

TEMA

Pædagogiske metoder, Kunstpædagogik

.....

Kunst som optik

- pædagogiske kunstmøder uden for museet

Denne artikel identificerer tre måder at etablere kunstpædagogiske møder med samtidskunst i det offentlige rum og kan bruges som inspiration til udvikling af nye eller andre måder at bruge kunst i det offentlige rum pædagogisk. Artiklen tager udgangspunkt i erfaringer fra et pædagogisk laboratorium på KØS Museum for kunst i det offentlige rum.



Af: Sofie Andreassen
Undervisnings- og udviklingsansvarlig
KØS - Museum for kunst i det offentlige rum
Tlf. 31561111
san@koes.dk

NY KUNSTPÆDAGOGISK PRAKSIS

KØS har i de seneste år øget sit fokus på at udvide museets matrikel og producere kunst og udstillinger i forskellige offentlige rum uden for museets bygning. Dette afspejler sig også i museets undervisningspraksis, der involverer en bred vifte af værktøjer og som rykker undervisningen ud til kunsten og dermed til forskellige typer af offentlige rum. I forbindelse med udvikling af en ny kunstpædagogisk praksis på KØS er tre måder at etablere kunstpædagogiske møder blevet identificeret. Udviklingen tager afsæt i kunstpædagogisk forskning, og begreberne kunstpædagogiske møder og positionsskifte (Illeris) anvendes i artiklen til at undersøge, hvordan bl.a. værk, elever og underviser kan skifte positioner i undervisningssituationen. Med begrebet mærkværdiggørelse (Thrane & Thrane) sætter artiklen fokus på, hvordan kunstens små subtile forskydninger eller forstyrrelser kan få eleverne til at se, eller blive bevidste om, ellers usynlige strukturer og normer i offentlige rum.

Udstillingsprojektet Transit i 2018 var første store skridt mod en ny undervisningspraksis for KØS. Undervisningen foregik på Københavns Hovedbanegård og i S-toget til Køge, hvor Transit udspillede sig. Tematisk kredsede forløbet om dét at være i transit i nutidens globaliserede verden, hvor ikke alle rejser på lige vilkår.

Artiklen tager udgangspunkt i erfaringer fra et pædagogisk laboratorium på KØS Museum for kunst i det offentlige rum om udstillingsprojektet TRANSIT.

Målgruppe

Artiklen henvender sig primært til undervisnings-ansvarlige på eksterne læringsmiljøer og til lærere i grundskolen.

Skoletjenesten - videntcenter for eksterne læringsmiljøer udgiver løbende viden og værktøjer, der kan bruges til at kvalificere undervisning i eksterne læringsmiljøer.

TEORETISKE BEGREBER

KUNSTPÆDAGOGISK MØDE OG POSITIONSSKIFT

Med afsæt i performativitetsteori beskriver Helene Illeris det kunstpædagogiske møde som en situation eller begivenhed, der opstår i kraft af interaktion mellem forskellige positioner: publikumsposition, objektposition, temaposition, performerposition og omgivelsesposition. Kunstpædagogisk kan

man eksperimentere med at skifte positioner og derigennem bryde med den dominerende forestilling om kunsten som noget, der fortælles om, og eleverne som nogle der fortælles til og åbne for en relationel tilgang til kunst, hvor kunst ses som noget, der bliver til i mødet med sit publikum, og hvor dette møde bliver afsæt for den pædagogiske virksomhed.

MÆRKVÆRDIGGØRELSE

Begrebet mærkværdiggørelse er udviklet af Kirstine Thrane og Lissi Thrane. Begrebet henter sin inspiration fra samtidskunsten, hvor kunstnere arbejder med at skabe små subtile forskydninger eller forstyrrelser i den hverdag, vi kender så godt, at vi er holdt op med at tænke over den. Mærkværdiggørelsen opstår, når vi i mødet med værket – eller den situation, værket skaber – opdager, at noget ikke er, som det plejer. Dét, der ved første øjekast forekom velkendt, er det alligevel ikke helt. Mærkværdiggørelsen kan få os til at stoppe op, undre os, og – måske – få os til at se det velkendte på en ny måde. Arbejder man med at operationalisere denne mærkværdiggørelse i undervisning, kan man ifølge Thrane

& Thrane få eleverne til at se eller blive bevidste om forhold ved vores fælles virkelighed, som ellers er usynlige, f.eks. sociale strukturer og normer (Thrane & Thrane, 2019).

Med afsæt i Illeris' forståelse af kunstpædagogiske møder og Thrane & Thranes brug af mærkværdiggørelse præsenterer artiklen tre forskellige bud på, hvordan man kan arbejde kunstpædagogisk i offentlige rum ved at positionere kunsten på tre forskellige måder – kunst som blik, kunst i kontekst og kunst som kontekst – og ved at bruge mærkværdiggørelse til på forskellig vis at synliggøre normer og strukturer for eleverne.

KUNST SOM BLIK

Hvordan kan kunst bruges som et blik, altså som en særlig måde at se på verden? Det giver den følgende scene fra Transit-undervisningsforløbet et eksempel på.

Museumsunderviseren bad 7. klassen om at stille sig som et teaterpublikum midt i banegårdshallen under det store stationsur. Klassen snakkede



kort om opgaven og stillede sig herefter i rækker med de højeste bagerst og laveste forrest. Uden først at forklare, hvad der skulle ske, stillede underviseren sig ind i midten af gruppen og med høj og teatralisk stemmeføring læste hun op fra det stykke papir, hun stod med i hånden.

”Vær stille. Scenografien er udformet som en hal af imponerende dimensioner. Midt i den hænger der et kæmpestort ur. På scenen er et ur altid metafor for, at livet går.”

Eleverne kiggede overraskede rundt på hinanden og op på uret over dem. De smilede lidt forlegent over det besynderlige optrin, de pludselig var en del af, og som påkaldte sig en smule opmærksomhed fra forbipasserende. Men de forblev tavse og kiggede nysgerrigt mod ’scenen’. Underviseren fortsatte oplæsningen:

”Dette rum er befolket af et meget stort antal skuespillere. Når de kommer tæt på, kigger de direkte på deres publikum. De prøver at aflæse i dit ansigt, om du synes, de er gode eller ej. Nogle af dem lader som om, de har travlt. Andre lader som om, de er helt optagede af deres telefoner. Og andre igen opfører sig som om, de ikke ved, hvor de skal gå hen.”

De fleste rejsende kunne ikke lade være med at smile eller stoppe forbavsede op, når eleverne afslutningsvist fik besked på at give skuespillerne en stor hånd, for ”1. akt var forbi”. Bifaldet rungede i hallen.

Eleverne havde tydeligvis et behov for efterfølgende at snakke om den fælles oplevelse, fordi den havde gjort indtryk på dem. Det gav en energisk undervisning med høj grad af indlevelse og deltagelse. Flere brugte ord som ’akavet’ og ’en smule grænseoverskridende’, og andre spurgte om underviseren havde aftalt med dem, hvad de skulle gøre. ”Det var som om, de virkelig var skuespillere”, sagde en 7. klassepige.

En anden elev var forundret over, at han - på trods af at have været på Hovedbanen et utal af gange – aldrig før havde lagt mærke til rummets indretning: Trækonstruktionerne, udsmykningerne i loftet, fliserne på gulvet og den store lysekrone. Det hele blev beskrevet i detaljer i oplæsningen.

Dette værk møde var en rekonstruktion af dele af en kollektiv audioguide af kunstnergruppen Rimini Protokol, hvor deltagerne egentligt var iført hovedtelefoner og blev guidet rundt på Hovedbanegården af en elektronisk kvindestemme. Uddraget, der blev læst op af for eleverne, var identisk med det oprindelige manuskript i audioguiden. På den måde blev vigtige elementer i den autentiske værkoplevelse bibeholdt, men eleverne mødte i virkeligheden kun en meget lille del af værket.

At dømme ud fra elevreaktionerne var det dog nok til, at det velkendte - livet på stationen - ændrede karakter for dem. Situationen blev et skuespil, hvor det ellers tilsyneladende tilfældige og uforudsigelige hverdagsliv pludselig forekom koreograferet og styret, som handlede de andre mennesker på stationen ud fra det manuskript, som underviseren læste højt af. De sociale strukturer blev synlige gennem mærkværdiggørelsen. Rummets fysiske udformning ændrede endda karakter for nogle, der blev opmærksomme på farver, detaljer og proportioner.

KUNST I KONTEKST

Et andet værk møde fandt sted på perronen. Her skulle eleverne først lede efter værket uden at vide noget om det på forhånd. Igen blev mange opmærksomme på den kunstnerisk udformede arkitektur. ”Men det er nu ikke den kunst, vi leder efter”, måtte underviseren sige. En pige bemærkede et blinkende lys i elevatoren, og hun foreslog, at vi fulgte lyset, som måske viste os hen til et hemmeligt sted.

En dreng pegede på billedkunstneren Halil Altınderes foto i én af perronens plakatstandere. Han begrundede sit valg med, at – ligesom da vi legede teater – så var der både noget normalt ved billedet, og samtidig var der noget mærkeligt ved det normale. Det lignede en plakat for en flyrejse, men det var ikke en flyrejse, man havde lyst til at komme på. Altınderes kunstværk er et fotografisk manipuleret billede, der forestiller et fly på vej til at lette med en stor gruppe flygtninge klemmt sammen oven på flyet. Drengen italesatte værkets leg med vores forventninger til reklamer i det offentlige rum, og han kunne tilsyneladende bruge sine erfaringer fra det første kunstpædagogiske møde til at lokalisere dette værk, der talte samme sprog: ”Det mærkelige i det normale”.



Underviseren ledte samtalen over på, hvordan der er forskellige vilkår for forskellige rejsende rundt omkring i verden. Eleverne satte ord på, hvor frit og sikkert de selv rejste sammenlignet med dem på billedet. Samtalen om værket blev ofte forstyrret af et tog, der kørte forbi og dermed skjulte værket, en hjemløs der bad om penge eller andre rejsende, der ville forbi. På den måde blev fordybelsen i værket, som ofte tilstræbes i undervisningen på kunstmuseer, vanskeliggjort. I stedet opstod en mulighed for at snakke om og indleve sig i værket med udgangspunkt i lige det sted, eleverne befandt sig fysisk, og hvad de her erfarede og sansede. Konteksten fik en særlig rolle og betydning i værkemødet. Konteksten blev i kraft af mærkværdiggørelsen meget synlig, og dens betydning for elevernes møde med værket blev tydelig både for elever og underviser.

KUNST SOM KONTEKST

Under hele forløbet bar underviseren på et kunstværk - en mulepose. På posen stod der; *Everyday people follow signs pointing to some place which is not their home* på fem forskellige sprog: tyrkisk, polsk, arabisk, serbokroatisk og urdu.

Underviseren undlod at kommentere værket før til sidst i forløbet. Flere elever bemærkede dog værket. En pige genkendte med det samme den arabiske skrift og læste sætningen højt. Hendes synlige begejstring hang formentlig sammen med genkendelsen af et sprog, som hun var forbundet til gennem sin baggrund og familie, og som hun sjældent stødte på i offentlige rum i Danmark. På den måde fik hun mulighed for at vise en side af sig selv, som klassen ikke kendte. Klassen reagerede med forundring over at høre det fremmedartede, men også - som flere gav udtryk for - smukke sprog. Resten af forløbet var pigen, til hendes lærers store overraskelse, meget deltagende, og hun fortsatte med at bruge sin egen historie som reference. Ifølge læreren var pigen normalt meget stille i timerne.

Værket, altså muleposen af billedkunstneren Runo Lagomarsino, spiller netop på fraværet af alle de sprog, som mange af os er forbundet til, men dette fravær blev ikke italesat af underviseren til at starte med. I stedet lod underviseren værket være 'skjult', indtil én eller flere elever højlydt undrede sig eller viste begejstring over at møde de fem 'fremmede' sprog i et offentligt (dansk) rum.



Samtalen om muleposen, der altså opstod spontant og initieret af eleverne selv, kom til at handle om de sprog, der ikke var danske. Sprog, som flere af eleverne var forbundet til, men som var fraværende i offentlige rum. Mange af eleverne havde rødder eller familiære forbindelser til flere forskellige sprog og kulturer. Herved havde værket, helt uden at blive peget ud som værk eller kommenteret på, bidraget til at synliggøre fraværet af andre sprog end det danske i danske offentlige rum.

TRE FORSKELLIGE MÅDER AT ARBEJDE MED KUNSTPÆDAGOGISKE MØDER I OFFENTLIGE RUM

De kunstpædagogiske møder er kendetegnet ved at arbejde med positionsskift, hvor værket positioneres som henholdsvis *blik*, *kontekst* og *i kontekst* for at understrege den mærkværdiggørelse, som bidrog til at synliggøre ellers usynlige strukturer for eleverne.

I det første værkmøde, hvor eleverne agerede teaterpublikum, fik den uvante situation eleverne til at blive forlegne, og de beskrev det som "akavet" og "en smule grænseoverskridende". Samtidig gjorde denne kropslige og følelsesmæssige involvering i det kunstpædagogiske møde eleverne særligt engagerede i den efterfølgende

fælles refleksion og diskussion over kunstopplevelsen. Her var objektet for undervisningen det sociale liv på Hovedbanegården og HB som offentligt rum i stedet for værket i sig selv. Konteksten skiftede dermed position og blev til objektet, altså genstanden for analyse, og kunstværket blev i stedet en særlig optik: En bestemt måde at se på omgivelserne, som var Hovedbanegården en scene i et teater. Mærkværdiggørelsen opstod, fordi sammenblandingen af kunst og virkelighed, som netop kendetegnede dette værk, blev etableret ved at bruge kunst som optik i stedet for som objekt. Eleverne befandt sig i velkendte omgivelser, som pludselig ændrede karakter, og dette skift blev ikke indledningsvist forklaret af underviseren. I stedet gik elevernes egne erfaringer forud for metarefleksionen over menneskers ofte bundne adfærd i offentlige rum. Underviseren positionerede sig ikke som et medierende (og belærende) led mellem kunsten og eleverne, men skiftede i stedet position og blev i højere grad en del af værket ved at indtage en fortællerposition. Begge parter indtog altså den samme (performer)position i værkmødet, og afstanden mellem værk og elever, underviser og elever, blev ophævet.

Positioneringen i det andet kunstpædagogiske møde var mere traditionel i den forstand, at

eleverne indtog en fast position som publikum. Værket (plakatstanderen med billedet af en gruppe mennesker, sammenpressede og balancerende på taget af en flyvemaskine) er et fysisk objekt, der repræsenterer noget uden for sig selv og eksisterer uafhængigt af sit publikum og omgivelserne i modsætning til det første værkmøde. Men interaktionen mellem objektpositionen (værket), omgivelsespositionen (personen) og publikumspositionen (eleverne) forekom alligevel mere dynamisk, og positionerne var ikke så skarpt tegnet op. Dét pegede eleven netop på, da han sagde, at værket lignede noget, han kendte på en station, men der var alligevel noget mærkeligt ved det. Man kan sige, at han her beskrev, hvad værket *gør*, fremfor hvad det er: Værket lavede en lille, men subtil forskydning i det velkendte, som fik ham til at undre sig, og derfor udpegede han det som kunst. Der foregik ikke deciderede skift mellem positionerne, men nærmere overlap. Elevernes rolle og position var dobbelt; de var på én gang rejsende og publikum til et værk, som handlede om en anden type rejsende end dem selv. Det kunstpædagogiske møde baserede sig på den måde på en situation samt elevernes rolle i den situation fremfor at være betragtninger over et autonomt værk og dets iboende betydning. Positionernes dobbelthed var her med til at synliggøre og bevidstgøre eleverne om blandt andet deres privilegier og friheder som rejsende sammenlignet med dem på fotoet.

I det tredje værkmøde var værket skjult. Det var et fysisk objekt (muleposen), som var med på togrejsen hele vejen, men uden at blive italesat som værende et værk. Det fungerede som underviserens mulepose og indgik derfor naturligt i omgivelserne som en genstand med en praktisk funktion. Underviserens rolle som "museets autoritative stemme" skiftede, og i stedet talte hun ud fra et personligt ståsted. Det samme gjorde eleverne. Samtalen handlede om underviserens personlige ejendel og elevernes nysgerrighed på denne. Hvad fortalte ejendelen om underviseren, og hvad fortalte de forskellige sprog om elevernes identitet og ophav? Man kan sige, at værkmødet havde et tematisk fokus: sprogets forbundenhed med identitet og følelsen af 'hjem', når man rejser. Objektpositionen (værket) skiftede position til temaposition. Objektpositionen og 'værket' var på den måde ikkeeksisterende. I hvert fald ikke før til allersidst

i forløbet, hvor underviseren fortalte til klassen, at hun havde båret rundt på et kunstværk hele tiden. Ligesom i de to andre kunstpædagogiske møder var det 'mødet', der var i fokus. Kunstmødet var baseret på interaktioner frem for på værket i sig selv.

Kunstpædagogisk blev der i de tre værkmøder leget med positionsskift og mærkværdiggørelse, og det skabte et rum, hvor eleverne kunne interagere med kunst på forskellige måder, og hvor nysgerrighed og åbenhed kunne præge kunstopplevelsen. Kunsten kom på den måde til at fungere som katalysator for nye perspektiver på offentlige rum, og på hvad samtidskunst i byrummet er eller - vigtigst - hvad den *gør*.

Referencer

Illeris, 2009: Illeris, Helene *Æstetiske læreprocesser som performative handlinger* i CURSIV NR. 4 – Krop, Kultur og Kundskaber, 2009, red. adjunkt ph.d Pia Lundberg, Institut for Didaktik, DPU, Århus Universitet

Thrane, 2019: Thrane, Lissi Wiingaard og Thrane, Kirstine Jo *Didaktiske refleksioner over børns arbejde med normer - i en pædagogisk-æstetisk kontekst i Æstetik og pædagogik*, red. Johansen, Martin Blok, Akademisk Forlag

