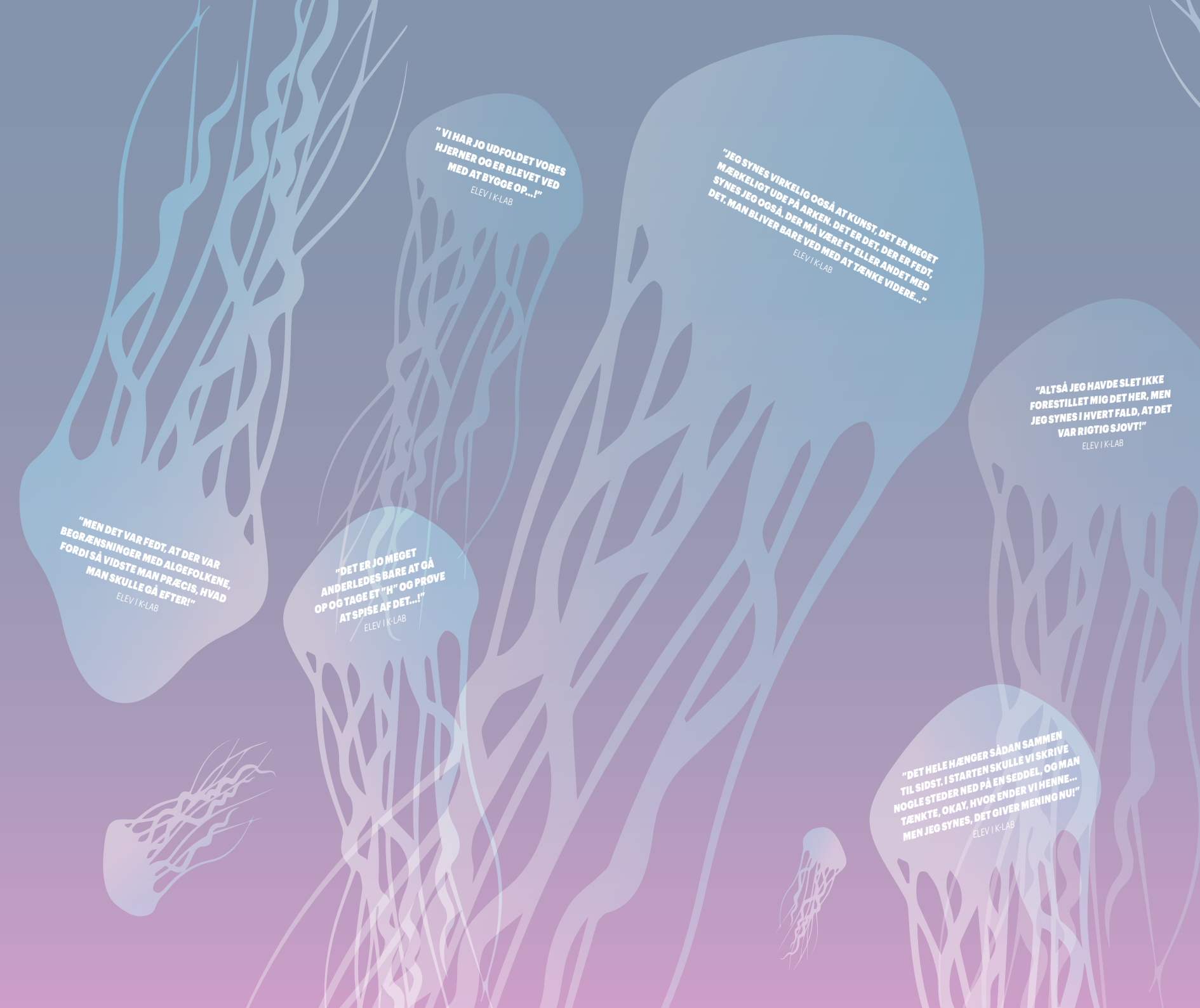
**FØLGENDE VÆRKER
OPTRÆDER I PUBLIKATIONEN**

Side 8-9: Ron Mueck, A girl, 2006
Side 17: Patricia Piccinini, The Young Family, 2002 (detalje)
Side 20-21: Benedikte Bjerre, High Hopes, 2018 (detalje)
Side 25: Ugo Rondinone, vocabulary of solitude, 2014-16
Side 30: Ugo Rondinone, wind moon, 2011 (detalje)
Side 34-35: Michael Kvium, Alien Aftermath, 2017 (detalje)
Side 40: Patricia Piccinini, The Field, 2015-18 (detalje)
Side 40: Patricia Piccinini, Bunker, 2015



**MED KUNSTEN
SOM BENSPÆND**
I ÅBEN SKOLE

ARKEN



"VI HAR JO UDFOLDT VORES
HJERNER OG ER BLEVET VORES
MED AT BYGGE OP...!"
ELEV I K-LAB

"JEG SYNES VIRKELIG OGSÅ AT KUNST, DET ER MEGET
MÆRKELIGT UDE PÅ ARKEN. DET ER DET, DER ER FEDT,
SYNES JEG OGSÅ, DER MÅ VÆRE ET ELLER ANDET MED
DET. MAN BLIVER BARE VED MED AT TÆNKE VIDERE..."
ELEV I K-LAB

"ALTSÅ JEG HAVDE SLET IKKE
FORESTILLET MIG DET HER, MEN
JEG SYNES I HVERT FALD, AT DET
VAR RIGTIG SJOV!"
ELEV I K-LAB

"MEN DET VAR FEDT, AT DER VAR
BEGRÆNSNINGER MED ALGEFOLKENE,
FORDI SÅ VIDSTE MAN PRÆCIS, HVAD
MAN SKULLE GÅ EFTER!"
ELEV I K-LAB

"DET ER JO MEGET
ANDERLEDES BARE AT GÅ
OP OG TAG ET "H" OG PRØVE
AT SPISE AF DET...!"
ELEV I K-LAB

"DET HELE HÆNGER SÅDAN SAMMEN
TIL SIDST. I STARTEN SKULLE VI SKRIVE
NOGLE STEDER NED PÅ EN SEDDEL, OG MAN
TÆNKTE, OKAY, HVOR ENDER VI HENNE...
MEN JEG SYNES, DET GIVER MENING NU!"
ELEV I K-LAB



"ALTSÅ JEG HAR TÆNK'T HELT UD
AF BOKSEN, ALTSÅ, OG DET ER JEG SLET
IKKE VANT TIL, FOR JEG VILLE ALDRIG
TEGNE DET HER SELV. OG SÅ BYGGER MAN
BARE OP OG BLIVER VED...!"
ELEV I K-LAB

MED KUNSTEN SOM BENSPÆND I ÅBEN SKOLE

ARKEN

INDHOLD

- 3** Forord
- 8** Model for et K-LAB
- 14** Partnerskaber med lærere
- 20** Benspænd & rum for kreativitet
- 34** Partnerskaber i åben skole
- 42** Forankring af Laboratorium for kreativ læring
- 44** Demokratiske benspænd eller spændetrøje

**RUM FOR
KREATIVITET**

PARTNERSKABER

FORORD

ARKEN er med sin placering på Københavns Vestegn del af et område med stor befolkningsdiversitet. Museet er optaget af at løfte sin demokratiske og demografiske forpligtelse, og her spiller ARKEN Undervisning en særlig rolle i forhold til at skabe relationer til og relevans for lokalområdets børn, unge og voksne. I kraft af sin outreachprofil har undervisningsafdelingen i mange år arbejdet nært sammen med sin hjemkommune Ishøj om længerevarende forløb og kulturpakkeforløb for kommunens daginstitutioner og fem folkeskoler. Samarbejdet har peget på særlige potentialer ved kunstmuseet som læringsrum. Kunsten kan være mærkværdig, kras, skæv, poetisk, sanselig, smuk, uforståelig, og når vi inviterer børn ind i længerevarende forløb, hvor de undersøger kunsten gennem kreative metoder, så opstår der nye måder at deltage og at lære på.

Med projektet *Laboratorium for kreativ læring* ville ARKEN og fem vestegnskommuner udvikle modeller for åben skole, hvor disse potentialer blev sat i spil sammen med en målsætning om at styrke kreativitet og kreative processer i skolen. Samtidig var det projektets ambition at indgå gensidigt lærende partnerskaber, hvor lærere blev kompetenceudviklet gennem mødet med ARKENs kunstpædagogiske og kreative metoder. Takket være generøs støtte fra A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal blev projektet muliggjort.

I tre et halvt år har projektet udviklet bud på spørgsmålene:

Hvordan kan et kunstmuseum bidrage til både lærere og elevers arbejde med kreativitet i skolen?

Hvordan kan man skabe modeller for nyskabende og bæredygtige lokale partnerskaber som et svar på visionerne bag åben skole?

I projektet blev der gennemført 121 længerevarende kreative laboratorieforløb i partnerskab med skoleklasser og lærerteams fra de fem kommuner. Laboratorieforløbene tog afsæt i aktuelle udstillinger på ARKEN, og hver udstillings værker bidrog til udviklingen af nye kunstpædagogiske greb og tænkemåder. Samtidig var de forskellige skolekulturer og -indsatser i kommunerne med til at skabe individuelle partnerskaber, der på hver deres måde indvirkede på projektets kunstpædagogiske praksis. Det kreative laboratorieforløb blev i projektets hverdag til "K-LAB". Begge betegnelser bruges i denne publikation.

I undersøgelsen af hvordan man kan skabe rum for kreativitet med afsæt i kunsten, er *benspænd* blevet et vigtigt begreb at beskrive projektets metoder med. Benspænd forstås som det at udfordre vanlige deltagelsesmåder ved at indføre særlige spilleregler eller muligheder for deltagelse.

Når vi arbejder med benspænd i en bestemt udstilling, er de udformet med inspiration i det, kunsten ”gør” ved os. Heraf denne publikations titel. Publikationen zoomer ind på fem vigtige delelementer af projektet i fem kapitler, som kan læses i den rækkefølge, man har lyst til.

MODEL FOR ET K-LAB beskriver det enkelte laboratorieforløbs grundstruktur.

PARTNERSKABER MED LÆRERE beskriver, hvordan partnerskaber med lærere fungerede som en gensidig læreproces.

BENSPÆND & RUM FOR KREATIVITET beskriver udvikling af kunstpædagogiske metoder, der giver elever nye deltagelsesmuligheder og skaber rum for kreativitet.

PARTNERSKABER I ÅBEN SKOLE beskriver, hvordan projektet udviklede lokalspecifikke partnerskabsmodeller i samarbejde med kommunalforvaltninger, skoleledere og lærere.

FORANKRING AF LABORATORIUM FOR KREATIV LÆRING beskriver, hvordan det er lykkedes at forankre projektet i lokalt drevte partnerskaber.

I publikationens sidste kapitel **DEMOKRATISKE BENSPÆND ELLER SPÆNDETROJE** ser projektets kritiske venner, Lars Emmerik Damgaard Knudsen (DPU, Aarhus

Universitet) og Lise Sattrup (Skoletjenesten – Videntcenter for eksterne læringsmiljøer) på begrebet benspænd i et demokratisk perspektiv.

MED KUNSTEN SOM BENSPÆND I ÅBEN SKOLE er rettet mod lærere, skoleledere, kommunalforvaltninger og aktører fra eksterne læringsmiljøer. Vi vil med publikationen gerne inspirere til at skabe rum for kreativitet med deltagelsesmuligheder for alle elever og til at sætte barren højt for åben skole gennem prioritering af lærende partnerskaber.

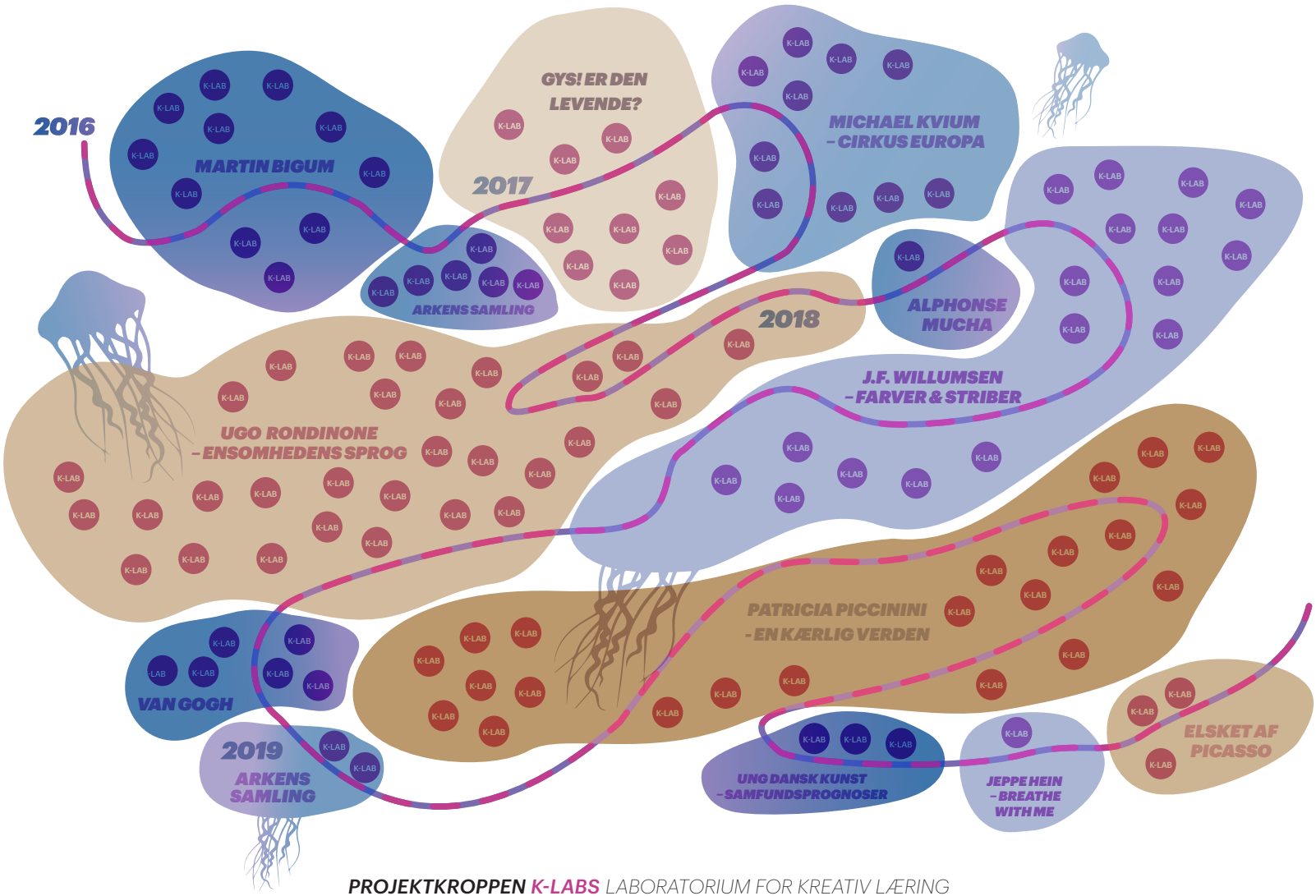
ARKEN Undervisning

”Eleverne nød, at det var helt nyt. Det var en helt blank palet. Der var ikke noget, de skulle kunne på forhånd – det var sådan ”jeg kan bare gå i gang”! Der var plads til alle, der normalt var stille og forsigtige og lige skal se tiden an, og også til dem, der bare kaster sig ud i det. De startede alle sammen med samme udgangspunkt – en hel tom palet til bare at putte farver på af nye indtryk og aktiviteter!”

Lærer i K-LAB

”Hvis vi bruger ordet deltagelsesmuligheder, så er det måske i virkeligheden en af de allervigtigste essenser her: Du skal ikke have noget med for at kunne deltage, der er faktisk mulighed for alle.”

Skoleleder



Under **Laboratorium for kreativ lærings** projektperiode blev der gennemført 121 længerevarende kreative laboratorieforløb i partnerskab med skoleklasser og lærerteams fra fem vestegnskommuner. Laboratorieforløbene tog afsæt i aktuelle udstillinger på ARKEN.



MODEL FOR ET K-LAB

Et K-LAB er et kreativt laboratorieforløb, der udvikles og afvikles i partnerskab mellem ARKEN og en lærer/et lærerteam og en enkelt klasse/en årgang. Det består af tre faser: **1) planlægning og udvikling i samarbejde med lærerteamet, 2) selve forløbet sammen med eleverne og 3) et afsluttende forældrearrangement.**

FASE 1

Opstartsmøde afholdes på ARKEN i slutningen af et skoleår for skoleledere, tovholdere og lærere, der er involveret i næste skoleårs K-LABs. Her introduceres til rammer og muligheder: Hvad er et K-LAB, hvilke konkrete udstillinger/kunstværker kan forløbene tage afsæt i, hvilke (tvær)faglige sammenhænge kan de spille ind i, hvordan booker man etc. På baggrund heraf besluttet udstilling og forløbsperiode.

Lærerworkshop: Læreren/lærerteamet inviteres på en tretimers workshop på ARKEN. Her introduceres de til den valgte udstilling og afprøver sammen med lærere fra andre partnerskabsskoler på egen krop nogle af de udstillingsspecifikke laboratorietilgange udviklet af ARKEN Undervisning. Workshoppen er en inspiration til potentielle tematiske og metodiske afsæt og repræsenterer ikke bud på færdige forløb.

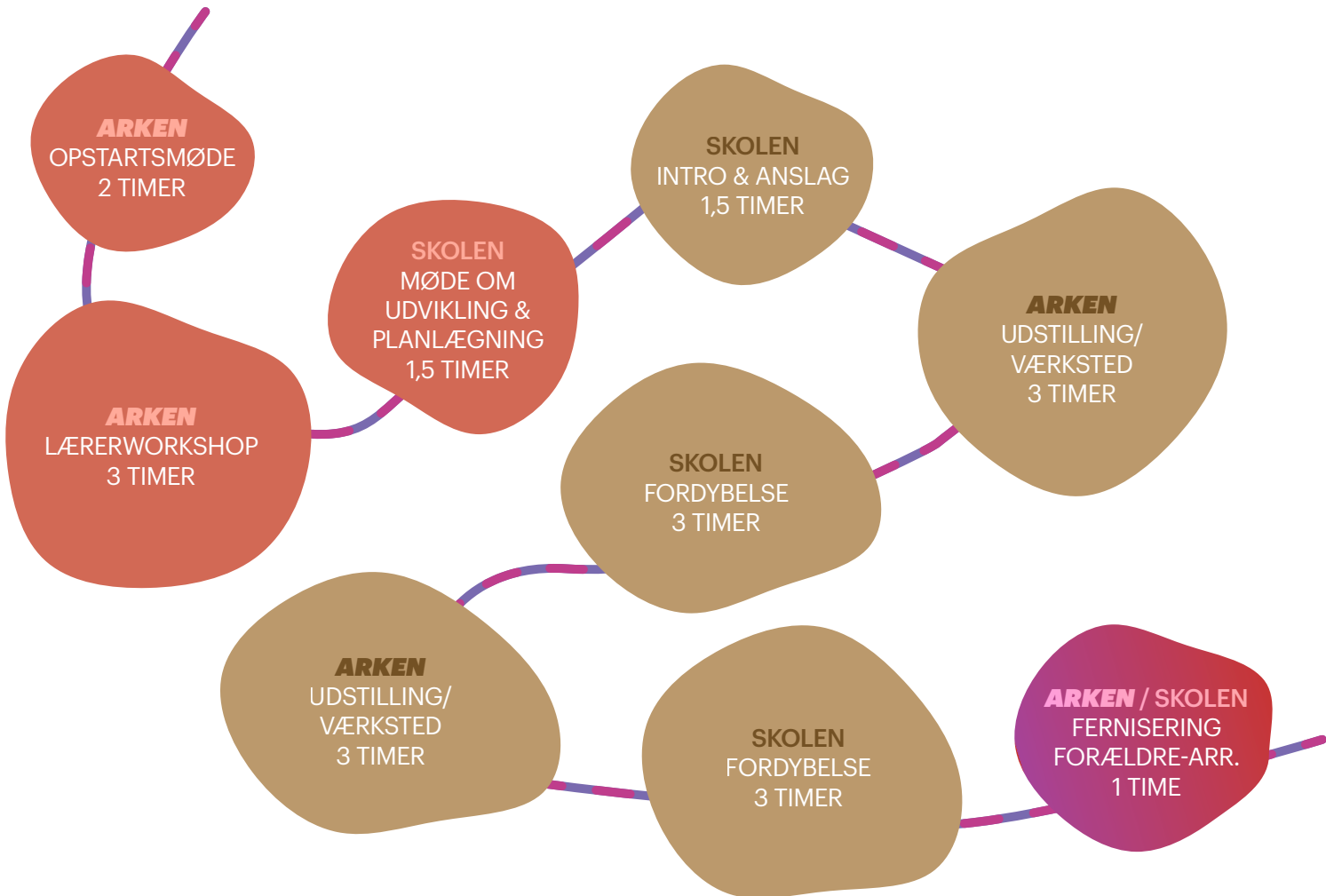
Udviklings- og planlægningsmøde mellem ARKEN og det enkelte lærerteam: På baggrund af lærerworkshoppen videreudvikles der og sættes overordnede overskrifter på forløbet. ARKEN detailudvikler efterfølgende, mens lærerne udvikler evt. supplerende undervisningsaktiviteter før/under/efter forløbet.

FASE 2

Selve laboratorieforløbet med eleverne planlægges, så det indeholder mellem 10-16 timer, og så det foregår både på ARKEN og på skolen. Typisk består det af et opstartsmøde på ARKEN og på skolen. Herefter fire dage à 3 timer, skiftevis på ARKEN og på skolen.

FASE 3

Laboratorieforløbet afsluttes gerne med et forældrearrangement i ARKENs værksted, hvor eleverne fortæller om og viser produkter fra forløbet for deres familie, og der serveres en lille snack. Efterfølgende viser eleverne på egen hånd familien rundt på ARKEN. Alternativt afsluttes laboratoriet på skolen, evt. med en udstilling og viden- deling med andre elever.



MODEL FOR ET K-LAB LABORATORIUM FOR KREATIV LÆRING

UDVALGTE LÆRINGSPOINTER
OM K-LAB-MODELLEN

ÅRSHJUL OG TID

En erfaring fra *Laboratorium for kreativ lærings* første år var, at tid og rammer i endnu højere grad er en nøglefaktor for skolen, end det er for museet. Hvor ARKEN i starten indledte dialogen med lærerne med fokus på projektets indhold, viste det sig hurtigt, at det for skolen/lærerne var vigtigt først at få tidspunkter, tidsrammer og evt. skemamæssige udfordringer på plads. Først derefter var indholdet relevant. Fra projektets start havde ARKEN planlagt opsamlende, tilbageskuende årsmøder for partnerne i slutningen af skoleåret, men på baggrund af de nævnte erfaringer ændredes årsmøderne til at have et fremadrettet sigte mod det kommende skoleårs forløb og deres placering i skolens årsplaner.

PÅ SKOLEN OG PÅ ARKEN

ARKEN havde allerede før projektet haft gode erfaringer med at indlede sine længere undervisningsforløb ude på skolen som et første møde mellem elever og underviser. I *Laboratorium for kreativ læring* var det målet at undersøge potentialerne i at lade et endnu længere forløb foregå både flere gange på skolen og på ARKEN. Rækkefølgen af sted og fordeling af timer er i princippet fleksibel, men gennem projektet tegnede der sig en grundmodel (vist i modellen på side 9), som passede godt ind i både ARKENs og de fleste skolers hverdag og logistik. Erfaringen var, at en kort opstart på sko-

len gav eleverne en base at stå på, når de kom på ARKEN: De kendte allerede underviseren, de havde gennem kreative anslag allerede fået en viden om, at arbejdsmåderne måske er anderledes, end de er vant til, og de havde gennem anslaget allerede aktivt deltaget i noget, der kunne skabe resonans i forhold til mødet med kunsten på ARKEN.

Erfaringen med de efterfølgende dages workshops på skiftevis ARKEN og skolen var, at de supplerede hinanden godt med hver deres karakter: En sansemættet dag på ARKEN, hvor kunsten blev undersøgt med kreative tilgange, efterfulgt af en dag på skolen, dedikeret til fordybelse i skabende processer – med kunsten fra ARKEN som benspænd.

”Det var ligesom den samme proces, man angreb. Men man angriber den fra to forskellige steder, når man er hjemme i faste, vante rammer, eller man er et nyt sted, hvor det hele er nyt, både sted og indhold. Det var rigtig godt.”

Lærer i K-LAB

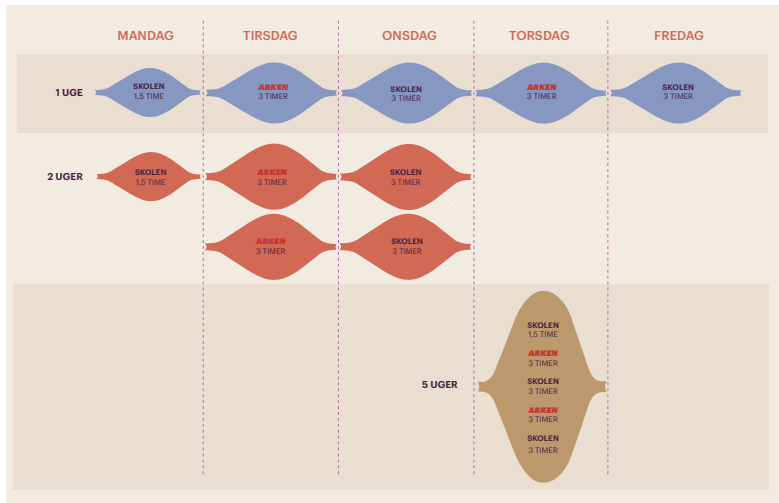
FLEKSIBILITET OG SEMI-FLEKSIBILITET

I afsnittet om udvikling af partnerskaber beskrives fleksibilitet som en nøglefaktor i forhold til partnerskabsindgåelse. Det var også med den indstilling, ARKEN Undervisning gik til udformningen af det enkelte forløb i det første projekt-år. Målet var at imødekomme alle lærernes ønsker så godt som overhovedet muligt og dermed afhjælpe planlægningsudfordringerne på skolen. Med et omfattende projekt med mellem 30-50 årlige K-LABs viste det sig at blive et kæmpe puslespil, når hvert booket forløb samtidig gerne skulle kunne bemandes med en og samme ARKEN-underviser.

Fra andet år ændredes praksis derfor til semi-fleksible K-LAB-udformninger ud fra tre grundstrukturer, der havde tegnet sig: 1) intenst ugeforløb; 2) fordelt over to uger på variable dage; 3) samme ugedag over fem uger. De tre grundstrukturer imødekommer forskellige behov som fx flex-uger, valgfag mv. Det viste sig, at skolerne reagerede positivt på ændringen fra fleksibilitet til semi-fleksibilitet; for dem var det også nemmere at navigere i forhold til erfaringsbaserede grundstrukturer.

”Den måde, I har formået at tilpasse hele tiden... nu er der et behov for at have tre modeller, og så laver I tre modeller og siger: ”Vi har faktisk gjort os erfaringer med de tre formater”. Det gør det nemt og overskueligt at koble sig på. Og der skal ikke ret meget til, at man ikke kobler sig på, skulle jeg hilse og sige. Så det, at strukturerne bliver ændret løbende, det er rigtig fedt. Jeg synes, det har været helt fantastisk.”

Skoleleder



ET K-LAB I KALENDEREN LABORATORIUM FOR KREATIV LÆRING

FORÆLDREARRANGEMENT/FERNISERING

Som beskrevet, indgår der i de fleste K-LABs et afsluttende forældrearrangement – en fernisering på alt det, der er blevet lavet. I den sammenhæng er forholdet mellem proces og produkt blevet taget op til diskussion flere gange i læringsfællesskabet mellem ARKENs undervisere og lærerne. De pædagogiske og didaktiske mål i projektet har i høj grad orienteret sig mod at give eleverne erfaringer med at fordybe sig i processer og at turde ”opholde sig i det uvisse”. Med andre ord en orientering mod at prioritere undren og undersøgende tilgange ud fra den betragtning, at det er tæt relateret til kreative processer.

Men hvorfor så alligevel lægge vægt på at vise produkter til et afsluttende forældrearrangement? Efterhånden bidrog projektets praksis med en nuancering af proces-/produkt-forståelsen: Hvis man vælger at se produkter som en proces, der midlertidigt er ”stivnet”, får de en anden betydning, end hvis man ser dem som et målsat resultat, der skal vurderes. De bliver til spor af en proces, der giver anledning til at stoppe op og fortælle andre om, hvad der skete undervejs, til at huske og reflektere på et lille skridts afstand og til at blive stolt over det, der opstod. Det er i den forståelse, at forældrearrangementerne viste sig at have en særlig værdi i projektet. Ydermere blev kunstværkerne på ARKEN til visuelle spor for eleverne, som hjalp dem med at genfortælle det, der var foregået, når de viste deres familier rundt.

”Produktet betyder rigtig meget for elevernes erindring af processen. At mærke, at de havde oplevelsen inde i sig selv, men samtidig så se, at den oplevelse man havde, den hænger altså her”

Lærer i K-LAB



PARTNERSKABER MED LÆRERE

Laboratorium for kreativ læring bygger på en grundtanke om læring i praksisfællesskaber. Den kompetenceudvikling, der sker gensidigt mellem lærere og ARKENs undervisere, udfolder sig i undervisningsudvikling og undervisningspraksis med eleverne. Det betyder (som vist i modellen side 9), at lærerne inviteres til at deltage i lærerworkshops, hvor de sammen med lærere fra andre partnerskabsskoler afprøver, reflekterer over og bliver medskabere af den undervisning, som ARKEN Undervisning har udviklet til en udstilling. Med afsæt heri planlægger ARKEN og det individuelle lærerteam et skræddersyet K-LAB.

En anden grundtanke i *Laboratorium for kreativ læring* er, at læringsmål sættes i samarbejde med lærerne. Laboratoriet understøtter overordnede formål og tværgående dimensioner i folkeskoleloven. Men de specifikke ambitioner og mål med forløbet sættes i samarbejde med det enkelte lærerteam i det enkelte K-LAB. Det sker både ud fra partnerskabsrammen, der ersat med den konkrete skole, ud fra lærernes målsætninger for og viden om den enkelte klasse/årgang og ud fra de kunstpædagogiske og tematiske muligheder, som den aktuelle udstilling på ARKEN rummer.

POINTER OM PARTNERSKABER MED LÆRERE KOBLING TIL SKOLENS STRUKTURER

Gennem projektet blev nødvendigheden af en tæt

kobling til lærernes hverdag og opgaver bekræftet. I starten tilrettelægdes for eksempel både forberedende og efterevaluerende lærerworkshops. Men evalueringsworkshops viste sig udfordrende: Mens det var i ARKENs interesse at evaluere forløbene med lærerne set i et samlet projektperspektiv, så var det for mange lærere en udfordring at afsætte en tretimers workshop til evaluering, samtidig med at nye opgaver krævede deres opmærksomhed. Derfor ændredes praksis mod at integrere evaluering i forløbet og kun at udføre særlige evalueringssessions med enkelte lærerteams med henblik på erfaringsopsamling i projektet.

Et andet eksempel på behovet for en tæt kobling er, at ARKEN Undervisning i starten af projektet, ud over den metode- og praksisorienterede tilgang i lærerworkshops, også lagde op til bredere diskussioner om kreativitet og åben skole. Det viste sig hurtigt gennem lærernes udsagn og deltagelse, at udbyttet for dem lå i at afprøve og få indsigt i konkrete metoder og pædagogiske greb på museet og i de diskussioner, som denne praksisnære tilgang kaldte på. Desuden var de begejstrede for på egen krop at gøre sig erfaringer med, hvad kunsten, det æstetiske og det ordløse ”gør”. Erfaringerne var således med til at forme praksis: Lærerworkshops blev i endnu højere grad praksisnære, og der blev eksperimenteret med andre evalueringsformer.

UNDERVISERROLLER I ÅBEN SKOLE

Når museumsundervisere og lærere arbejder sammen om undervisningen i et K-LAB, giver det ud over den fælles udvikling og planlægning et overskud i selve

undervisningssituationen, en slags tolærer-organisering. I det første år blev der i enkelte forløb eksperimenteret med, at lærere og museumsundervisere skiftedes til at stå for undervisningen i et K-LAB. Men det blev klart, at lærerne og museumsunderviserne ikke kan eller skal være det samme, og at partnerskabet trives, når asymmetrien og forskelligheden anerkendes som en styrke. Lærerne har langt mindre tid til forberedelse og udvikling i K-LABs end museumsunderviserne, og nogle lærere føler sig på udebane i forhold til kunst og kreative processer. Derfor giver det mening, at museumsunderviserne tager styringen på både udviklingsprocessen og undervisningen. Til gengæld er lærernes hjemmebane klasseledelse og kendskab til eleverne socialt og fagligt, og deres refleksioner og input til justeringer undervejs kvalificerer laboratorieforløbet. Desuden får lærerne mulighed for at iagttage og reflektere over, hvordan deres elever deltager.

”Vi fik lov at bevæge os i en lidt anden type lærerrolle end at være den, der bliver enormt irriteret over at blive afbrudt i undervisningen!”

Lærer i K-LAB

”Projektet taler rigtig godt ind i vores tanker omkring professionelle læringsfællesskaber. Det her med, at vi i K-LAB-forløbene har nogle lærere, som rent faktisk skal sætte sig ned og reflektere over læring og tilrettelæggelse af et konkret undervisningsforløb, det bliver meget eksemplarisk. Det er en arena for det, som vi ikke kan skabe på et teammøde, også fordi der her er en kontekst og nogle spændende rammer!”

Skoleleder



SAMME SOM ELLER FORSKELLIG FRA?

I forlængelse heraf blev det vigtigt at forholde sig til ordet ”skole” i åben skole. En af projektets kritiske venner stillede spørgsmålet: På hvilke måder skal åben skole være henholdsvis det samme som skolen og forskellig fra skolen? *Laboratorium for kreativ læring* foretog gennem projektperioden en udvikling mod i stadig højere grad at se sin berettigelse i ”forskellig fra”. Uanset om lærerne i de individuelle partnerskaber

ønskede at koble kunsten og de kreative metoder til et lyrikforløb, et håndværk- og designforløb eller et forløb med fokus på omverdensforståelse, så er det netop projektets anderledes måde at skabe sanselige rum, kreative processer og deltagelsesmuligheder på, som lærere og skoleledere fremhæver.

”Vi ville ud af huset med lyrik under alle omstændigheder, og så er det jo oplagt at køre det sammen med noget kunst, så vi får andre rammer end dem, vi normalt har. Vi snakkede rigtig meget med eleverne om, at vi skulle ud herfra, til et sted hvor deres følelser på en eller anden måde kunne blive aktiveret. Og det kan de ikke på samme måde i et klasseværelse, der sidder de jo bare hver dag med samme udsigt. Nu blev de provokeret af at skulle se noget andet og have huer på og strømper og være enormt stille lige pludselig og gå langsomt. Altså rummet var jo med os.”

Lærer i K-LAB

”Essensen er vel et eller andet sted, at det åbner op. De her rum giver nogle nye tilkoblingsmuligheder for eleverne. Der bliver åbnet op for noget mere kropslighed og noget mere følelsesmæssigt. Og derigennem vil du også kunne koble dig på fagene her. Det er i hvert fald noget af det, jeg kan se, altså at børn er ret gearede til det her med at kobles på, langt mere end vi andre er. Det appellerer til deres nysgerrighed og åbenhed for verden, og det her er faktisk en åben dør til at kunne påvirke nogle af de ting. Fordi de får erfaring med, at sådan kan man også lære.”

Skoleleder

”Lærerne får mulighed for at tænke fag på en anderledes måde. Altså det er jo også en fortælling, som I på ARKEN bærer, som jeg tror skubber til lærerne til at tænke mere tværfagligt og få nedbrudt nogle fagsiloer. Der er mange elever, der går med tanken om: jeg er dårlig i dansk, men får du nedbrudt nogle af de her siloer og får lavet noget mere på tværs, jamen så kan du lige pludselig godt være god i dansk gennem det møde her. Det giver nogle muligheder for at kunne arbejde mere projektorienteret. Der er alle faser med: Der er masser af refleksion, der er kropslighed, der er produktion, der er også formidling af det, man laver, så det er fra ende til anden – det er proces. Og det tror jeg taler rigtig meget ind i de kompetencer, som eleverne skal have fremadrettet.”

Skoleleder





BENSPÆND & RUM FOR KREATIVITET

AT SKABE RUM FOR KREATIVITET

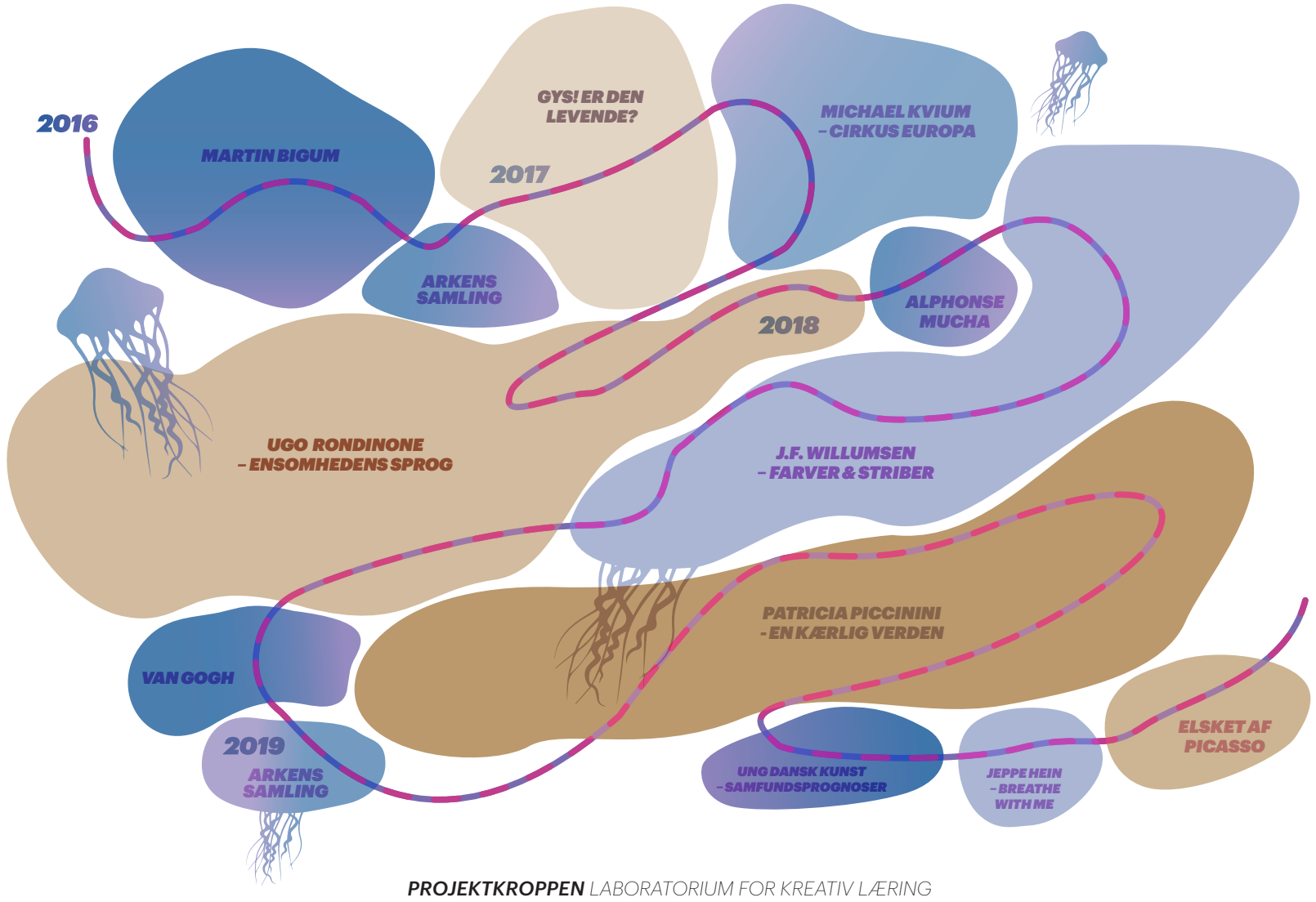
Laboratorium for kreativ læring forstår grundlæggende kreativitet som noget, der kan opstå kontekstuel, dvs. i relationer mellem mennesker og fænomener i verden. Om der opstår kreativitet i laboratorieforløbene, kan ikke styres, men man kan prøve at skabe betingelserne for det. Det er projektets erfaring, at kreative processer trives, når der er skabt et fælles socialt rum med en særlig ”stemthed”. Herved forstås en fornemmelse af at være sammen om noget særligt eller anderledes, hvor der derfor er en fælles opmærksomhed og nysgerrighed på at være deltager i situationen. At der er noget anderledes og måske mærkværdigt på færde, betyder, at der sker en slags forskydning fra ”det vi plejer”: fra vanetænkning, rutiner, forbehold og sociale mønstre til undren og nysgerrighed. Samtidig muliggør det ”stemte” rum fordybelse, som i projektets erfaring også er en væsentlig faktor i kreative processer. Med disse erfaringer bliver formuleringen ”at skabe rum for kreativitet” en meningsfuld måde at tale om projektets didaktiske målsætninger.

GENSTANDSFELTET SOM BENSPÆND

De kreative laboratorieforløb (K-LABs) har altså som mål at skabe rum for kreativitet og kreative processer – men ikke at forglemme med kunsten som benspænd. Det indholdsmæs-

sige afsæt er ARKENs genstandsfelt – kunstværkerne, med hver deres særlige udsagn i verden og om verden. Laboratorierummet er det fysiske rum omkring kunstværkerne, hvor eleverne kastes ud i kreative undersøgelser, men som beskrevet i afsnittet om K-LAB-modellen sker det i en vekselvirkning med andre laboratorierum, nemlig både museets og skolens øvrige rum eller udeomgivelser. Kunsten flytter med ud i de andre rum i form af oplevelser fra museet og i form af visuelle objekter og andre elementer, der skaber sammenhæng til kunsten. I de fleste forløb er det en bestemt udstilling, der er omdrejningspunktet, og som er med til at sætte en overskrift. Gennem udviklings-samarbejdet med lærerne udvælges hvilken overskrift, hvilke værker og hvilke undersøgelser, der zoomes ind på.

Som beskrevet i indledningen er *Laboratorium for kreativ læring* optaget af, hvad man kan lære af og med kunsten, når den kobles til målet om at skabe rum for kreativitet. ”Man” er her ikke blot eleverne, men hele projektet: Hvordan kan projektets pædagogiske og didaktiske praksis lære af og med de kunstneriske strategier og tænkninger, som udstillingsværkerne rummer? Det kan det, når ærindet ikke er at videreformidle et allerede beskrevet indhold, men at lade sig konfrontere af udstillingen som et besværligt benspænd og spørge til, hvad kunsten gør med os, og ikke hvad den betyder.



Laboratorium for kreativ læring foretog gennem sin projektperiode på tre et halvt år en rejse gennem adskillige udstillinger. I arbejdet med hver af udstillingerne opstod der gennem udvekslingen med genstandsfeltet nye kunstpædagogiske indsigter, som blev optaget i projektets tænkning og videre færd.

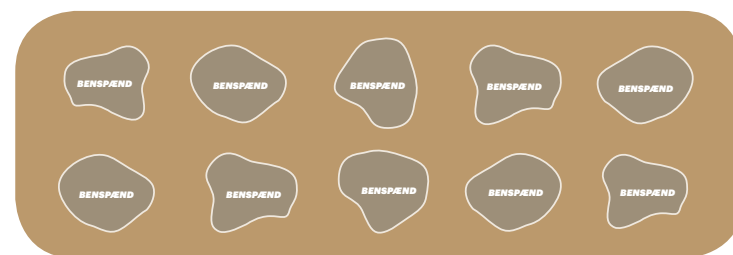
BENSPÆND

Benspænd er blevet et vigtigt begreb til at beskrive de metoder, som udvikles i projektet. Et benspænd er i projektets optik, når der defineres særlige spilleregler for deltagelse i form af specifikke begrænsninger eller muligheder, som udfordrer vanlig deltagelsesadfærd. Det er en slags konstruktiv forstyrrelse. Målet med benspænd er at *forskyde* elevernes måde at deltage på og at skabe *fordybelse* og hermed, som beskrevet, at muliggøre kreative processer. Nogle gange kan det være ét benspænd, der sættes ind for at forskyde elevernes deltagelsesposition eller for at skabe fordybelse, andre gange kan det være en kombination af flere benspænd.

Projektet har eksperimenteret med en række forskellige typer benspænd, og hvad de gør hver for sig eller i kombination, når de bringes i spil i en konkret undervisningssituation. Modellen til højre er en grundskabelon for arbejdet med benspænd. Den viser en i princippet uendelig benspændsbank, og derudover en konkret undervisningssituation illustreret med fladen K-LAB. I det følgende bruges modellen i to cases, der udfolder, hvordan kunsten påvirker udviklingen og nuanceringen af de benspænd, der sættes i spil i den specifikke undervisningssituation, og hvordan benspændene kan skabe rum for kreativitet. De to cases er samtidig eksempler på forskellen på K-LAB på ARKEN (samsættet og deltagerinvolverende møde med kunsten) og K-LAB på skolen (fordybelse i kreative processer med afsæt i kunsten). Der zoomes ind på undervisningseksempler fra én af de mange udstillinger i projektperioden,



K-LAB



BENSPÆNDSBANKEN

nemlig udstillingen med den schweiziske samtidskunstner Ugo Rondinone, som var omdrejningspunktet for et stort antal K-LABs.



CASE 1

Hovedværket i udstillingen er *Ensomhedens sprog*, en installation bestående af 38 menneskeskulpturer i naturlig voksenstørrelse, iklædt hvide klovnemasker, farvestrålende dragter og neonfarvede sokker. Ulig herskende forestillinger om klovnes væsen (om man så abonnerer på cirkusklovnen eller på killer clowns), så har Ugo Rondinones klovne lukkede øjne og sidder eller ligger i afslappede, indadvendte stillinger. De er alene, hver for sig, men de er også sammen om at være

alene. De er forskellige, men de er også ens. Klovnene er placeret rundt omkring i ARKENs kunstakse, som både er et markant udstillingsrum og et rum, som man skal igennem for at komme til museets øvrige særudstillinger.

Hvilke benspænd skal der til for at invitere børn i laboratorieforsøg til at *fordybe* sig og blive *forskudt* til en anderledes deltagerposition her? Mange forskellige faktorer er med til at pejle ARKENs udviklingsteam frem til benspænd, der fungerer som rammesætning for elevernes første åbende møde med værket: Én faktor er selve værket og et fænomenologisk blik på, hvad det gør ved udviklingsteamet selv. En anden faktor er iagttagelsen af kontrasten mellem klovnene og hovedparten af publikum, der på klassisk museumsgænger-vis bevæger sig oprejst, i adstadigt tempo og i én retning gennem udstillingen. Det ansporer til undersøgelse af, hvordan kontrasten kan brydes, og der kan skabes øjenhøjde med værket. En tredje faktor er værkernes skrøbelighed og udsathed med deres placering på gulvet i publikums færdselszone. Det betyder, at der skal tages hensyn til værksikkerhed, når elever inviteres med i undersøgende aktiviteter i værket. En fjerde, men vigtig, faktor er en inspiration fra Ugo Rondinone selv, når han taler om kunstmøder. Han betoner ”at være sammen med kunsten” frem for ”at prøve at forstå kunsten” og sammenligner kunstmødet med at gå tur. Rondinone er optaget af, hvad han kalder ”børne-agtige motiver”, som alle uanset alder har en relation til, men også har forskellige personlige erfaringer med. Og endelig er han optaget af langsomhedens potentiale.

I det følgende præsenteres, hvilke benspænd der sættes i spil i elevernes første møde med værket, og hvordan benspændene formes og påvirkes af de kontekstuelle faktorer. Benspændene sættes i spil samtidigt, så der er tale om en kombination af seks benspænd, der tilsammen danner en helhed.

PERFORMATIVT ELEMENT: *Ved at tilføje et fremmed element til kroppen, fx en beklædningsdel eller en accessory, får man mulighed for at afprøve en anderledes udgave af sig selv, for at indtage en ny position.*

CASE: I denne case tager eleverne, inden de inviteres indenfor i klovnenes område, deres sko af og får udleveret et par neonfarvede sokker. Det er et forholdsvis lille indgreb at udskifte sko med sokker, men det virker ikke desto mindre som en subtil forskydning på flere måder: Man afgiver noget af sig selv og får noget andet – og dermed friheden til at være sig selv på en ny måde. På strømpesokker mærker man gulvet, og kroppen kommer i kontakt med det sted, man er. Måske føles det hjemligt at være på strømpesokker? Måske får man lyst til at bevæge sig på mere hjemlige måder? Sidde, ligge, tusse rundt? Og med sokkerne spejler man noget fra de tavse klovne, der sidder over det hele – der er et fællestræk, som gør, at man identificerer sig med dem. Sammen med sine kammerater er man snarere som en af klovnene end som museumsgæsterne i støvler og sko. Grænsen mellem værk og beskuer ophæves, og elevernes møde med værket bliver nærmest gjort til et værk i sig selv, en performance.

TEMPO: *Ved at skrue tempoet op eller ned, forskydes kroppens vaner, og den får mulighed for at opleve og fordybe sig på nye måder.*

CASE: Eleverne bliver bedt om at bevæge sig mellem slowmotion og stilstand. Når kroppen sætter farten ned, får man mere tid til at se. Måske opdager man, at klovnene på trods af den samme hvide kropsfarve har forskellige kropsbygninger og ansigtstræk – slanke, buttede, fine, grove, feminine, maskuline, androgyne, forskellige etniciteter? Eller at hver eneste dragt er syet ens, men har forskellige kombinationer af stoffer, knapper, kraver? At der er mange følelsesmæssige nuancer i indadvendtheds-udtryk? Det nedsatte tempo giver også mere tid til at absorbere følelsen af det rum, man er i. Og af at man er deltager sammen med andre – klovnene, kammeraterne, museumsgæsterne, vagterne – hver med deres måde at deltage i rummet på.

KROPSHANDLEMULIGHEDER: *Ved at sætte begrænsninger på, hvilke kropshandlinger der er mulige, skabes der fokus. Kroppen undersøger verden fra et særligt udgangspunkt, og netop gennem de stramme spilleregler sker forskydningen. Tilsvarende ved at tilføje nye, for eleverne uvante, kropshandlemuligheder.*

CASE: I denne case er der to runder med hver to kropshandlemuligheder: I den første runde skifter eleverne mellem at gå rundt mellem klovnene i slowmotion og at indtage en kropshandling, der mimer den klovn, man er tættest på. I den anden runde skifter de mellem slowmo-

tion og at indtage en selvvalgt positur, hvor de søger at skabe en relation til klovnen (lytte til den, søge øjenkontakt, vise den empati osv.). Begrænsningen skaber rum for fordybelse og undersøgelse.

TID: *Alt efter om man kender tidsrammen for en aktivitet eller ikke, oplever man forskelligt. Er noget fx "på tid", kan det skabe dynamik og få en til at glemme selvkritik.*

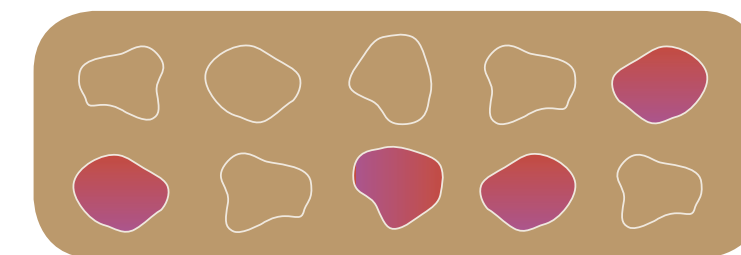
CASE: I denne case er tidsrammen imidlertid ubekendt for eleverne, fordi benspændene, det vil sige skiftene mellem slowmotion og kropshandling, styres ved at underviseren slår på en gong-gong. Tiden folder sig ud, bliver flydende, og man bliver en del af en koreografi, hvor man både møder værket og bliver en del af værket.

STEMME: *Man kan skrue op og ned for stemmer eller begrænse eller tilføje måder at bruge stemmen på.*

CASE: I denne case er det ikke tilladt at sige noget. Ved at fjerne stemmebrug, der ellers er massivt til stede i en skolehverdag, og som knytter sig til sociale dynamikker, hierarkier og mønstre, opstår rum til anderledes måder at deltage på, og rum til at indoptage indtryk uden øjeblikkeligt at være konfronteret med andres reaktioner. Tavsheden er også klovnenes sprog, ligesom alenheden er det. På den måde inviteres eleverne til at opdage deres egne følelser og grænser knyttet til stilhed og til at være med sig selv.



K-LAB



BENSPÆNDSBANKEN

KOLLEKTIVITET: Der kan skrues op og ned for kollektivitet og eksperimenteres med at forskyde normer for, hvordan og hvornår man skal gøre ting sammen og hver for sig.

CASE: Her er eleverne både sammen og hver for sig, men på en anden måde, end de er vant til. De skal ikke samarbejde med ord, men skaber samhørighed gennem koreografi, intuition og iagttagelse.

SAMMENFATTENDE OM CASE 1

Hvordan reagerede eleverne på benspændene, der blev sat i spil i forhold til Ugo Rondinones *Ensomhedens sprog*? Empirien fra de mange K-LABs tyder på, at det lykkes at skabe et ”stemt” rum. Eleverne går med på undersøgelsen og involverer sig som deltagende kroppe i rummet. Samtalen efter den tavse undersøgelse vil næsten ingen ende tage, fordi der er så meget at dele: Om hvad de registrerede om klovnenes udseende; om det mærkværdige i, at en klovn både kan være en død ting og føles som en spillevende ”anden”; om de følelser, klovnene vakte; om overvejelser over klovnenes sindstilstand – og nuanceringer af, hvad det vil sige at være alene; om hvordan det var at have sokker på; om hvordan det var at blive set på af de andre museumsgæster (og måske overraske dem); om hvordan det føltes at skulle være stille (alt fra rart og fredfyldt til grænseoverskridende svært); osv.

CASE 2

Et andet kunstværk af Ugo Rondinone i samme udstilling er værket *vind måne*. Værkets motiv er et træ, nærmere bestemt en

”DE ELSKEDE SOKKERNE!
DE ELSKEDE DEM – JEG VED IKKE
HVORFOR, MEN DET VILLE JEG BARE
LIGE SIGE. DET VAR AMAZING!”

LÆRER I K-LAB

”DEN DER FYSISKE OPLEVELSE
GIVER DEM RIGTIG MEGET. DET ER
JO DET DE ALDRIG FÅR. ALLE KAN TAG
PÅ ARKEN, ALLE KAN KIGGE PÅ KUNST,
MEN DET ER IKKE ALLE, DER KAN GIVE
DERES BØRN EN KUNST-OPLEVELSE”

LÆRER I K-LAB

seks meter høj afstøbning af et oldgammelt oliventræ, der står i kunstnerens slægts syditalienske hjemegn. Træet er støbt i aluminium og beklædt med emalje, så det fremstår helt hvidt, men med alle krogede grene og bark-teksturer intakte.

Case 2 handler som nævnt om undervisning i K-LABs på skolen. Hvilke benspænd skal der til for, med afsæt i værket *vind måne*, at invitere børn til at *fordybe* sig eller blive *forsku*dt til en anderledes deltagerposition i kreative processer på skolen? Her er det nødvendigt at begynde med eksempler på, hvordan eleverne undersøger værket på ARKEN, for det er den undersøgelse, som benspændene på skolen bygger videre på. På ARKEN undersøger eleverne Rondinones træ med kroppen (de får hvide huer på og mimer i små grupper med deres kroppe træets snoede stamme); de undersøger træet ved at tilføje genstande (de tager deres sko af og skaber nye visuelle fortællinger ved at placere skoene rundt om træet på forskellige måder); de undersøger det med øjnene (de lader øjnene gå på vandring i træets former, mens hånden tegner blindtegning på papir); og endelig undersøger de det med deres erindringer (de henter erin-

dringer og oplevelser om træer frem, hvorefter de tegner og deler deres erindringer).

I det følgende præsenteres de benspænd, der sættes i spil på skolen. Også her er der tale om samtidige benspænd, der tilsammen danner en helhed.

ERINDRINGSSTOF: Ved at lade noget udefrakommende inspirere til at lede efter stumper af (måske overset eller glemt) erindringsstof sættes ens livsverden i spil som ressource. Forskydning kan ske, når ”ubetydelige” erindringer og erfaringer værdsættes, og eleven positioneres som bærer af betydningsfulde fortællinger.

CASE: Eleverne bliver bedt om, som på ARKEN ved Rondinones træ, at tænke tilbage på en personlig træ-erindring og at omsætte den til collage. For mange af eleverne er det uvant at værdsætte de grunderfaringer, de har med fænomener som fx træer, og de skal hjælpes på vej for at hente dem frem og begynde at synes, at ”det er noget”. Lidt efter lidt dukker de frem: Blommetræet i børnehaven, hvor man kravlede op med sin bedste ven; træet med gyngen, man faldt ned fra og slog hul på knæet; abrikotræet hos farmor i Tyrkiet; mangotræet hos morfar i Filippinerne.

”JEG KAN ISÆR HUSKE ET BARN, SOM LAGDE SIG NED
SAMMEN MED KLOVNE OG NÆRMEST LÅ OG PUTTEDE
MED DEN. DET SÅ SÅ HYGGELIGT UD. MAN KUNNE BARE
SE, AT BARNET TÆNKTE ”HEY, ER DU OGSÅ TRÆT?”
DET VAR BARE EN MEGA LÆKKER FORBINDELSE
OG EN FANTASTISK MÅDE AT SE ET VÆRK PÅ”

LÆRER I K-LAB

PERFORMATIVT ELEMENT: Ved at bruge sig selv som et billedelement, forskydes kroppen til en ny position: en ressource, et materiale, der kan skabe og afprøve udtryk.

CASE: Eleverne får det benspænd, at de skal forme deres træs grundstamme ved hjælp af den ene hånd og noget af armen. Hvordan kan man fx få underarmen til at være en tyk stamme og fingrene til at være særligt krogede klatregrene? Eller hvordan skal fingrene vende, hvis der skal hænge en gyng i en af dem? Når eleverne har fundet deres træes udtryk, tages en sort/hvid-kopi af den iscenesatte hånd i skolens kopimaskine.

MATERIALER: Ved at begrænse eller tilføje materialer eller sætte materialer i spil efter tilfældighedsprincipper kan man udfordre og dermed forskyde vanemæssige måder at udtrykke sig æstetisk på.

CASE: Her begrænses collagematerialet farvemæssigt til hvid, sort, gråtoneskala. Det forskyder dels udtrykket væk fra farverrealisme, og dels skaber det en forbindelse til

Rondinones træ, der fremstår hvidt med gråtone-/sorte skyggepartier. Til gengæld tilføjes der også noget materiale-mæssigt: Collagematerialet består af bunker af fotokopier med fotos af motiver, der netop ikke er træer, men er elementer og former, der kan se vækstagtige ud, alt fra skyer og broccoli til vifter, paddehatte og fuglevinger. Herved forskydes og omsættes elevens træerindring til billedfortælling med et poetisk lag.

RUMINDGREB: Ved at ændre den fysiske indretning kan man skabe et rum, der understøtter den situationsspecifikke pædagogiske praksis. På skolen beder ARKENs undervisere som regel om at have et andet lokale end klasseværelset til rådighed, fx et fællesrum, en festsal, teatersal, kantineområde eller andre steder, hvor der er gulvplads i stedet for borde og stole. Det giver mulighed for at designe arbejdszoner med enkle midler som malertape og snor, og at lade indretningen understøtte klasseledelse, så underviseren kan fokusere på sin rolle som facilitator.

CASE: I casen organiseres eleverne på gulvet i fællessalen i små grupper omkring firkantede malertape-zoner, der fungerer som skraldespande til alt det fraklippede papir, der efterhånden hober sig op. I en anden zone markeret med tape ligger alle bunkerne med collagemateriale, som man kan gå på opdagelse i. I starten af processen er der for at sikre mulighed for fordybelse også i denne zone restriktioner på, hvor mange, der kan være i materialezonen ad gangen. Derefter åbnes zonen som materialebank til fri afbenyttelse. Det fysiske rum er på den måde ribbet for alt



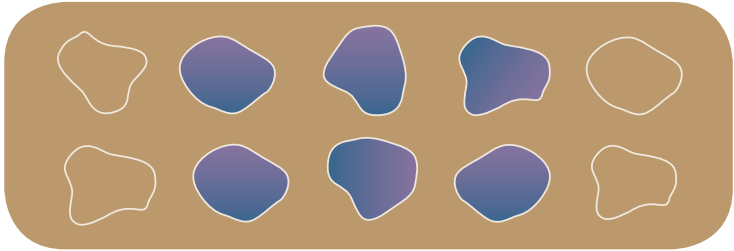
andet end det, der er relevant i denne proces. Fraværet af borde, stole, kateder, smartboard, plancher, skoletasker, penalhuse, madpakker og alle andre signaler om klassens hverdag skaber en forskydning fra vante deltagelsesmønstre og hierarkier til en mulighed for ”forudsætningsløs” deltagelse i en fokuseret proces.

SAMMENFATTENDE OM CASE 2

Hvordan reagerede eleverne på benspændene, der blev sat i spil i forhold til arbejdet på skolen med Rondinones *vind måne*? Som nævnt under benspændet ”erindringsstof” var der for nogle elever en udfordring, der skulle overkommes i forhold til værdsætning af personlige erfaringer som en betydningsfuld ressource for viden om verden og viden om sig selv. Men når de så gik med på præmissen om betydningsfuldhed, var det tydeligt, at der opstod forskydninger til nye deltagelsesmuligheder. Eksempelvis udtrykte en pige i tredje klasse sin træhistorie fra Tyrkiet ved at finde collage-stykker, der var mønstrede eller som egnede sig til at opbygge mønstre med og brugte dermed elementer fra sin livsverden på en ny måde. Og en dreng fra samme klasse, der slet ikke kunne komme i tanker om, at han nogensinde havde haft en oplevelse med et træ, løste situationen ved at spørge ARKEN-underviseren, om han måtte vise en historie, han gerne ville have oplevet. Efter dagens workshop, hvor der blev kigget på de samlede træhistorier, men ikke gået i dybden med alle enkelte collager, blev han stående, da alle andre elever var gået til spise-frikvarter, og havde tydeligvis noget på hjerte: Hans morfar var lige død, og derfor havde han visualiseret en situation, han



K-LAB



BENSPÆNDSBANKEN

gerne ville have oplevet: At spise jordbærkager med morfar under et træ. Gennem benspændene var drengen blevet udfordret, men fandt nye veje til at udtrykke sig æstetisk om en betydningsfuld livserfaring.

NÅR PÆDAGOGISK PRAKSIS LÆRER AF KUNSTEN

De to cases beskriver også, hvordan en kunstner og en udstilling er med til at forme den kunstpædagogiske praksis på ARKEN, så både elever og undervisere lærer af og med kunsten sammen. I dette tilfælde har Ugo Rondinones udstilling sat sig varige spor med de nuanceringer af benspænd, som den indbød til. Efterfølgende er langsomhed og ”at være sammen med kunsten” blevet til optikker, der er en integreret del af undervisningsudviklingen i K-LABs.

” HELE DET DER MED, AT DET VAR SÅ PROCESORIENTERET, DET SYNES JEG OGSÅ VAR RET SPÆNDENDE, FOR DET ER STØRSTEDELEN AF DE TING, VI LAVER I INDSKOLINGEN IKKE. JEG VAR OVERRASKET OVER, AT DET FUNGEREDE SÅ GODT I 3. KLASSE!”

LÆRER I K-LAB

”UANSET HVOR FLIPPET, ÅBEN, FAR OUT ELLER VÆVET PROCESSEN VAR, SÅ VAR DER EN RØD TRÅD, SOM HJALP HELE VEJEN. FOR BØRNENE VIRKEDE TRÅDEN KLAR, RØD OG MEGET TYDELIG. SÅ DET GAV MENING, FORDI DET HANG SAMMEN, TINGENE HANG SAMMEN”

LÆRER I K-LAB

”DET ER VIRKELIG SÅDAN, AT HVAD MAN NORMALT TÆNKER OM SKOLEN... MAN SKAL BARE LAVE MATEMATIK ELLER DANSK ELLER SÅDAN NOGET. HER KOMMER MAN HELE VEJEN RUNDT. ALTSÅ MAN TÆNKER JO BARE ALT MULIGT MÆRKELT.”

ELEV I K-LAB

”DET VAR GODT, AT VI IKKE VIDSTE DET HELE FRA STARTEN AF... DET UDFOLDEDE NOGLE ANDRE TING, SOM DER ER I VORES HOVEDER, AT VI IKKE VIDSTE, AT VI SKULLE LAVE DET HER!”

ELEV I K-LAB

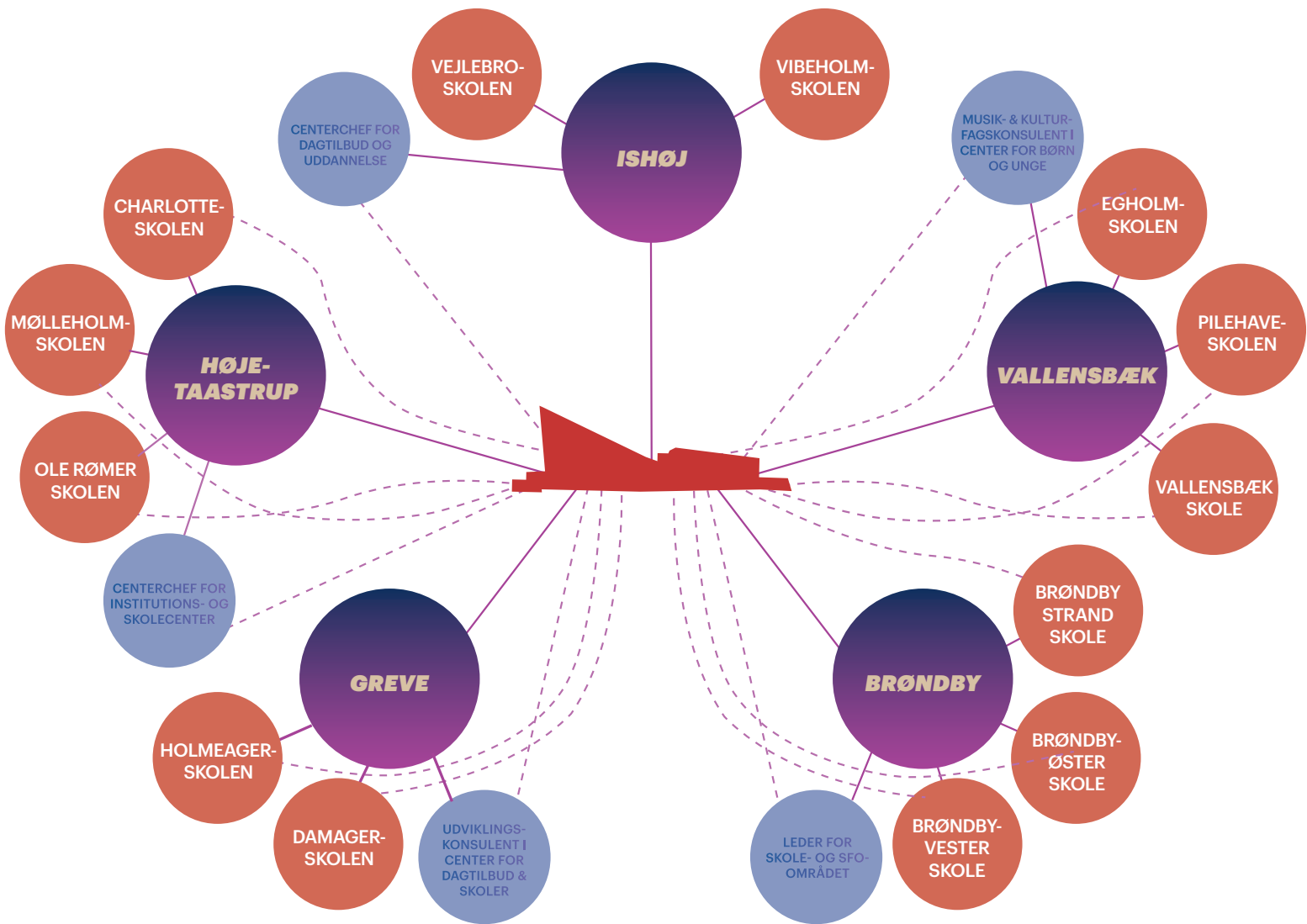


PARTNERSKABER I ÅBEN SKOLE

I *Laboratorium for kreativ læring* indgik ARKEN partnerskab med fem vestegnskommuner og to til tre skoler i hver kommune, som vist på partnerskabskortet. Interessen for partnerskab var kommet fra forskellige niveauer og af forskellige grunde fra de pågældende kommuner. Men baseret på erfaringerne fra Ishøj Kommune var det ARKENs klare mål at etablere partnerskabet på alle niveauer alle steder: kommunalforvaltning, skoleledere og/eller tovholdere, lærere, elever.

På partnerskabskortet er ARKEN placeret i midten som projektejer og driver af projektet, men projektets egentlige hovedpersoner og kernemålgruppe er eleverne (og deres lærere), der udgør den største del af alle ”skole-boblerne”. Linjerne mellem ARKEN og partnerne repræsenterer partnerskabsrelationerne og relationerne til lokalområderne, men de repræsenterer også de rent fysiske besøgsveje.

Linjerne går her i begge retninger: Elever og lærere kommer på ARKEN til forløb og lærerworkshops, ligesom skoleledere og forvaltningskontakter inviteres til årsmøder og forløbsafslutninger (forældrearrangementer). Men ARKEN kommer også ud i det enkelte lokalområde og underviser eleverne på skolen, udvikler forløb med lærerne på deres teammøder og kommer jævnligt forbi hos skoleledere og forvaltningskontakter til udviklingsmøder eller med korte projektopdateringer.



PARTNERSKABSKORT LABORATORIUM FOR KREATIV LÆRING

UDVALGTE LÆRINGSPOINTER OM PARTNERSKABER I ÅBEN SKOLE

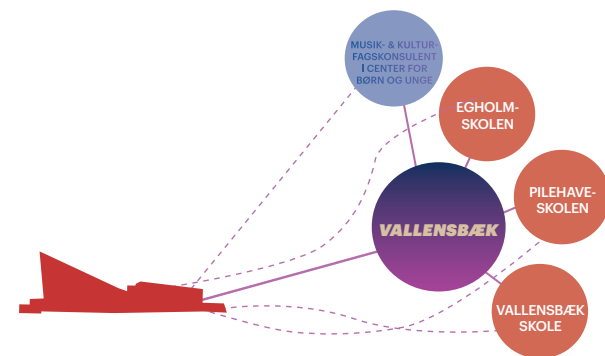
FLEKSIBILITET SOM NØGLEFAKTOR

Omdrejningspunktet for alle partnerskaber er de kreative laboratorieforløb (K-LABs). I udviklingen af projektets koncept fremhævede sparringspartnere fra ”de gamle” samarbejdsskoler i Ishøj, at ARKENs evne til fleksibilitet over for den enkelte skoles/klases hverdag og kultur var en nøglefaktor for, at samarbejdet var lykkedes.

Derfor blev fleksibilitet afgørende i opbygningen af *Laboratorium for kreativ læring*. I forhold til udformningen af partnerskaber betød det, at de kreative laboratorieforløb blev indtænkt på meget forskellige måder i de fem kommuner. Her to eksempler:

I VALLENSBÆK KOMMUNE faldt projektets start sammen med nyoprettelsen af en musik- og kulturfagskonsulent-funktion og med en tæt samarbejdsstruktur mellem denne og skoledistrikternes afdelings- og overordnede ledere. En anden vigtig faktor var, at lærerteamstrukturer var stærkt udviklet på kommunens skoler. Den aktuelle kontekst betød, at kommunen gik ind i projektet med en hel årgang og tilhørende lærerteam fra hver af sine tre skoler. Det fælles overordnede fokus var kulturelle og praktisk-musiske dimensioner samt potentialerne for at arbejde med kreativitet, kunst og kunstneriske processer gennem åben

skole. Hver enkelt skole bød derefter ind med hvilken årgang, forløbene skulle udvikles i partnerskab med, og om projektet hvert år skulle ”gå i arv” til årgangen under, eller om det skulle følge den samme årgang/det samme lærerteam (zoom 1).

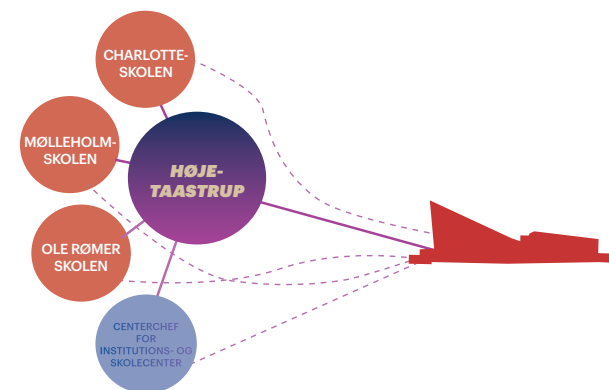


ZOOM 1 / PARTNERSKABSKORT LABORATORIUM FOR KREATIV LÆRING

I HØJE-TAASTRUP KOMMUNE var der samtidig med *Laboratorium for kreativ lærings* opstart igangsat forskellige omfattende forandringsprocesser for nogle af skolernes vedkommende. Derfor var det vigtigt for kommunens institutions- og skolecenter, at projektet blev tilvalgt af de skoler, hvor der enten var et overskud til det hos nøglepersoner på skolen, eller hvor der var et blik for, hvordan projektet kunne bidrage i en omstillingsfase.

Partnerskabet med tre af kommunens skoler fik derfor hver sin karakter: Et sted blev det forankret i forhold til danskfaget på mellemtrinnet med en dansklærer/-konsulent som tovholder, der havde blik for både Laboratoriets potentialer i forhold til multimodalt arbejde i danskfaget og dets dannelsesmæssige potentialer.

Et andet sted blev det især forankret med en lærer fra skolens specialspor som tovholder, der så åben skoles potentialer for netop specialeleverne. Endelig blev projektet et tredje sted forankret med en billedkunstlærer som tovholder og med et stærkt dannelsesmæssigt og socialt sigte. Med sin placering i et socialt udsat boligområde så skolen med åben skole-partnerskabet en mulighed for at styrke indskolingselevernes omverdensforståelse. (zoom 2)



ZOOM 2 / PARTNERSKABSKORT LABORATORIUM FOR KREATIV LÆRING

De to eksempler på partnerskabsindgåelse kan noget forskelligt i og med, at de indgår i konkrete, meget forskellige kulturer og kontekster. I den ene kommune indkorporeres projektet som obligatorisk i en fælles, kommunal strategi, der bakkes op af skolelederne; i den anden kommune vurderer man, at projektet skal være et tilvalg, der kan understøtte elementer i den enkelte skoles mål.

Laboratorium for kreativ læring kom fra start i et år, hvor læringsmål stod øverst på dagsordenen i skoleverdenen i kraft af Undervisningsministeriets reviderede Fælles Mål. Derfor krævede det indimellem ekstra argumenter at forklare, hvorfor projektet insisterede på ikke at sætte specifikke læringsmål som projekt. Men argumentet er netop fleksibiliteten: Ved at opsætte lærings-/dannelsesmål kontekstuel i det enkelte K-LAB sammen med det enkelte lærerteam viste projektet sig at kunne rumme skolernes/kommunernes forskelligheder. Samtidig bidrager forskelligheden til udvikling af ARKENs pædagogiske praksis, fordi viden om skolernes forskellige udfordringer og behov hjælper museet til til at reflektere over egen praksis og blive så responsiv en partner som muligt i udviklingen af åben skole. Netop i mødet mellem museets visioner om kreativ frisættelse med kunsten som benspænd og kommunernes og skolernes forskelligartede behov, udfordringer og visioner opstår muligheden for at innovere undervisning.



PARTNERSKABER MED ET ORGANISK MIND-SET

Som beskrevet var *Laboratorium for kreativ læring* fra begyndelsen tænkt som et projekt, der skulle forankres på alle niveauer: forvaltning, skoleledelse, lærere, elever. Det viste sig hurtigt, hvor uadskilleligt den pædagogiske praksis hang sammen med de modeller for partnerskaber, der blev udviklet. Internt opbyggede ARKEN Undervisning derfor en organisk praksis, hvor den ansvarlige for outreach- og communitybuilding, den undervisnings- og udviklingsansvarlige og de projektansatte medarbejdere arbejder tæt sammen om at skabe partnerskaber, hvor strukturer og pædagogisk indhold ses som bevægelige, interrelaterede størrelser, der skal udvikles sammen.

Opsummerende kan man sige, at jo mere et partnerskab er forankret på alle niveauer – og med det organiske mind-set intakt – jo stærkere og mere bæredygtigt står det. Men læringen fra projektet var også, at partnerskaber godt kan blive udfordret, og at en udfordret relation på ét niveau kan påvirke et andet niveau. Eksempelvis skiftede en stærk forvaltningspartner job, og vedkommendes relationer og rygstøtte til projektet i skolerne forsvandt. Herved blev der stillet større krav til skoleledernes indsats – for én skoles vedkommende med det resultat, at projektet blev styrket af skolelederens indtræden, mens det for en anden skoles vedkommende i en periode blev så udfordret, at de planlagte forløb måtte aflyses. Et andet sted blev en dedikeret lærer-tovholder langtidssygemeldt samtidig med, at der var udskiftning i skoleledelsen. De lærerteams, der overtog stafetten, manglede både viden om projektet og

ledelsesopbakning til at prioritere lærerworkshops og kontinuitet i lærerdeltagelse under forløbet, og i sidste ende påvirkede det de konkrete kreative laboratorieforløb med eleverne, så de fremstod mindre stærkt og sammenhængende end ellers.

Men med til den organiske partnerskabstænkning hører også, at den udfordrede tilstand ikke er en statisk tilstand. Selv om et niveau i partnerskabet er udfordret, kan et andet niveau blomstre op og styrke hele partnerskabet. Eksempelvis var skolelederen på en partnerskabsskole trods god vilje for presset af andre opgaver til at understøtte projektet, og partnerskabet kom først i gang i tredje projekt-år. Her blev det grebet af en lærer, en pædagog og en klasse i indskolingen, der tog det til sig og delte med kolleger/kammerater med så stor begejstring, at hele årgangen under meldte sig på banen og bad skolelederen om at indgå i det næste skoleår. Den vedholdende dialog og engagementet i fælles praksis overkom udfordringen.



FORANKRING AF LABORATORIUM FOR KREATIV LÆRING

Laboratorium for kreativ læring har haft som målsætning at udvikle bæredygtige partnerskaber, som kan sættes i drift efter projektperioden. Strategier for bæredygtighed har været partnerskab på alle niveauer, fleksibilitet og lydhørhed i partnerskabet og den organiske forståelse af sammenhængen mellem partnerskabsstrukturer og kunstpædagogisk indhold.

Ved projektafslutning er det lykkedes at forankre antallet af laboratorieforløb med 110%. Forløbene er ikke nødvendigvis fordelt mellem skoler og kommuner på samme måde som under projektet. Forskellige faktorer synes at være afgørende for, hvordan, hvorfor og om projektet har slået rødder i den enkelte kommune. Her eksempler på to tendenser omkring forankring af Laboratoriet:

I nogle af kommunerne har partnerskabet gennem hele projektet udfoldet sig relativt stabilt på bestemte årgange på alle skoler og i stabil dialog med alle partnerskabsniveauer: forvaltninger, skoleledere, lærere, elever. Her fortsætter *Laboratorium for kreativ læring* sin praksis stort set uændret med blot enkelte ændringer, der har til formål at konsolidere partnerskabet yderligere. I én kommune har skolelederne fundet det meningsfuldt at placere laboratorieforløbene på den samme årgang, 5. årgang, på

alle skoler. Samtidig har projektet bidraget til, at partnerskabet mellem ARKEN og kommunen er udvidet til andre målgrupper i et samlet kulturpartnerskab. I en anden kommune forankres forløbene også på en udvalgt årgang på alle skoler som del af en styrket kommunal åben skoleindsats på alle trin.

I andre kommuner har partnerskabet i højere grad udfoldet sig selvstændigt på enkelte skoler. Her sker forankringen derfor i forskelligt omfang og med forskellige målsætninger. Én skoleleder vælger for eksempel at udvide pakken af forløb radikalt med henblik på den måde, *Laboratorium for kreativ læring* kan understøtte skolens udmøntning af en kommunal innovations- og projektprofil, mens en skoleleder i en anden kommune vælger at fortsætte med K-LABs, der har fokus på billedkunstfaget som valgfag.

ARKEN Undervisning lader fortsat kunsten spænde ben og sætter kursen mod nye møder med lærere og børn på Vestegnen.

**RUM FOR
KREATIVITET**

PARTNERSKABER



DEMOKRATISKE BENSPÆND ELLER SPÆNDETRØJE

Af Lars Emmerik Damgaard Knudsen¹ & Lise Sattrup²

I Laboratorium for kreativ læring har ARKEN systematisk arbejdet med ideen om benspænd. Vi har undervejs haft glæden af at fungere som kritiske venner, hvilket blandt andet har bestået i at observere dele af undervisningen og give pædagogisk sparring til undervisergruppen. I denne artikel³ reflekterer vi, med afsæt i en eksemplarisk situation fra et K-Lab med en 5. klasse, over, hvordan benspænd som en kunstpædagogisk metode kan have et demokratisk potentiale. Benspænd kan umiddelbart åbne for nye måder at forstå og gøre elev/medborger, men vi ser også, at benspænd kan udvikle sig til en spændetrøje, hvis de udelukkende betragtes som formelle, og eleverne ikke selv får ejerskab over indholdet.

CASE

“Da forløbet med 5. klasse begynder, fortæller underviserne, at forløbet handler om at bruge kunst som inspiration til at skrive fortællinger i forbindelse med danskfaget. Første dag på ARKEN præsenteres eleverne for en række øvelser i udstillingen GYS! er den levende?, der har til formål at ‘åbne’ værkerne op for eleverne. De går blandt andet ud på, at eleverne skal vælge en skulptur, som skal fungere som hovedperson i deres fortælling. Denne

hovedperson skal de give nogle karakteristika, som skal udformes som et pas. Undervejs i processen med at producere passet daler elevernes engagement imidlertid betragteligt. De troede tilsyneladende, at de skulle digte og skrive historier, men de indledende øvelser, inden de får lov til at gå i gang, trækker ud, og meningen med at udarbejde pas mv. fortoner sig for dem. Senere vender engagementet dog tilbage, da eleverne skal gå ud i ARKENs samling og finde et kunstværk, der skal fungere som det sted, deres fortælling udspiller sig i. I denne del af forløbet skal eleverne altså gå til værkerne uden særlige øvelser eller hjælp til at åbne dem op med. Eleverne går således ud i samlingen uden andre benspænd, end at de har deres ‘hovedperson’ til at gå på jagt i udstillingen efter spændende steder med, således at de kan udfolde deres egen fortælling. Efter kort tid er alle grupper i fuld gang med fortælle historier med kunst som inspiration”.

PÆDAGOGISK GLIDNING

FRA BENSPÆND TIL SPÆNDETRØJE

Benspændet er tænkt som en didaktisk metode, som skal fungere som en fokusering, der giver eleverne mulighed for at dvæle ved enkeltdele og på den baggrund at se større sammenhænge. Idealet for benspændet er, at det skal fremme elevernes selvstændige arbejde med at lære af kunstværkerne. Det var også tilfældet, da eleverne skulle lave et pas til deres hovedperson, idet en fokusering på nogle karakteristika ved skulpturen, som en hovedperson i en historie, var tænkt som en måde at få eleverne

til at undersøge skulpturen på. Som med enhver pædagogisk metode er der imidlertid en risiko for, at det kan udvikle sig bag om ryggen på underviseren og de oprindelige intentioner. En sådan glidning finder sted, når et begreb eller en idé i en periode ubemærket skifter karakter. Det kan f.eks. være tilfældet, hvis en metode bliver til et mål i sig selv, hvilket kommer til udtryk ved, at elementer i metoden enten skifter plads eller overgøres. Det kan almindeligvis observeres i undervisning, f.eks. når elevcentreret undervisning overtages af læreren, og derved skifter den styrende part plads. Eller når detaljer i undervisning, f.eks. retstavning, overgøres og derved skifter karakter fra at være et middel til at skrive om noget på, til at blive værdisat så højt af læreren eller eleven selv, at det bliver målet med skriveøvelsen. En pædagogisk glidning medfører, at de oprindelige mål forsvinder, og at øvelser bliver til for øvelsernes egen skyld. Det er som regel demotiverende for eleverne, fordi øvelserne skygger for, hvad de skal bruges til, og derved kommer eleverne ikke til at lære gennem faget, men lærer blot nogle rammer eller metoder omkring det. En sådan situation viste sig, da elevernes engagement ved at udarbejde pas var dalende, fordi det var svært for eleverne reelt at se, hvor denne øvelse skulle føre dem hen: Hvad der var målet og det faglige indhold heri?

Med benspænd er der altså tilsvarende risiko for, at benspændet kan ændre karakter og i dette tilfælde blive til en spændetrøje. Modsat benspændet er spændetrøjen kendetegnende ved at omklamre, begrænse og fastlåse

deltagerne. Alligevel er der risiko for, at benspændet kan udvikle sig i den retning. Det er f.eks. tilfældet, når værkåbningsøvelserne glider fra at sætte eleverne i centrum til at kræve omfattende instruktion og lærerstyring, samt når øvelserne overgøres og kommer til at tage opmærksomheden fra, hvad øvelserne egentlig var tænkt til. Derved er inspirationen fra øvelserne ikke begrænsede, men øvelserne bliver i sig selv begrænsende både for elevernes udfoldelse og for intentionerne bag.

Glidningen mellem benspænd og spændetrøje er ikke tilfældig og kan delvist forklares med, at benspænd og spændetrøje har nogle bemærkelsesværdige fællestræk. De handler begge om en intervention, de er ydrestyret, og de gør ‘ondt’. Selvom de ideelt set er forskellige i praksis, så kan glidningen alligevel finde sted, fordi de trods alt også minder om hinanden. Glidningen kan dog forhindres, hvis underviseren er bevidst om, at den overhovedet kan forekomme, forstår hvad der kendetegner glidningen og ikke lader sig styre af den, men er i stand til at stoppe op undervejs.

BEGREBER TIL EN

DEMOKRATISK KUNSTPÆDAGOGIK

Kunstpædagogisk opstår det demokratiske potentiale, når vi ikke er optaget af særlige rigtige måder at forstå kunst eller særlige rigtige måder at producere billeder på. Inspireret af den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta kan demokratisk pædagogik⁴ nemlig åbne for mangfoldige måder at forstå et stof på eller gøre elev/medborger.

Biesta peger på, at når uddannelse har et dominerende fokus på kvalifikation af elevernes færdigheder eller socialiseringsprocesser til det eksisterende samfund, så begrænses muligheder for mangfoldighed, idet uddannelse bliver reduceret til reproduktion. Hvis man betragter kunst som havende en iboende fortælling eller sandhed, så fordrer det dog særlige eller rigtige måder at se og opleve kunst på. I eksemplet ovenfor ser man et bud på dette, når undervisningen indledes med en række værkåbningsøvelser, hvorved eleverne tilsyneladende først skal lære at åbne kunstværkerne, inden de kan begynde at blive inspireret af kunst. I en demokratisk eller relationel kunstpædagogik betragtes kunst som noget, der opstår i mødet mellem værk og beskuer, og det muliggør, at alle kan deltage på lige fod. Det kommer f.eks. til udtryk, da eleverne på egen hånd sendes ud i samlingen. Herved lader underviserne elever lære gennem arbejdet med stoffet, og eleverne lærer at bruge kunstværker som inspiration til deres fortællinger, uden at underviserne insisterer på indledende øvelser, der let overgøres og derved skifter målet ud med midlerne.

Eksemplet viser, hvordan eleverne lærer at inspireres af kunst gennem at arbejde med stoffet, samt at eleverne faktisk får ejerskab over processen, hvilket åbner for mangfoldige forståelser og fortællinger. Det er således undervisernes opmærksomhed på at lade eleverne lære gennem deres arbejde med indholdet (at skrive fortællinger), der minimerer risikoen for, at benspændet

bliver en spændetrøje. Hvorimod indledende øvelser, der har til formål at lære eleverne særlige rigtige måder at deltage på, inden de får mulighed for at gå til selve opgaven, kan betyde, at meningen fortøner sig for eleverne, og opgaven bliver til rene formøvelser uden indhold eller ejerskab for eleverne.

AFSLUTNING

Den demokratiske, relationelle kunstpædagogik forudsætter, at eleverne allerede kan deltage (kan lade sig inspirere af kunst) og derved ikke har brug for en række værkåbningsøvelser, inden de kan begynde med at lade sig inspirere af kunst. I et kunstpædagogisk perspektiv er den samme risiko også til stede, når eleverne arbejder med at producere billeder, idet undervisere ofte benytter formelle benspænd, f.eks. udvalgte materialer eller en særlig æstetik. Disse risikerer også at blive overgjort og derved at erstatte elevernes ejerskab, da midlet let skifter plads med målet, således at de formelle karakteristika bliver frakoblet et indhold og elevernes ejerskab over billedet. Så, hvor arbejdet med benspænd har et demokratisk potentiale for at åbne for nye måder at forstå og gøre, så fordrer det samtidigt en opmærksomhed på, at benspænd ikke glider, så meningen med undervisningen og elevernes ejerskab over proces og produkt fortøner sig for eleverne, og benspændene udvikler sig til demokratiske spændetrøjer.

¹ Lektor, ph.d., Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

² Faglig medarbejder, ph.d., Skoletjenesten - Videncenter for eksterne læringsmiljøer.

³ Artiklen bygger på empiriske studier og analyser, som er foldet mere ud her: Sattrup, L. og Knudsen, L. E. D. (2020). *Demokratiske stjerner. I: Lars Emmerik Damgaard Knudsen, Laura Lundager, Mette Fredslund & Anders Vestergaard Thomsen (red.), Åben skole. Odense: Odense Universitetsforlag, p. 146-161.*

⁴ Se også: Sattrup, L (2015). *Jamen, hvad skal vi kigge efter? En undersøgelse af hvordan kunstmuseer muliggør børns medborgerskab. Roskilde: Roskilde Universitet, 2015. 301 p. Ph.d. afhandling.*



ARKEN og Skoletjenesten har produceret
to film om *Laboratorium for kreativ læring*:
RUM og **KREATIVITET**

Se dem på www.arken.dk eller www.skoletjenesten.dk

"DET ER SÅDAN SERIØST PÅ
EN ANDEN MÅDE..."
ELEV I K-LAB

"JA, OGSÅ KUNNE MAN KOMME PÅ
SÅDAN ENS EGNE HISTORIER, OG DET
BEHØVEDE IKKE ALTID AT VÆRE HELT
NORMALT. DET SYNES JEG VAR
VIRKELIG FEDT!"
ELEV I K-LAB

"DET HELE HÆNGER SÅDAN SAMMEN TIL SIDST.
I STARTEN SKULLE VI SKRIVE NOGLE STEDER NED
PÅ EN SEDDEL, OG MAN TÆNKTE, OKAY, HVOR
ENDER VI HENNE... MEN JEG
SYNES, DET GIVER MENING NU!"
ELEV I K-LAB

"VI KOMMER JO ALLESAMMEN MED
NOGLE IDÉER, OGSÅ FÅR VI SÅDAN
LIDT KOMBINERET ALLE IDÉERNE!"
ELEV I K-LAB

"DET, DER FOLTES FEDT, VAR AT
TÆNKE ALT MULIGT MÆRKELIGT,
NÅR MAN GÅR I SKOLE. ALTSÅ...
MAN ER HELT GLAD I LÅGET!"
ELEV I K-LAB