

Lise Sattrup

Jamen, hvad skal vi kigge efter?

- Om at gentænke kunstmuseers demokratiske rolle.

En undersøgelse af hvordan undervisningsforløb på kunstmuseer muliggør børns medborgerskab.

Ph.d.-afhandling

Institut for samfund og Globalisering, Roskilde Universitet

Statens Museum for kunst

Oktober 2015

Vejleder: Hanne Warming

Bivejleder: Helene Illeris

ISSN no. 0909-9174

Forsidebillede:

© Stella Hamberg, Tatù - For no Reason, 2004

ARKENs samling

Foto: Anders Sune Berg

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Indholdsfortegnelse..... | 1 |
| Forord | 5 |
| Præludium..... | 6 |
| Kapitel 1 Indledning | 9 |
| 1.1 Hvorfor undersøge kunstmuseers demokratiske rolle?..... | 9 |
| 1.2 Casestudie..... | 13 |
| 1.3 Forskningsspørgsmål..... | 16 |
| 1.4 Læsevejledning..... | 19 |
| | |
| DEL 1 – TEORETISK PERSPEKTIV | 23 |
| Kapitel 2 Kunstmuseers demokratiske rolle | 24 |
| 2.1. Demokratisering af kultur og kulturelt demokrati | 24 |
| 2.1.1 Kunstforståelse | 26 |
| 2.1.2 Ligheds- og subjektforståelse | 27 |
| 2.2 Demokratiseringsbevægelse? | 27 |
| 2.2.1 demokratiseringsbevægelse i museumspædagogisk praksis | 28 |
| 2.3 Kunstpædagogisk praksis på nordiske kunstmuseer | 29 |
| 2.4 Et andet blik på demokratisk kunstpædagogik? | 32 |
| | |
| Kapitel 3 En performativ forståelse af demokrati..... | 33 |
| 3.1. En performativ forståelse af aktør/struktur | 33 |
| 3.1.1 Sammenhænge mellem det, der gøres, og det, det muliggør..... | 36 |
| 3.2 En performativ forståelse af demokrati..... | 36 |
| 3.2.1 Demokrati som begivenheder | 37 |
| 3.2.2 Politi, politik og lighed..... | 39 |
| 3.2.3 Opsummerende – demokrati som begivenheder..... | 45 |
| | |
| Kapitel 4 En performativ forståelse af medborgerskab | 47 |
| 4.1 Børns medborgerskab..... | 48 |
| 4.1.1. Levet medborgerskab – gøre medborgerskab | 49 |
| 4.2 Medborgerskab som læreproces | 52 |
| 4.2.1 Kritik af medborgerskab som disciplinerende læreproces..... | 53 |
| 4.2.2 Læring som en rekursiv og kummulativ proces | 56 |
| 4.2.4 Medborgerskab som læreproces på tværs af fag og fagområder | 60 |
| 4.3. Demokratiske begivenheder & medborgerskab som transformativ læreproces | 62 |
| 4.3.1 Kunstmuseets demokratiske rolle..... | 63 |
| 4.3.2 Opsummerende | 65 |

| | |
|--|-----|
| Kapitel 5 En performativ forståelse af demokratisk kunstpædagogik | 66 |
| 5.1 Kunstpædagogiske møder..... | 66 |
| 5.2 Kunstpædagogisk positionering..... | 68 |
| 5.2.1 Kunstpædagogik baseret på teorier om læring og kognition..... | 71 |
| 5.2.2 Kunstpædagogik baseret på teorier om dannelse og didaktik..... | 75 |
| 5.3 Kunstpædagogik baseret på teorier om social kritik og overskridelse..... | 77 |
| Kapitel 6 Metodologiske refleksioner | 80 |
| 6.1 Abduktiv forskningsproces..... | 80 |
| 6.1.1 Retning og åbenhed | 82 |
| 6.1.2 Empiri som kritisk dialogpartner i teoriudvikling | 83 |
| 6.1.3 Mysterier som paradigmatisk cases..... | 84 |
| 6.2 Præsentation af forskningsprojektets abduktive proces..... | 85 |
| 6.2.1 Få kendskab til undersøgelsesfeltet | 87 |
| 6.2.2 Mødet med og konstruktionen af forståelsesmæssige sammenbrud..... | 97 |
| 6.2.3 Fra sammenbrud til mysterium | 99 |
| 6.2.4 Involvering i mere systematisk arbejde..... | 101 |
| 6.2.5 Løsning eller omformulering af mysteriet..... | 101 |
| 6.2.6 Udvikling af mysteriets opløsning | 102 |
| 6.3 Opsamling – abduktiv forskningsproces..... | 102 |
| Kapitel 7 Casestudie..... | 105 |
| 7.1 Cases på demokratiske undervisningsforløb på museer | 106 |
| 7.1.1 Målgruppe..... | 106 |
| 7.1.2 Undervisningsforløb | 108 |
| 7.1.3 Steder og udstillinger | 109 |
| 7.1.4 Opsummerende | 111 |
| 7.2 Hvad kan mine cases sige noget om?..... | 112 |
| 7.2.1 En kritisk case på demokratiske undervisningsforløb på museer..... | 113 |
| Kapitel 8 Deltagerobservation..... | 116 |
| 8.1 Deltagende observation..... | 116 |
| 8.1.1 Forsker objektivitet eller subjektivitet..... | 117 |
| 8.1.2 Nærhed og distance..... | 118 |
| 8.1.3 Børneperspektiver | 119 |
| 8.2 Deltagerobservation som mindst-mulig voksen..... | 120 |
| 8.2.1 Muligheder og udfordringer ved mindst-mulig voksen position..... | 123 |
| 8.2.2 Flere forskellige forskerpositioner..... | 128 |
| 8.2.3 Børneperspektiver som situationelt betinget | 130 |
| 8.2.4 Mulighed for sammenbrud | 133 |

| | |
|---|---------|
| Kapitel 9 Produceret datamateriale..... | 135 |
| 9.1 Oversigt over undervisningsforløb..... | 136 |
| 9.2 Dataproduktion | 137 |
| 9.2.1 Feltnoter..... | 137 |
| 9.2.2 Lydoptagelser | 138 |
| 9.2.3 Fotografier..... | 139 |
| 9.3 Oversigt over datamateriale | 140 |
| 9.3.1. Case-præsentationer..... | 140 |
| Kapitel 10 Analysestrategi..... | 142 |
| 10.1 Valg af empiriske nedslag..... | 142 |
| 10.2 Analytisk blik på cases | 145 |
| 10.1.1 Analytisk blik på kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb | 146 |
| 10.1.2 Analytisk blik på paradigmatiske cases på ophold | 146 |
| 10.1.3 Analytisk blik på varierede og ekstreme cases på mellemrum | 147 |
| 10.2 Analysens opbygning..... | 148 |
| DEL 3 - ANALYSER | 149 |
| Kapitel 11 Hvad kendetegner undervisningsforløbene? | 150 |
| 11.1 Generelle træk ved demokratiske undervisningsforløb..... | 150 |
| 11.1.1 Ligheder og forskelle | 152 |
| 11.2 Undervisningsforløb anskuet som ophold og mellemrum..... | 154 |
| 11.2.1 Hvad kendetegner ophold?..... | 158 |
| 11.2.2 Hvad kendetegner mellemrum? | 161 |
| 11.2.3 Mellemrum og ophold..... | 163 |
| 11.3 Undervisningsforløb anskuet som mellemrum, ophold og sprækker..... | 163 |
| 11.3.1 Hvad kendetegner sprækker? | 163 |
| Kapitel 12 Børns deltagelsesmuligheder i ophold..... | 166 |
| 12.1 Paradigmatiske cases på børns deltagelsesmuligheder i ophold | 166 |
| 12.1.1 En særlig 'rigtig' måde at opleve på..... | 167 |
| 12.1.2 En særlig 'rigtig' måde at se på..... | 175 |
| 12.1.3 En særlig 'rigtig' position | 179 |
| 12.1.4 En særlig 'rigtig' dialog..... | 184 |
| 12.2 Ophold og sprækker | 186 |
| 12.2.1 Ophold – medborgerskab som disciplinerende læreproces | 188 |
| 12.2.2 Sprækker som potentielle demokratiske begivenheder | 189 |
| Kapitel 13 Børns deltagelsesmuligheder i mellemrum | 190 |
| 13.1 Mellemrums kvalitative betydning..... | 190 |
| 13.1.1 Valgmuligheder? | 193 |
| 13.1.2 Mulighed for at se? | 194 |
| 13.1.3 Forskellige måder at se og opleve på | 196 |
| 13.2 Mellemrum – børns medborgerskab som transformativ læreproces | 201 |

| | |
|---|-----|
| DEL 4..... | 202 |
| – SAMMENFATNINGER & PERSPEKTIVERINGER | 202 |
| Kapitel 14 Sammenfatninger og diskussioner..... | 203 |
| 14.1 En særlig case? | 203 |
| 14.1.1 Teoretiske distinktioner og begreber | 204 |
| 14.1.2 Empirisk genererede begreber | 204 |
| 14.2 Mulighedsrum..... | 206 |
| 14.2.1 Ophold..... | 206 |
| 14.2.2 Mellemrum | 207 |
| 14.2.3 Sprækker | 211 |
| 14.3 Udviklingsprojektet ’Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab’..... | 214 |
| 14.4 Refleksioner om forskningsprojektets metodologi og valg af metode..... | 215 |
| 14.4.1 Abduktiv forskningsproces..... | 216 |
| 14.4.2 Casestudie..... | 216 |
| 14.4.3 Deltagerobservationer | 216 |
| 14.4.4 Børn som målgruppe..... | 218 |
| 14.4.5 Forskerposition..... | 218 |
| 15 Konklusion & perspektiveringer | 220 |
| 15.1 Kunstmuseets demokratiske rolle gentænkt | 221 |
| 15.1.1 DEMOKRATISK KUNSTPÆDAGOGIK GENTÆNKT..... | 222 |
| 15.2 Bidrag til kunstpædagogisk praksis..... | 225 |
| 15.3 Kunstpædagogiske perspektiver | 229 |
| 15.3.1 Videre forskning i kunstpædagogik..... | 229 |
| 15.3.2 Kunstpædagogikkens rolle i forhold til skolen..... | 230 |
| 15.3.3 Andre situationer på kunstmuseer..... | 231 |
| 15.4 Kulturpolitiske perspektiver | 232 |
| 15.4.1 Kulturpolitiske strategier for børn og unge | 233 |
| 15.5 Perspektiveringer til et bredere felt | 234 |
| Resumé..... | 237 |
| Abstract..... | 241 |
| Litteratur | 245 |
| Bilag | 251 |
| Bilag 1- Intern evaluering af udviklingsprojekt..... | 252 |
| Bilag 2 - Nøglebegreber udviklingsprojektet..... | 271 |
| Bilag 3 - Læringsdage | 274 |
| Bilag 4 - Oversigt over systematisk erfaringsopsamling..... | 283 |
| Bilag 5 - Pilotprojekt | 285 |
| Bilag 6 - Eksempel på feltnote udarbejdet af museumsprofessionel..... | 287 |
| Bilag 7 - Eksempel på delvis transskribering..... | 300 |

Forord

Dette forskningsprojekt kan bedst beskrives som en rejse. En rejse der startede på Arken Museum for Moderne Kunst, hvor jeg arbejdede som undervisnings-og udviklingsansvarlig. Min særlige interesse for at udvikle en demokratisk kunstpædagogisk praksis, førte til at jeg først blev projektleder af det tværmuseale udviklingsprojekt, 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab', og siden ph.d. studerende. Som ph.d. studerende fortsatte min rejse ind i et nyt videnskabeligt felt; Socialvidenskab på Institut for Samfund og Globalisering. Farefuldt og spændende fordi jeg med min baggrund i kunstpædagogik var i ukendt land, hvor et væld af nye perspektiver viste sig. Igenem de sidste tre år har jeg slået lejr tre forskellige steder, på Statens Museum for Kunst, på Institut for Samfund og Globalisering og på DPU, og det er i dette tværvidenskabelige terræn og med en stærk forbindelse til praksis, at denne afhandling er blevet til.

Tak til alle jer der har gjort dette forskningsprojekt muligt, udfordrende og spændende! En særlig tak til mine vejledere; Hanne Warming for din åbenhed for og tillid til de veje, jeg valgte at gå, og for at inspirere og stille alle de gode spørgsmål, der bragte mig videre. Og Helene Illeris, tak for dit smittende engagement og dine klare meldinger, der både udfordrede og motiverede mig. Og til Jette Kofoed for et intenst, hårdt og sjovt ophold på DPU. Men også et stor tak til alle mine kollegaer fra udviklingsprojektet, for deltagelse i dataproduktionen, løbende sparring og for at åbne dørene og lade mig kigge med, imens I afprøvede nye praksisser. Uden jeres engagement og mod til forandring var dette projekt ikke muligt. Tak til mine kollegaer på Statens Museum for Kunst, der løbende har bidraget til forskningsprojektets relevans for kunstmuseal praksis og særligt tak til Berit Anne Larsen for at tro på og muliggøre dette forskningsprojekt, men også for din løbende sparring og smittende energi. Tak til Kulturstyrelsen for at støtte forskningsprojekter som dette. Tak til kollegaer på RUC, til min kontormakker Adam Johansen for at gøre livet som ph.d. studerende sjovere og særligt til Charlotte Bech Lau for det tætte og givende samarbejde, som har haft afgørende betydning for mig og min forskningsproces. Og til Anne Mette Winneche Nielsen - tak for at inspirere, læse og skubbe mig videre.

Sidst men ikke mindst tak til min familie – til mine forældre Sinne og Jørgen, for gang på gang at stille op og gøre livet bedre for Ninna og Vigga og samtidig lægge hus til, mine intense arbejdsophold. Og så selvfølgelig til Bjarne, Ninna og Vigga for jeres tålmodighed og for altid at minde mig om, at forskningsprojektet trods alt ikke er det vigtigste i livet.

Præludium

*Efter at have set et par kunstværker bliver vi (eleverne fra 5. klasse, læreren og jeg) placeret foran et videoværk. Værket hænger i en lille krog på museet. Foran værket står en bæk, hvor der er plads til ca. 6 elever, vi andre sætter os på gulvet rundt om bænken. Museumsunderviseren beder os om at kigge på værket et par minutter. *Mirroi*, et videoværk af Elina Brotherus, afspilles på en lille skærm¹.*



På skærmen ser vi en kvinde på et badeværelse. Vi ser hende bagfra, hun står og kigger på sig selv i et spejl. Vi kan se hendes våde skulder og huse pagebår. Belysningen er kold, som fra et neonrør. Spejlet er tildugget, men langsomt forsvinder duggen, og spejlbilledet af kvindens overkrop og ansigt toner frem. Hun stirrer tomt ind i spejlet. Trækker vejret roligt og dybt, så skulder og ryg løfter sig, det er nærmest, som om jeg kan høre hendes vejrtrækning, men der er ikke lyd på værket. Måske føles det bare sådan, fordi vi står så tæt på hende? Ved hun, at jeg står lige her og kigger på hende? Er det okay, at jeg står her? Langsomt forandres det, og nu er det hende, der kigger, men hvad kigger hun efter? Kigger hun på mig? Er det mig, der er beskuer eller er det hende?²

Kort tid efter at vi har fået besked på, at se på værket spørger en af drengene fra klassen: "Hvad skal vi kigge efter?" Ingen svarer. Efter lidt tid spørger han igen og denne gang lidt højere: "Jamen, hvad skal vi kigge efter?" Her er helt stille. Ingen reagerer. Hverken børn eller voksne. Jeg undrer mig og tænker, at han stiller et rigtigt godt spørgsmål. For hvad skal vi kigge efter? Hvad vil museumsunderviseren eller læreren have, at vi skal få øje på?

¹ Videoen varer 2.33 min og afspilles i loop.

² Se værket her: <https://www.youtube.com/watch?v=MyIeh-hQuSU>

Og hvad vil kunstneren have? Hvad er det rigtige, at få øje på? Er der noget rigtigt at få øje på? Udfordrer situationen simpelthen de måder, vi plejer at se på? Måske fordi vi er så tæt på hende, at det føles intimiderende? Måske fordi hun stirrer på os? Måske fordi hun er nogen, og vi sidder her sammen med hele klassen? Måske fordi videoen bryder med det tempo og den narrative fortællestruktur, vi kender fra film, der ofte er komponeret efter en berettermodel. Her sker ikke rigtig noget, der klippes ikke, og det går meget langsomt – det er ikke som at se film; hvordan skal vi så se? Det er heller ikke som et fotografi, for vi kan se vejrtrækningen og kan se duggen, der langsomt letter. Men disse tegn på liv, på tidslighed får situationen til at virke endnu mere intens. Der er også noget med blikket – hvad tænker hun på? Hvad kigger hun efter?

Drengen spørger en tredje gang lettere irriteret og insisterende: ”Jamen, hvad skal vi kigge efter?” Stadig ingen respons eller reaktion. Drengen får aldrig svar på sit spørgsmål. Efter lidt tid følger en kort dialog, hvor museumsunderviseren spørger til vores oplevelser og bidrager ved at koble værket til en identitetstematik. Så måske var ’identitet’ det, vi skulle kigge efter? Spørgsmålet: ’Hvad skal vi kigge efter?’ bliver ikke berørt, men det hænger i luften... Skolelæreren fanger mig på vej hen til næste værk og siger: ”Undskyld, han er asperger”.

Når jeg vælger at indlede min afhandling med en beskrivelse af denne episode, er det fordi, den for mig at se forstyrrer forestillinger om, hvad demokratisk kunstpædagogik er eller skal være, og peger på nye måder at anskue kunstmuseers demokratiske rolle på. Hvor demokrati betragtes som noget, der gøres og opstår ved at bryde med særlige forståelser af, hvem der kan se og hvordan der skal ses.

Drengens spørgsmål må forstås på flere måder. Hvis vi læser det som et ønske om vejledning og hjælp til at vide, hvordan han skal se, så kunne en inkluderende kunstpædagogiks ærinde være at lære børn og andre uindviede, hvordan de skal se. Hvis vi læser drengens spørgsmål som et spørgsmål om,

hvorvidt alle måder at se anerkendes, så kan spørgsmålet udfordre kunstmuseers masterfortolkninger af værker. I min læsning ser jeg drengens spørgsmål som en respons til værket, hvor det hverken handler om drengens manglende kompetencer eller kunstmuseets fortolkninger af værket, men handler om en kritisk refleksion over, hvordan vi *ser* eller *skal se*. En kritik, som kan udfordre både forestillinger om at inkludere nye brugergrupper gennem socialisering og kunstmuseers anvendelse af masterfortolkninger for derigennem at åbne for nye forståelser af demokratisk kunstpædagogik og kunstmuseers demokratiske rolle. Det er denne fortælling, jeg vil folde ud i afhandlingen.

Kapitel 1 Indledning

Dette forskningsprojekt er båret af en interesse for at undersøge kunstmuseers demokratiske rolle gennem studier af, hvordan demokrati *gøres* og opleves i de særlige situationer, hvor børn³ i forbindelse med deres skolegang besøger kunstmuseer og deltager i undervisningsforløb, som varetages af museumsundervisere⁴. Formålet med forskningsprojektet er, gennem casestudier af undervisningsforløb på kunstmuseer, at udvikle en anden måde at forstå og praktisere kunstmuseers demokratiske rolle på ved at synliggøre sammenhænge mellem kunstpædagogik og børns medborgerskab. I indledningen vil jeg præsentere forskningsprojektet og relevansen af den viden, det skaber.

1.1 Hvorfor undersøge kunstmuseers demokratiske rolle?

Jeg anlægger et samfundsvidenskabeligt blik på kunstmuseer ved at rette opmærksomhed på kunstmuseers demokratiske rolle. I 1960'erne viste de franske sociologer Pierre Bourdieu og Alain Darbels studier af europæiske kunstmuseer, at kunstmuseer var ekskluderende rum (Bourdieu & Darbel 1966). Dette blev startskuddet til en kulturpolitisk bevægelse fra 'demokratisering af kultur' til 'kulturelt demokrati'⁵ (Deeth 2012, Hein 1998, Evrard 1997). Trods denne demokratiseringsbevægelse og det kulturpolitiske mål vedr. kul-

³ Aldersmæssigt begrænser jeg denne undersøgelse til 6-12 årige børn, der går i 0-6 klasse.

⁴ Når jeg betegner disse museumsbesøg som kunstpædagogiske møder og ikke blot museumsundervisning, hænger det sammen med en særlig performativ forståelse af situationen som et møde mellem forskellige positioner. Denne forståelse præciseres i kap. 3

⁵ Dette foldes ud i kapitel 2

turelt demokrati⁶, viser Kulturstyrelsens nationale brugerundersøgelser fra 2009 - 2013, at kunstmuseer stadig er ekskluderende rum, der primært tiltrækker midaldrende kvinder med lang eller mellemlang uddannelse⁷. Skyldes dette, at kunstmuseal praksis blot er træg at forandre, altså at skiftet fra demokratisering af kultur til kulturelt demokrati endnu ikke er foretaget i den kunstmuseale praksis? Eller skyldes det også, at kulturelt demokrati på samme vis som demokratisering af kultur reproducerer særlige forståelser af, hvordan vi skal opleve på kunstmuseer, og hvem kunstmuseer henvender sig til, ved at tage afsæt i repræsentativt demokrati? Og betyder det, at vi skal opgive velfærdsstatens ambitioner om demokrati og lighed?

Den danske politolog og professor i komparativ politisk økonomi Ove K. Pedersen diagnosticerer et skift fra velfærdsstat til konkurrencestat (Pedersen 2009, 2011). Pedersen påpeger, at det samfundsmæssige skift fra velfærds- til konkurrencestat udspringer af en kritik af, at det ikke er lykkedes velfærdsstaten at skabe lighed (Pedersen 2009: 2). Forestillinger om, at skoler og kulturinstitutioner kan bidrage til at skabe lighed, nedtones derfor på baggrund af tidligere tiders mislykkede erfaringer; i stedet bliver lige muligheder på arbejdsmarkedet et mål i konkurrencestaten. Pedersens pointe er at altså, at der *er* sket en brud; velfærdsstaten er blevet til en konkurrencestat, hvilket reducerer vores forståelse af demokrati til en stabiliseret orden individet skal tilpasses (Ibid.). Den engelske sociolog Gerard Delanty og den britiske pædagogiske filosof Gert Biesta påpeger gennem analyser af britiske policy dokumenter samme reduktion af demokratibegrebet til demokrati som en etableret orden (Delanty 2003, Biesta 2011,2013). Men hvor Pedersen diagnosticerer vores samfund som en konkurrencestat og ser konkurrencestaten som givet,

⁶ Jf. kulturstyrelsens begrundelser for nationale brugerundersøgelse se nedenstående link

⁷ <http://www.kulturstyrelsen.dk/institutioner/museer/fakta-om-museerne/statistik-om-museer/brugerundersogelse/>

stiller Delanty og Biesta sig kritiske overfor konkurrencestaten (ibid). Jeg ser ikke konkurrencestaten som givet og stiller mig særlig kritisk overfor en reduktion af demokrati til en orden, som individet skal tilpasses til. Med denne afhandling præsenterer jeg et bud på en kobling af læring, demokrati og kunst, der anerkender, at tidligere kulturpolitiske strategier om lighed (demokratisering af kultur og Kulturelt demokrati) ikke er lykkedes, men samtidig ikke reducerer demokrati til en orden, som individet skal tilpasses til.

Jeg vil præsentere mit teoretiske perspektiv gennem en kort introduktion til begreberne 'demokratiske begivenheder' og 'børns medborgerskab som læreproces'. Derefter præsenterer jeg mit empiriske nedslag gennem en konstruktion af en case på demokratiske undervisningsforløb på kunstmuseer.

Demokratiske begivenheder

Ud fra ovenstående kritik, spørger jeg med denne afhandling til, hvad der bliver muligt, hvis kunstmuseets demokratiske rolle ikke anskues med afsæt i demokrati som styringsform. Jeg er informeret af den franske filosof Jacques Rancière og den belgiske professor i politologi Chantal Mouffe radikale forståelser af demokrati⁸ og ser derfor ikke demokrati som en stabil eller defineret orden, som individer skal inkluderes i eller tilpasses i forhold til. Jeg ser derimod demokrati som det at udfordre stabiliserede forståelser af, hvordan *man* skal gøre medborger og derved skabe rum for mangfoldighed. Med denne forståelse af demokrati retter jeg fokus på de momentvise begivenheder, der åbner eller lukker for mangfoldighed. De begivenheder, der åbner for nye eller andre måder at *gøre*, betegner jeg, informeret af både Rancière og Biesta, som *demokratiske begivenheder*⁹.

⁸ Præsiseres kap. 2.

⁹ Demokratiske begivenheder som begreb afgrænses i kap. 3

Med denne forståelse af demokrati udfordrer afhandlingen eksisterende forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle, som trækker på repræsentative forståelser af demokrati enten ved, at genstandsfeltet skal formidles til en repræsentativ del af befolkningen (demokratisering af kultur) eller ved, at genstandsfeltet skal repræsentere befolkningen (kulturelt demokrati)¹⁰ (Evrard 1997). Afhandlingens ambition er at bidrage med en tredje måde at forstå kunstmuseers demokratiske rolle på ved at rette opmærksomheden mod det, der *gøres* på kunstmuseer. En forståelse, der stiller sig særlig kritisk overfor konkurrencestatens reducere af demokrati til en orden, som individet skal tilpasses.

Børns medborgerskab som læreproces

Når jeg ikke forstår demokrati som en fastetableret orden, forskyder jeg også min forståelse af medborgerskab til en proces frem for en status. Informeret af Delanty og Biesta ser jeg medborgerskab som en læreproces. Denne processuelle forståelse af medborgerskab inkluderer derved børn og ikke blot personer, der lever op til særlige normer for medborgerskab. Fokus forskydes fra medborgerskab som en status, man kan opnå, til noget, man gør.

Hvorfor kunstpædagogiske møder på kunstmuseer?

Når jeg finder det relevant, at undersøge kunstpædagogiske møder på kunstmuseer, skyldes det - ud over min egen interesse for og baggrund i kunstpædagogik - at jeg indenfor kunstpædagogik ser en stærk orientering imod demokrati, at jeg tilskriver kunst et kritisk og demokratisk potentiale og endelig, at kunstmuseer ikke er underlagt den samme styring som skolen i dag. Her ved bliver kunstpædagogiske møder på kunstmuseer eksemplariske nedslag til at undersøge sammenhænge mellem læring og demokrati.

¹⁰ Begreberne kulturelt demokrati og demokratisering af kultur udfoldes i kap 2

1.2 Casestudie

Forskningsprojektet er et empirisk casestudie af kunstpædagogiske møder på kunstmuseer. Jeg konstruerer cases på demokratiske undervisningsforløb på kunstmuseer, som er kendetegnet ved, at de museumsprofessionelle forsøger at skabe rum for medborgerskab gennem 'deltagelse', 'flerstemmighed' og 'selvrefleksion'¹¹.

Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab

Forskningsprojektet er koblet til et udviklingsprojekt 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab', der fandt sted på 10 museer og kulturinstitutioner fra 2011- 2013¹². Jeg undersøger altså en museal praksis, der er i forandring. En forandring, der udspringer af en kritik af kunstmuseers ekskluderende virke. Jeg har deltaget i udviklingsprojektet både som deltager (med ansættelse som undervisningsansvarlig på Arken), som projektleder og som forsker, men har undervejs i forskningsprocessen distanceret mig fra udviklingsprojektet gennem mine metodologiske valg¹³ og mine teoretisk informerede blik på demokrati som begivenheder og medborgerskab som læreproces.

Undervisningsforløb med børn i 0-6 klasse

Jeg vælger at undersøge de særlige situationer, hvor børn i forbindelse med deres skolegang besøger kunstmuseer og deltager i undervisningsforløb. Sko-

¹¹ 3 praksisbegreber i udviklingsprojektet 'Museer og Kulturinstitutioner som rum for medborgerskab' som jeg præsenterer på side 10.

¹² ARKEN Museum for Moderne Kunst, Designmuseum Danmark, J. F. Willumsens Museum, KØS Museum for Kunst i det offentlige rum, Nikolaj Kunsthal, Statens Museum for Kunst, Thorvaldsens Museum, Københavns Museum, National Museet og desuden Musikken i Skoletjenesten i samarbejde med Det Kongelige Teater. For yderligere beskrivelse se bilag 1 & 2

¹³ Præciseres i del 2

lebesøg på museer er kendetegnet ved at repræsentere en bredere gruppe af befolkningen end den, der ellers kommer på kunstmuseer. Jeg afgrænser undersøgelsen til undervisningsforløb med 0- 6 klasse, ud fra et ønske om ikke at tage afsæt i fast definerede positioneringer som 'inkluderede' eller 'ekskluderede'¹⁴. Jeg vælger altså at undersøge en særlig case på undervisningsforløb, hvor museumsprofessionelle forsøger at skabe rum for medborgerskab og hvor målgruppen ikke defineres eller definerer sig selv ud fra kategoriseringer som inkluderet eller ekskluderet. Jeg er altså særlig interesseret i at undersøge det, der gøres i konkrete undervisningsforløb og ikke blot i intentionerne bag, da jeg på baggrund af mit kendskab til museale intentioner om en inkluderende praksis antager, at det netop er i praktiseringer, barrierer og muligheder viser sig.

Kunstpædagogiske møder

Jeg ser undervisningssituationer på kunstmuseer som 'kunstpædagogiske møder', trækker med dette begreb på den danske professor i kunstpædagogik Helene Illeris' performative subjekt- og kunstforståelse og ser undervisningssituationer som møder mellem forskellige positioner (Illeris 2008). I kunst- og museumspædagogisk forskning og praksis ses skolebesøg ofte som oplagte med hensyn til inklusion af nye brugergrupper på museer, hvilket kan resultere i, at målet med kunstpædagogiske møder bliver at skabe fremtidige brugere på museer¹⁵. Samtidig ser jeg også i forlængelse af konkurrencestaten en orientering imod at vise effekter af kunstuddannelse, som handler om, hvordan børns møde med kunst styrker eksempelvis børns sproglige eller matematiske kompetencer. Central i denne udvikling er den australske professor i kunst-

¹⁴ Jeg præciserer i metodekapitlet hvordan, skoleklasser med børn i aldersgruppen 6–12 år bidrog til ikke at tage afsæt i på forhånd definerede kategoriseringer som inkluderet og ekskluderet.

¹⁵ Jf. den amerikanske museolog John Falks påpegning af, at forskning viser at skolebesøg på museer ikke lykkes, da de ikke gør børn til kommende museumsbrugere. Oplæg på Kulturstyrelsens Seminar om Social læring 2012.

undervisning Anne Bamfords internationale og nationale analyser af sammenhænge mellem kunstundervisning og pisaundersøgelser¹⁶. Jeg er kritisk overfor disse forståelser og vil med denne afhandling problematisere en ensidig kunstpædagogisk orientering imod socialisering og kvalificering i forhold til kunstmuseers demokratiske rolle.

Jamen, hvad skal vi kigge efter?

Situationen jeg beskrev indledningsvis sætter på flere måder rammen om dette forskningsprojekt. Drengens spørgsmål 'hvad skal vi kigge efter?' rejser et grundlæggende spørgsmål til kunstpædagogik på kunstmuseer, både ved at være et helt oplagt spørgsmål at stille på et kunstmuseum og ved samtidig ikke at anses som et relevant spørgsmål. 'Hvad skal vi kigge efter?' peger for mig at se på et kunstpædagogisk paradoks om både at formidle forskningsbaseret viden *om* kunst og samtidig betragte kunst som åbent for mange forskellige tolkninger. Jeg ser situationen som rejsende et grundlæggende spørgsmål til, hvordan børn *skal* eller *kan* deltage på kunstmuseer samt hvilke implikationer det har for børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder. Situationen rammesætter endvidere forskningsprojektet fokus på både barrierer og mulighedsrum, ved at situationen både kan læses som en kritik af det eksisterende, men også kan åbne for nye forståelser af demokratisk kunstpædagogik.

¹⁶ Bamford har foretaget international forskning i kunstuddannelses effekter, hvilket hun har præsenteret i rapporten "The Wow Factor - Global research compendium on the impact of the arts in education", samt foretaget en national undersøgelse af sammenhænge mellem kunstuddannelse og pisaresultater i Danmark, præsenteret i rapporten "The Ildsæl in the Classroom A Review of Danish Arts Education in the Folkeskole".

1.3 Forskningsspørgsmål

Ovenstående skitsering af problemfeltet leder mig frem til følgende forskningsspørgsmål:

På hvilke måder muliggør kunstpædagogiske møder på kunstmuseer børns medborgerskab som læreproces? Og hvordan kan kunstpædagogiske møder, bidrage til kunstmuseers demokratiske rolle?

Mit forskningsspørgsmål er todelt i både et deskriptivt spørgsmål, der søger at vise, hvordan kunstpædagogiske møder muliggør børns medborgerskab som læreproces, og et mere fremadrettet spørgsmål, der fordrer en ny forståelse af kunstmuseers demokratiske rolle og praktisering af demokratisk kunstpædagogik.

Phronetisk samfundsvidenskab

Den danske professor i samfundsvidenskab Bent Flyvbjerg¹⁷ betegner den samfundsvidenskab som søger at vise, hvor vi befinder os, hvor vi er på vej hen, og om det er ønskeligt i forhold til forskellige interesser eller værdisæt for phronetisk samfundsvidenskab (Flyvbjerg 2009: 197).

”Målet med den phronetiske tilgang bliver at bidrage til samfundets evne til værdirelaterede overvejelser og handling. Bidraget kan være en kombination af konkret empirisk analyse og praktisk-filosofiske overvejelser” (Ibid. 197).

¹⁷ For at præcisere, hvordan dette forskningsprojekt placerer sig som forskning, henter jeg inspiration fra Flyvbjergs¹⁷ sondringer mellem ’Scientisme’ og ’phronetisk’ samfundsvidenskab. Flyvbjerg beskriver Scientisme som en dominerende tænkning inden for samfundsvidenskab. Scientisme beskriver Flyvbjerg som samfundsvidenskab, der skal leve op til naturvidenskabens idealer, hvor videnskabelse ses som en pålidelig metode til at vise sandheden om et givet fænomen og derved har til mål at udvikle forudsigende teori (Flyvbjerg, 2009: 196).

Med afsæt i ovenstående kritik, af konkurrencestatens reducere af demokrati til en fast etableret orden, rejser dette forskningsprojekt værdirelaterede spørgsmål til kunstmuseers rolle i samfundet. Jeg ser dette forskningsprojekt som indskrivende sig i phronetisk samfundsvidenskab, idet jeg undersøger cases på kunstpædagogiske møder i forhold til en særlig interesse, nemlig hvordan de muliggør børns medborgerskab som læreproces samt demokratiske begivenheder.

Empiri som en kritisk dialogpartner i udvikling af nye teoretiske forståelser

Forskningsprojektet er udviklet i en abduktiv proces mellem teori og empiri, forstået som en vekselvirkning mellem teoretiske informerede analyser af data og empirisk informerede læsninger af teori. Min abduktive proces er inspireret af de svenske ledelses- og organisationsforskere Mats Alvesson og Dan Kärreman og bryder med både deduktive og induktive tilganges klare adskillelse mellem teori og data ved, at jeg betragter min producerede empiri som en kritisk samtalepartner i udviklingen af nye teoretiske forståelser (Alvesson & Kärreman 2005).

Jeg har, med baggrund i min deltagelse i udviklingsprojektet 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab', haft øje for dilemmaer og sammenbrud, situationer hvor noget uventet opstår jf. 'Hvad skal vi kigge efter?'. Situationer, hvor de dominerende kulturpolitiske forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle kommer til kort, og hvor nye forståelser kan opstå. Dette blik for dilemmaer og sammenbrud har undervejs i forskningsprocessen informeret og formet mit teoretiske blik.

Kundskabsambition

Afhandlingen forpligter sig primært til at bidrage til et tværfagligt felt mellem social videnskab og kunstpædagogik ved at synliggøre sammenhænge mellem kunstpædagogiske møder, børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.

Med afhandlingens ambition er også at bidrage tilbage til socialvidenskab og kunstpædagogik på forskellig vis. Til kunstpædagogik er det min ambition at bidrage med ny viden ved ikke blot at anvende et performativt subjekt- og kunstbegreb, men også en performativ demokrati-forståelse. Herved bidrager jeg til udvikling af kunstpædagogik orienteret imod læring som overskridelse. Til socialvidenskab ønsker jeg med afhandlingen at bidrage med nye perspektiver på børns medborgerskab som læreproces samt med koblinger mellem kunst, læring og demokrati.

1.4 Læsevejledning

Jeg vil indledningsvist præsentere de fire dele, der udgør afhandlingen. Efterfølgende vil jeg forberede læseren på formidlingsmæssige implikationer ved denne struktur, afhandlingens begrebsbrug og mine særlige ambitioner om, at bidrage til et fremadrettet perspektiv.

Første del - Teoretiske perspektiver

I første del indleder jeg med at diskutere og problematisere, hvordan de dominerende forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle og inkluderende kunstpædagogik bygger på en repræsentativ forståelse af demokrati, der reducerer inkluderende læreprocesser til socialiseringsprocesser. Med afsæt i denne kritik præsenterer jeg min performative forståelse af demokrati, medborgerskab og kunstpædagogik. I kapitel 3, 4 og 5 præsenterer jeg, hvordan mit performative blik på demokrati, medborgerskab og kunstpædagogik bidrager til udvikling af nye forståelser af demokratisk kunstpædagogik og kunstmuseers demokratiske rolle. I denne del kobler jeg teoretiske og filosofiske perspektiver på demokrati, medborgerskab og kunstpædagogik fra forskellige forskningsfelter for herigennem at tegne det tværdisciplinære felt mellem kunstpædagogik og socialvidenskab, som afhandlingen placerer sig i.

Via en performativ forståelse af aktør-struktur kobler jeg mikro-, meso- og makroniveauer, hvilket anvendes til at vise sammenhænge mellem det, der gøres i kunstpædagogiske møder, børns medborgerskab og kunstmuseets demokratiske rolle.

Anden del – Metodologi, metoder og materialer

I anden del udfoldes afhandlingens metodologi. Kapitel 6 indleder jeg med metodologiske refleksioner og præciseringer af forskningsprojektets abdukti-

ve proces. I kapitel 7 præsenterer jeg casestudie som metode, og i kapitel 8 beskriver og reflekterer jeg over mit valg af deltagerobservationer fra en position som mindst-mulig voksen. Herefter præsenterer jeg mit producerede datamateriale i kapitel 9, og i kapitel 10 beskriver jeg analysestrategien både gennem præciseringer af mine valg af empiriske nedslag og gennem valg af analytiske blik på materialet.

Tredje del – Analyser

Analysedelen udgør tre kapitler. I kapitel 11 viser jeg gennem en analyse af kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb, hvordan undervisningsforløbene består af tre forskellige situationer; som jeg kalder ophold, mellemrum og sprækker. Ophold betegner jeg de situationer, hvor børnene samles omkring et værk eller en pædagogisk aktivitet, mellemrum betegner jeg de situationer, der opstår i bevægelserne mellem ophold. Og sprækker betegner de særlige situationer i ophold, hvor børn gør noget uventet, der udfordrer deltagelsesmulighederne. I kapitel 12 analyserer jeg børns deltagelsesmuligheder og viser herigennem, hvordan børns deltagelse i ophold afgrænses til særlige 'rigtige' måder at opleve, se, tilgå og tale om kunst på. Men analysen viser også, hvordan denne forestilling om, at man skal vide for at kunne opleve, udfordres i sprækker. I kapitel 13 analyseres børns deltagelse i mellemrum. De tre analysekapitler bidrager til at svare på det første forskningsspørgsmål, hvorimod særligt kapitel 12 samt mine teoretiske perspektiver fra kapitel 3, 4 og 5 bidrager til at svare på det andet spørgsmål.

Fjerde del – Sammenfatning, diskussion, konklusion og perspektivering

I sidste del diskuterer jeg afhandlingens empiriske og teoretiske pointer og konkluderer på forskningsspørgsmålene. Endelig diskuteres relevansen af

forskningsprojektet i forhold til udvikling af kunstmuseal praksis, kulturpolitiske strategier og i et større samfundsmæssigt perspektiv.

Formidlingsmæssige implikationer ved min abduktive forskningsproces

Afhandlingen ligner i sin fremstillingsform en deduktiv forskningsproces, men selv om teorikapitlet præsenteres først, er mine teoretiske læsninger informeret af empirien i en abduktiv proces mellem teori og empiri. Dette betyder, at læseren må vente til anden del, før jeg folder forskningsprocessen ud og beskriver, hvordan mit teoretiske perspektiv er udviklet med afsæt i min producerede empiri. Derudover betyder den abduktive proces, at de klare skel mellem teori og data opløses, hvorfor mine analyser i del tre kan fremstå som illustrationer af mine teoretiske begreber: børns medborgerskab som disciplinerende læreproces, børns medborgerskab som transformativ læreproces og demokratiske begivenheder. Analysernes selvstændige bidrag er at vise, *hvordan* kunstpædagogiske møder muliggør børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.

Begrebsbrug

Jeg trækker i nærværende forskningsprojekt på en performativ forståelse af både identitet og demokrati; det betyder, at jeg ikke forstår identitet eller demokrati som noget, der *er*, men derimod som noget, der bliver til gennem det, der *gøres*.¹⁸ Derfor anvender jeg i afhandlingen verbet 'gøre' på denne måde.

Kritik og det fremadrettede

Nærværende forskningsprojekt er blevet til i et tæt samarbejde med ansatte på kunstmuseer og med et særligt øje for det fremadrettede. Jeg håber derfor, at den kritik jeg med afhandlingen rejser, ikke læses som en kritik af den enkelte

¹⁸ Foldes ud i del 1.

underviser eller det enkelte museum, men i tråd med forskningsprojektets metodologi, læses som en kritik af de demokrati- og inklusionsforståelser, der dominerer feltet.

God læselyst!

DEL 1 – TEORETISK PERSPEKTIV

I denne del vil jeg indlede med en positionering, hvor jeg både stiller kritiske spørgsmål til dominerende forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle og inkluderende kunstpædagogik. Herefter præsenterer jeg i kapitel 3, 4 og 5 min performative forståelse af demokrati, medborgerskab og demokratisk kunstpædagogik. Det er forståelser, som bryder med demokrati som en etableret orden, medborgerskab som en status og demokratisk kunstpædagogik som socialisering, og i stedet tilbyder en forståelse af demokrati og medborgerskab som noget der performes, dvs. noget der gøres og kommer til syne i særlige demokratiske begivenheder. Demokratisk kunstpædagogik ser jeg derfor, som kunstpædagogisk møder, der muliggør demokratiske begivenheder. Mit teoretiske perspektiv er formet gennem forskningsprocessen, hvor mit empiriske materiale løbende har informeret min teoretiske læsning¹⁹.

¹⁹ Dette foldes yderligere ud i kapitel 6.

Kapitel 2 Kunstmuseers

demokratiske rolle

Jeg vil i dette kapitel præsentere og rejse spørgsmål til to dominerende forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle. Jeg vil kort præsentere disse forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle for herigennem at problematisere dem, med henblik på at åbne for en tredje forståelse af kunstmuseers demokratiske rolle.

Jeg tager afsæt i den franske professor i kulturpolitik Yves Evrards skelnen mellem Demokratisering af kultur og Kulturelt demokrati i artiklen 'Democratizing Culture or Cultural Democracy' (1997), da Evrard i denne artikel undersøger de filosofiske afsæt, for de to kulturpolitiske forståelser. Evrards analyser af de filosofiske rødder, danner grundlag både for min kritik af de kulturpolitiske forståelser og for min koblinger til kunstpædagogik²⁰.

2.1. Demokratisering af kultur og kulturelt demokrati

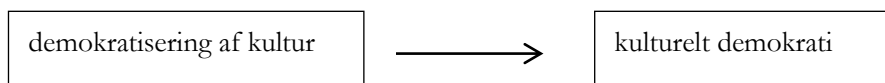
Den australske forsker i museumspædagogik Jane Deeth beskriver at der i museal teori og praksis, pågår en bevægelse hvor fokus forskydes fra genstandsfeltet til de besøgendes oplevelser (Deeth 2012). Deeth kobler bevægelsen både til Bourdieus og Darbels påpegning af kunstmuseer som ekskluderende rum og til opkomsten af en konstruktivistisk læringsteori, der forskyder fokus fra undervisning til læring (Ibid.: 2). Den amerikanske

²⁰ Evrard argumenterer for at hans analyse af de filosofiske rødder ved de to tilgange, gør det muligt at koble kulturpolitiske studier til eksempelvis kommunikation og forbrugeradfærd. Jeg finder Evrards præciseringer af de filosofiske rødder anvendelige til at koble studier af kunstpædagogik med kulturpolitik.

professor i museologi George Hein er fortaler for denne museale bevægelse og præcisere her, hvordan bevægelsen beskrives som et paradigmeskift.

”some writers describe this increased emphasis on education and public service as a ”paradigm shift” for museums, arguing that past museums were musty, inward-looking collections of objects, while today they are recognized as educational institutions committed to serving a divergent public” (Hein 2012: 178).

Evrard (1997) og den canadiske politolog Monica Gattinger (2011) kobler bevægelsen til et fra mellem to forskellige og dominerende måder at se museers demokratiske roller på: demokratisering af kulturen og kulturelt demokrati. Hvor det skift Hein omtaler ses som et skift fra demokratisering af kultur til kulturelt demokrati.



Evrards skriver, at hvor demokratisering af kultur tager afsæt i genstandsfeltet og har fokus på at få kulturen ud til en repræsentativ del af borgerne, tager kulturelt demokrati udgangspunkt i de besøgende og har fokus på, at kultur skal repræsentere så mange forskellige borgere som mulig (Evrard 1997). Evrard kritiserer demokratisering af kultur for at være en elitær tilgang til kultur, der ignorerer kulturelle praksisser uden for den kulturelle kanon (Ibid.). Med dette afsæt argumenterer Evrard for et bredere kulturbegreb, der repræsenterer flere. Gattinger uddyber Evrards kritik og påpeger, at kulturelt demokrati fordrer anerkendelse og inklusion af forskellige kulturer i offentlige beslutningsprocesser (Gattinger 2011: 13). Jeg er enig med Evrard i hans kritik af demokratisering af kultur men ser også problematikker ved kulturelt demokrati, til trods for de kulturpolitiske intentioner om inklusion og anerkendelse.

Begge forståelser af museers demokratiske rolle er baseret på repræsentativt demokrati, enten ved at kunsten skal nå ud til en repræsentativ del af befolkningen, eller ved at kunsten skal repræsentere alle grupper i samfundet. Dette rejser for mig spørgsmål til, hvordan og hvorvidt kunst overhovedet kan eller skal repræsenterer særlige grupper. I de næste afsnit vil jeg præsentere og problematisere de to tilganges forståelse af *kunst*, *subjekter* og *lighed* for derigennem at rejse spørgsmål til de dominerende forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle.

2.1.1 Kunstforståelse

Bevægelsen fra demokratisering af kultur til kulturelt demokrati ser Evrard, som en bevægelse fra en modernistisk forståelse mod en postmodernistisk forståelse (Evrard 1997). Evrard påpeger, at demokratisering af kultur tager afsæt i et essentialistisk kunstbegreb, hvor kunsts betydning er at finde i kunstværket eller kunstneren bag værket, hvorimod kulturelt demokrati tager afsæt i et relationelt kunstbegreb, hvor betydninger opstår i mødet med kunst: *In one case [demokratisering af kultur], the source of art lies in the object and in its creation, that is, the aesthetic intention, In the other [kulturelt demokrati], art stems from the way the object is looked at, that is, the aesthetic relationship*²¹ (Evrard 1997: 168).

Jeg trækker på et relationelt kunstbegreb, hvor mødet med kunst vægtes fremfor eksempelvis kunstnerens intentioner. Men igen rejser dette spørgsmål, for hvis kulturelt demokrati har afsæt i et relationelt kunstbegreb, hvor betydninger er noget, der opstår i mødet med kunst, hvordan kan man så samtidig forstå kunst som repræsentativ for en gruppe? Eller er det så betydningsdannelserne og ikke værkerne, der skal være repræsentative?

²¹ Evrard trækker på Jean Baudrillards begreb om relationel æstetik.

2.1.2 Ligheds- og subjektforståelse

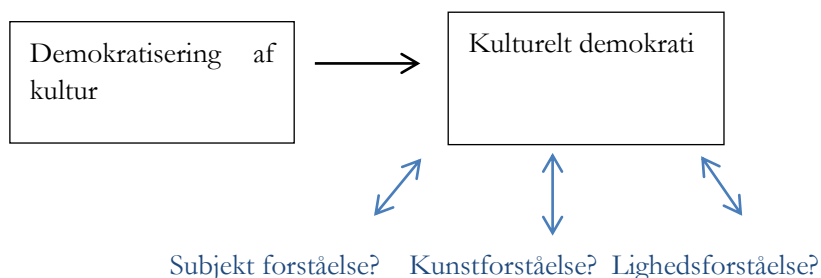
Evrard præciserer endvidere, hvordan de to forståelser forholder sig til spørgsmålet om lighed. Hvor demokratisering af kultur har lighed som mål, idet kunsten eller kulturen skal nå ud til en repræsentativ del af befolkningen, er kulturelt demokrati baseret på tanken om lige muligheder: ”*in which the market structure needs to be varied enough to respect taste diversity and satisfy each segment and taste*” (Ibid.:173). Så hvor demokratisering af kultur har et mål om at få en kulturel kanon ud til en repræsentativ del af befolkningen, handler kulturelt demokrati om at tilbyde så varieret et udbud af kunst, at der er noget, der tilfredsstillere alle segmenter og smagspræferencer. Dette rejser for mig at se flere spørgsmål: Handler demokrati om at tilbyde et varieret udbud? Skal kunst tilfredsstillere smagspræferencer, eller har kunst ikke en anden og mere kritisk rolle? Og endelig: er smag noget essentielt, der er koblet til særlige segmenter? Evrard problematiserer også kulturelt demokrati for at trække på en modernistisk subjekt-forståelse, hvor smag anskues som noget essentielt:

“There is a certain paradox in such a convergence between cultural democracy and postmodernity in the sense that aesthetics based on the subjective judgement of taste results from the emergence of the subject, which is in turn linked to modernity”
(Evrard 1997: 174).

2.2 Demokratiseringsbevægelse?

Jeg har ovenfor beskrevet, hvordan forståelsen af kunstmuseers demokratiske rolle domineres af to forståelser: demokratisering af kultur og kulturelt demokrati, og hvordan demokratisering af kunstmuseers beskrives som en *demokratiseringsbevægelse* fra demokratisering af kultur mod kulturelt demokrati. Endelig

har jeg på baggrund af Evrads analyser rejst en række spørgsmål til de forståelser af kunst, subjekter og lighed, som Kulturelt demokrati trækker på.



2.2.1 demokratiseringsbevægelse i museumspædagogisk praksis

Kulturpolitisk (Lundgaard & Jensen 2014)²² og museologisk (Hein 1998, 2012 Golding 2009) beskrives og argumenteres for en bevægelse imod kulturelt demokrati, hvor kunstmuseers opdrag ikke blot er at gøre kunsten tilgængelig for en stor og repræsentativ del af befolkningen, men også at inddrage befolkningen i beslutningsprocesserne omkring, hvad der anerkendes som kunst, samt i betydningstilskrivelser af kunst. Men på trods af denne bevægelse, der kan skrives tilbage til Bourdieu og Darbels påpegning af kunstmuseer som ekskluderende fremhæver Hein mfl., at denne bevægelse fra demokratisering af kultur til kulturelt demokrati stadig ikke kendetegner museers praksis (Hein 1998, 2012)

²² I publikationen *Museer – viden, demokrati og transformation* præciseres at kulturstyrelsen har udviklet nationale brugerundersøgelser, for gennem disse løbende at kunne identificere museers udvikling imod kulturelt demokrati (Lundgaard & Jensen: 2014: 3).

Hvordan kan det være, at kulturelt demokrati ikke kender tegn på museal praksis, når museer gennem de sidste mange år har forsøgt at forandre denne praksis gennem eksempelvis social inklusion, outreach, deltagelse og læring? Er det blot, fordi museerne ikke er helt i mål endnu, fordi det tager tid at forandre institutioner som museer? Hein mfl. peger på interne museale stridigheder mellem ex. formidlingsafdelinger og kunstafdelinger som en af forklaringerne eller manglende kendskab til en bredere gruppe af borgere, da museumsprofessionelle selv repræsenterer en lille del af befolkningen (Hein 2012). Hein tegner her et mere generelt billede på museal praksis i et internationalt perspektiv, jeg vil nu rette min opmærksomhed mod kunstpædagogisk praksis på nordiske kunstmuseer.

2.3 Kunstpædagogisk praksis på nordiske kunstmuseer

De nordiske forskere i kunstpædagogik Venke Aure, Helene Illeris og Hans Örtegreen foretager et omfattende casestudie af kunstpædagogik på nordiske kunstmuseer (Aure, Illeris og Örtegreen 2009). Når denne undersøgelse er relevant for nærværende forskningsprojekt, er det fordi, den giver et billede af den aktuelle kunstpædagogiske praksis på nordiske kunstmuseer og tegner sammenhænge mellem kunstpædagogik og social inklusion. Social inklusion er et centralt fokus for museumspædagogisk forskning i Storbritannien (se ex. Black 2005, Sandall 2012). Social inklusion handler i bred forstand om museets rolle i samfundet og hvordan museet kan forandres, så det skaber en inkluderende praksis (Illeris 2009: 245). Det britiske kulturministerium definerer tre stadier i museernes bevægelse hen imod social inklusion; *access*, *audience development* og *social inclusion* (Black 2005:52). Jeg læser denne bevægelse som indskrivende sig i de to kulturpolitiske tilgange, hvor jeg på baggrund af min

diskussion af de to tilgange kobler 'tilgængelig' til demokratisering af kultur og 'målgruppeudvikling' og 'social inklusion' til kulturelt demokrati.

Gennem casestudier af kunstpædagogik på nordiske kunstmuseer²³ viser Aure mfl., at den daglige kunstpædagogiske praksis på nordiske kunstmuseer er kendetegnet ved, at der arbejdes med tilgængelighed, men at der i særlige og længerevarende projekter arbejdes med målgruppeudvikling og social inklusion (Aure mfl. 2009: 256). Herved bekræfter de Heins påpegning om, at skiftet fra demokratisering af kultur til kulturelt demokrati ikke præger den daglige praksis på museer, men peger dog på at skiftet muliggøres i særlige længerevarende undervisningsforløb på kunstmuseer.

Den daglige kunstpædagogiske praksis på kunstmuseer er kendetegnet ved kortere undervisningsforløb på 1-2 timer, og det er disse kunstpædagogiske møder, som ifølge Aure mfl. domineres af tilgængelighed, til trods for museumsformidlers intentioner om målgruppeudvikling og social inklusion (Ibid.: 266). Illeris beskriver, hvordan kunstpædagogisk praksis er udspændt mellem på den ene side museumsunderviserens ønske om at skabe dialogbaseret kunstpædagogik og på den anden side undervisningens klassiske form, hvor det er underviseren, der formidler viden om genstandsfeltet til eleverne (Illeris 2009:68). Illeris fremhæver, at det skaber udfordringer for den enkelte museumsunderviser, idet lærerne og eleverne ofte forventer en mere klassisk omvisning, hvor kunstpædagogisk viden formidles til en mere eller mindre passiv gruppe elever (Ibid.). Dette får Aure mfl. til at anbefale, at man på kunstmuseer prioriterer de længerevarende undervisningsforløb, idet de sår tvivl om, hvorvidt målgruppeudvikling og social inklusion er mulig i de kortere undervisningsforløb på kunstmuseer (Aure mfl. 2009: 237).

²³ Casestudiet foretages på Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design i Norge, Statens Museum for Kunst i Danmark, Moderna Museet og Nordiska Akvarellmuseer i Sverige og Kiasma i Finland.

For mig at se rejser det en række spørgsmål til, hvad der hindrer og muliggør en inkluderende praksis i kortere undervisningsforløb. Hvad nu, hvis vi ikke ser problematikken som et sammenstød mellem forskellige mere eller mindre fastlåste positioner? Eller hvis vi ikke ser kulturelt demokrati som målet, og derved anskuer de korte undervisningsforløb på en anden måde – med fokus på det, der opstår i øjeblikket?

Illeris fremhæver endvidere, at den kunstpædagogiske praksis ikke er kendetegnet ved social inklusion eller målgruppeudvikling, da *”Disse tilbud retter sig mod at øge museets tilgængelighed for eleverne i grupper og klasser, hvor læreren på forhånd har bestilt og betalt og arrangeret besøget”* (Illeris 2009: 256). Herved reduceres social inklusion i denne undersøgelse til en proces, hvor de særlige grupper, der er positioneret som ekskluderet, skal inkluderes. En proces, der ligner en socialiseringsproces til en på forhånd defineret orden.

Aure mfl. fremhæver, at selv om de længerevarende kunstpædagogiske projekter kun inddrager en meget lille gruppe unge, så er det *”vigtige signaler, som måske kan sprede sig til andre unge og dermed gøre flere unge interesseret i museet og kunsten som mulige medspillere i deres liv og læreprocesser”* (Aure mfl. 2009: 270). Altså vigtige signaler i forhold til et mål om at gøre unge interesseret i museet og kunsten. Her læser jeg social inklusion som målgruppeudvikling, der er baseret på forestillinger om, at unge repræsenterer andre unge.

Relationel kunstpædagogik tager afsæt i et relationelt subjekt- og kunstbegreb, men når Aure mfl. foretager koblinger mellem kunstpædagogik og social inklusion, bygger disse koblinger på repræsentative logikker, eksempelvis ved at en lille gruppe unge ses som repræsentative for andre unge og at social inklusion og målgruppeudvikling ses som en socialiseringsproces, der er rettet imod unge, som er positioneret som ekskluderet. Det rejser spørgsmål til, hvordan man med afsæt i et relationelt subjektbegreb kan forstå demokrati og inklusion.

2.4 Et andet blik på demokratisk kunstpædagogik?

På baggrund af de ubesvarede spørgsmål, som ovenstående forskning rejser både i forhold til kulturelt demokrati og i forhold til, hvordan inklusion og demokrati kan forstås med afsæt i et relationelt subjektbegreb, bliver jeg optaget af at undersøge, hvordan kunstmuseers demokratiske rolle kan forstås og praktiseres i kortere undervisningsforløb på kunstmuseer.

Jeg stiller mig kritisk over for forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle, som er baseret på repræsentative forståelser af demokrati og essentialistiske forståelser af subjekter. Med afhandlingen vil jeg åbne et andet perspektiv på kunstmuseers demokratiske rolle. Det er et perspektiv, der ikke handler om, hvem museer repræsenterer, retter sig imod eller inkluderer, men snarere om, hvad der kan finde sted på kunstmuseer. Hvordan der på kunstmuseer kan *gøres* demokrati i de kortere undervisningsforløb, som dominerer kunstpædagogisk praksis.

Jeg vil i næste kapitel præsentere min performative forståelse af demokrati, medborgerskab og demokratisk kunstpædagogik.

Kapitel 3 En performativ forståelse af demokrati

Jeg kalder kapitlet en performativ forståelse af demokrati, da jeg retter min opmærksomhed mod, hvordan demokrati gøres og opstår i begivenheder. Mit teoretiske perspektiv bryder dermed med essentialistiske forståelser af demokrati som en stabiliseret orden. Jeg vil indlede kapitlet med at skitsere min performative forståelse af relationen mellem aktør og struktur for derefter at præsentere min performative forståelse af demokrati. I dette kapitel trækker jeg på og kobler den amerikanske filosof og kønsforsker Judith Butlers præciseringer af, hvordan subjekter *gøres*, med den franske filosof Jacques Rancièr's og den belgiske politolog Chantal Mouffes radikale demokratiforståelser. Jeg kobler herved forskellige forskningstraditioner og vil derfor kort præsentere, hvordan jeg anvender de forskellige teoretiske positioner. Butler anvender jeg til præciseringer af min forståelse af aktør/struktur relationen og herunder mit performative subjektbegreb. Rancièr og Mouffe bidrager til min forståelse af demokrati og særligt bliver Rancièr demokratibegreb anvendeligt, da det muliggør koblinger til det æstetiske (sanselige), som jeg finder relevante i forhold til mit genstandsfelt²⁴.

3.1. En performativ forståelse af aktør/struktur

Forskningsprojektet forståelse af aktør-struktur relationen er informeret af Butlers performativitetsteori. Butler anvender ikke samfundsvidenskabelige begreber som aktør og struktur, men beskriver relationen mellem aktør og

²⁴ Jeg læser Rancièr med afsæt i en performativ forståelse, og det er med dette afsæt at jeg kobler de teoretiske perspektiver.

struktur gennem begreberne performance og performativitet i bogen *Kønsballade*.²⁵ *Kønsballade* omhandler; hvordan vi bliver til som kønnede individer, jeg overfører dette til ikke blot at omhandle kønsidentitet, men også til hvordan vi bliver til som subjekter. Jeg trækker i nærværende forskningsprojekt på Butlers forståelse af hvordan 'identitet' er noget, der *gøres* gennem handlinger, der både er underlagt strukturen og kan udfordre strukturen.

Et performativt subjektbegreb

Butler bryder med en antagelse af selvet som en kerne og argumenterer i stedet for et performativt subjektbegreb, hvor vi bliver 'os selv' gennem det, vi *gør*. ”*There is no gender identity behind the expression of gender; that identity is performatively constituted by the very 'expressions' that are said to be its results*” (Butler 1999: 34). For Butler er der ikke noget på forhånd givet eller intentionelt subjekt, der performer, men tværtimod et subjekt, der *bliver* performeret. Butler beskriver sin forståelse af performativitet og subjekt på følgende vis:

”I would suggest that performativity cannot be understood outside a process of iterability, a regularized and constrained repetition of norms. And this repetition is not performed by a subject; this repetition is what enables a subject and constitutes the temporal condition for the subject” (Butler 1993: 95).

Dette betyder, at aktørens *gøren* [performance] ikke er fri, men underlagt en gentagelsespraksis [performativitet]. Informeret af Butler ser jeg performance som aktørens *gøren* og performativitet som den gentagelsespraksis, struktu-

²⁵ Butler anvender performativitetsbegrebet i *Kønsballade*, men anvender i senere tekster begrebet 'subjektivering'. Jeg har dog valgt at præsentere min aktørstrukturforståelse gennem Butlers anvendelse af performativitet og hendes præcisering af relationen mellem performativitet og performance, da jeg ser denne præcisering, som anvendelig til at beskrive min forståelse af relationen mellem aktør-struktur.

ren pålægger aktøren. Performativitet er ifølge Butler de sociale normer, positioner og handlemønstre, vi bliver konstitueret gennem.

Agens

Men samtidig er der også i Butlers performative forståelse mulighed for overskridelse og agens. For selv om Butler fremhæver, at aktørens gøren er underlagt strukturen, og at der på den vis ikke er tale om et enkelt individ, der handler frit, så er der i Butlers forståelse alligevel en mulighed for agens. Butler beskriver sin forståelse af agens på følgende vis: *”Agency, then, is to be located within the possibility of a variation on that repetition.... Then it is only within the practice of repetitive signifying that a subversion of identity becomes possible”* (Butler 1999: 185). Agens opstår i gentagelsen; der ligger i gentagelsen en mulighed for en gentagelse med variation. Denne variation eller forskelssætning muliggør en overskridelse og åbner for nye måder at gøre identitet. At der i gentagelsen ligger muligheden for gentagelse med variation, bygger på en forståelse af, at ingen gentagelse kan være identisk med det, den er en gentagelse af (Ibid.). Butler påpeger, at netop forståelse af identitet som en *virkning*, der hverken er fuldt determineret af struktur eller arbitrær, muliggør agens:

”Paradoxically, the reconceptualization of identity as an effect, that is, produced or generated, opens up possibilities of ”agency” that are insidiously foreclosed by positions that take identity categories as foundational and fixed. For an identity to be an effect means that it is neither fatally determined nor fully artificial and arbitrary” (Ibid.: 187).

Jeg ser, informeret af Butler, ikke ’identitet’ som noget, vi *er*, men noget, vi *gør* gennem handlinger, som er underlagt en række genkendelige måder at være, f.eks. baseret på forståelser af køn, alder mv. Selv om vores performances er

underlagt denne genkendelighedens matrice, har vi også mulighed for at udfordre performativiteten og derved åbne for nye måder at gøre identitet på.

3.1.1 Sammenhænge mellem det, der gøres, og det, det muliggør

Når jeg undersøger børns medborgerskab som læreproces, er det med afsæt i Butlers forståelse af identitet som noget, der gøres, men hvor det, der gøres, er styret af særlige normer og praksisser. Medborgeridentitet forstås derved som noget, der gøres, og som er underlagt givne strukturer, men som samtidig gennem gentagelsens variationer også har mulighed for at udfordre de givne strukturer og derved åbne for nye måder at gøre medborgeridentitet på.

Med en performativforståelse af aktør- struktur er jeg optaget af hvad det, der gøres, gør muligt. Hvordan eksempelvis det, museumsprofessionelle gør i kunstpædagogiske møder, muliggør nye måder at gøre elev på kunstmuseum, eller hvordan det, børn gør i kunstpædagogiske møder, muliggør nye måder at gøre kunstpædagogiske møder, som løbende kan konstituere kunstmuseers demokratiske rolle. Inden jeg præciserer min performative forståelse af medborgerskab, vil jeg præsentere mit performative perspektiv på demokrati som en begivenhed frem for en orden.

3.2 En performativ forståelse af demokrati

Jeg vil i dette afsnit afgrænse, hvad jeg mener med en performativ forståelse af demokrati ved hjælp af den belgiske politolog Chantal Mouffe og den franske filosof Jacques Rancieres flydende og radikale demokratiforståelser. Mouffe argumenterer for, at demokratiet skal radikaliseres, hvilket betyder, at demokratiet skal uddybes og udbredes til flere områder (Laclau & Mouffe 2002:

11). Herved markerer Mouffe, at hun på linje med f.eks. Ernesto Laclau 2002, Anthony Giddens 1998 og Rancière 2013 ikke ser lav vælgerdeltagelse eller manglende politisk engagement hos eksempelvis unge som et problem, der skyldes, at unge ikke er medborgere nok, men i stedet som handlende om, at demokratiet ikke er udviklet eller udbredt nok (ibid.).

3.2.1 Demokrati som begivenheder

Jeg vil gennem koblinger af, Mouffes forståelse af demokrati som momentvise stabiliseringer og Rancière's forståelse af demokrati som sporadisk, præcisere hvordan jeg ser demokrati som begivenheder, der både åbner for nye måder at gøre medborger på og nye måder at gøre demokrati på.

Demokrati som momentvise stabiliseringer

Mouffe påpeger, at demokrati er et politisk projekt, og at det indebærer, at demokratiet ikke kan inkludere alt og alle. Det, at demokratiet ikke kan inkludere alt og alle, betyder ikke, at der kun er én bestemt måde at afgrænse det demokratiske samfund på, ej heller, at den demokratiske orden inden for disse grænser er fastlagt (Mouffe, 1993; Laclau & Mouffe, 2002). Den, der skiller sig ud fra gruppen, fungerer ved selve den handling som en påmindelse om, at det er muligt at tænke demokrati på andre måder, at etablere den demokratiske orden anderledes. Mouffe påpeger herved, at demokrati er et politisk projekt, hvorfor eksklusion ikke kan begrundes i manglende rationalitet eller moral, men handler om forskellige politiske værdier (Mouffe 1993). På linje med både liberale og kommunitaristiske demokratiforståelser skriver Mouffe, at demokrati kræver en stabilitet eller orden (hegemoni), men Mouffe's demokrati forståelse adskiller sig fra de nævnte demokratiforståelser ved at betragte selve konstruktionen af den hegemoniske orden som en politisk handling. Hvilket betyder at konstruktionen af den hegemoniske orden altid er

åben for revision (Mouffe 1993, Laclau & Mouffe 2002). Herved ser Mouffe demokrati som momentvise stabiliseringer, som er politisk konstruerede. Rancière har ført disse tanker i en mere radikal retning ved, i modsætning til Mouffe, ikke at se demokrati som en orden, men som noget sporadisk.

Demokrati som sporadisk

Rancière afviser tanken om, at demokrati kan være en styreform eller en livsform og argumenterer for at se demokrati som sporadisk (Rancière 2013). Når Rancière forstår demokrati som sporadisk, bygger det på en forståelse af, at enhver social orden er altinkluderende. Altinkluderende i den forstand, at alle er inkluderet i og med, at alle har en bestemt position i den sociale orden, derfor er man ifølge Rancière også inkluderet som ekskluderet (Ibid.). Hvad der bliver centralt for Rancière er derfor, hvordan denne bestemte position som inkluderet eller ekskluderet udfordres i særlige handlinger. Det er disse sporadiske øjeblikke, som Rancière betragter som demokrati.²⁶

Demokratiske begivenheder

Den hollandske uddannelsesfilosof Gert Biesta kobler Mouffe og Rancière's demokrati forståelser. Han fremhæver, at hvor Mouffe og Rancière er enige om den politiske betydning af de øjeblikke, hvor en eksisterende orden forstyrres, ser de forskelligt på, hvordan demokrati kan forstås (Biesta 2013: 171). For Rancière skal demokrati forstås som noget, der blot finder sted i disse øjeblikke, hvorimod Mouffe tilskriver den 'nye' orden, der etableres som følge af 'forstyrrelsen', som væsentlig. Biesta udvikler begrebet *demokratiske eksperiment*, for at kunne definere demokrati som et fortløbende og aldrig afsluttet eksperiment. En demokratiforståelse, der dels bygger på Mouffes forståelse af, at demokrati ikke kan være uden form, men samtidig, i lighed med Mouffe og Rancière, påpeger at den demokratiske proces må være åben for

²⁶ Rancière's demokratiforståelse præciseres yderligere i næste kapitel

muligheden for anderledes demokrati. En demokratiforståelse som Biesta, in-formeret af Rancière, tilskriver begivenheden og ikke blot den efterfølgende orden betydning (Ibid.: 172). Jeg anvender i nærværende forskningsprojekt ikke Biestas begreb 'demokratisk eksperiment' men foreslår i stedet begrebet 'demokratiske begivenheder', for derved i tråd med Rancière at betone begivenheden²⁷. Demokratiske begivenheder åbner potentielt både for nye måder at gøre medborger på og for transformation af den eksisterende orden, altså for en gensidig læreproces mellem aktør og struktur. For at præcisere, hvordan disse gensidige læreprocesser kan opstå, vil jeg præsentere Rancière's be-greber: 'politi', 'politik', 'lighed' og 'subjektifikationsprocesser'.

3.2.2 Politi, politik og lighed

Rancière udfolder sin forståelse af demokrati som sporadisk gennem begreberne politi og politik. Politik er modsætningen til politi og det er når disse to modsatrettede 'regimer' mødes, at demokrati kan opstå, ikke i konsensus mellem de logikker, men i dissensus (Rancière 2001).

Politi

Rancière definerer politi som 'le partage du sensible' og skriver at:

"The partition of the sensible is the cutting-up of the world and of 'world;' it is the nemein upon which the nomoi of the community are founded. This partition should be understood in the double sense of the word: on the one hand, that which separates and excludes; on the other, that which allows participation. A partition of the sensible refers to the manner in which a relation between a shared 'common' [un commun partagé] and the distribution of exclusive parts is determined through the sen-

²⁷ Denne præcisering af demokratiske begivenheden, er anvendelig til mine koblinger mellem Delanty og Biestas forståelser af medborgerskab,

sible. This latter form of distribution, in turn, itself presupposes a partition between what is visible and what is not, of what can be heard from the inaudible" (Rancière 2001, Thesis 7)

Rancière fremhæver her, at deling af det sanselige skal forstås i en dobbelt betydning af deling; nemlig både som det at tage del i, men også som den fordeling af det sanselige i en fælles offentlighed, hvor noget bliver synligt eller hørbart og andet ikke. Rancière's pointe er, at den måde vi sanser på, er underlagt særlige forståelser af både *hvem*, der kan sanse og hvordan, der skal sanses, altså underlagt: "*en orden af kroppe, der definerer fordelingen af måder at gøre ting på, måder at være på og måder at sige noget på, og som ser, at disse kroppe af navn er anvist en bestemt plads og opgave"* (Rancière 1999, Biesta 2013:148). Denne fordeling af *hvem* der kan sanse og hvordan der skal sanses, er det, der definerer politi. Overført til mit genstandsfelt er 'politi' defineret ved processer, der er bestemt af særlige forståelser af, hvem der kan sanse - f.eks. voksne med kulturel kapital og hvordan der kan sanses, f.eks. gennem et særlig rigtigt blik eller særlig rigtige oplevelsesformer.

Politik

'Politik' er derimod forstyrrelsen af en eksisterende social orden - af politiregimet. Rancière definerer politik på følgende vis: "*Politics is first and foremost an intervention upon the visible and the sayable"*(Rancière 2001, Thesis 7). Politik betegner herved en begivenhed, hvor to processer mødes, en politiproces og en lighedsproces. Politik skal i Rancière's betydning forstås som demokratisk, da enhver form for politik er demokratisk, eftersom den sætter lighedens logik over for politiorde­nens logik (Biesta 2913). Lighed i forhold til, hvem der kan ,og hvordan der skal sanses. Dette får Rancière til at fremhæve at politik net-

op fordrer, at subjekter ikke betragtes som repræsentative for en særlig gruppe:

"There is politics as long as 'the people' is not identified with a race or a population, inasmuch as the poor are not equated with a particular disadvantaged sector, and as long as the proletariat is not a group of industrial workers, etc...rather there is politics inasmuch as 'the people' refers to subjects inscribed as a supplement to the count of the parts of society, a specific figure of 'the part of those who have no-part'"
(Rancière 2001, Thesis 6)

Jeg vil præcisere Rancière's lighedsbegreb, da det er centralt for min forståelse af demokratiske begivenheder og medborgerskab.

Lighed

For Rancière kommer demokrati til syne i de øjeblikke, hvor en social orden forstyrres med henvisning til lighed. Rancière's lighedsantagelse fungerer ved at erstatte ulighed som afsæt for tanke og handling. For Rancière er lighed ikke et mål, som vi kan opnå gennem særlige midler. Lighed er en antagelse, som kan testes eller bekræftes i konkrete situationer.

Den britiske uddannelsesforsker Caroline Pelletier folder Rancière's forståelse af lighed ud gennem en sammenstilling med Butlers kønsperspektiver på følgende vis:

"For what is at stake here is the question of how to maintain the possibility of emancipation without presupposing fixed identity categories – which themselves reinforce the constraints on the very subjects to be liberated" (Pelletier 2009: 145).

Pelletier fremhæver, at Rancière gennem sit afsæt i lighed åbner for muligheden for emancipation uden at tage afsæt i fixerede identitetskategorier. Pelle-

tier fremhæver endvidere at både Rancière og Butler er optaget af at *gøre* lighed, og at det er gennem denne *gøren*, at subjektet konstitueres: "*As in Butler, equality is perceivable or imaginable, by representing it as a kind of doing, in and through which political subjects are constituted*" (ibid.: 145). Jeg ser dette fokus på at *gøre* lighed ikke blot som en forskningsmæssig pointe men også, en praksispointe. Rancière uddyber, at når eksempelvis læring tager afsæt i ulighed, uligheden mellem lærer og elev, kan eleven selvfølgelig godt lære det, som læreren ved, men eleven bliver ikke 'emanciperet', 'gjort lige' eller 'udvikler demokratisk identitet', fordi læringsituationen er baseret på ulighed. (Rancière 2013).

Emancipation

Rancière tilbyder herved en ny forståelse af emancipation. For Rancière skal emancipation ikke ses som en proces, hvor vi bevæger os fra ulighed til lighed, eller som en proces, hvor vi kan frigøre andre. Emancipation forstår Rancière udelukkende som noget, vi kan gøre for os selv ved at handle på en antagelse om lighed. Eller sagt med Biestas ord er emancipation for Rancière "en form for test af lighed" (Biesta 2014: 127). Relevant for dette forskningsprojekt kobler Rancière emancipation til det at se og sanse (jvf. deling af det sanselige) ved at påpege, at det at se og sanse er en fortolkende og transformativ proces. Rancière fremhæver i artiklen 'The emancipated Spectator' sin forståelse af, hvordan det at *se*, er en aktiv proces:

"The spectator is active, just like the student or the scientist: He observes, he selects, he compares, he interprets. He connects what he interprets. He connects what he observes with many other things he has observed on other stages, in other spaces" (Rancière 2007: 277).

Her beskriver Rancière, hvordan han forstår det at *se* som en aktiv handling. Men han fremhæver samtidig at alle kan se, vælge ud, sammenligne og fortol-

ke, og at denne proces foretages på baggrund af tidligere erfaringer, ikke kun fra samme kontekst, men også erfaringer fra andre sammenhænge. Rancière udfordrer forestillingen om, at man skal vide for at kunne se, ved at påpege, at emancipation ikke opstår ved at man lærer folk at *se*, men ved at antage at alle *kan* se, da det at *se* er at fortolke og dermed også at forandre:

”Emancipation starts from the principle of equality. It begins when we dismiss the opposition between looking and acting and understand that the distribution of the visible itself is part of the configuration of domination and subjection. It starts when we realize that looking is also an action that confirms or modifies that distribution, and that ‘interpreting the world’ is already a means of transforming it” (Rancière 2007: 277).

Rancière fremhæver, hvordan det at *se* er en handling, der enten bekræfter eller modificerer politiregimets særlige forståelser af hvem der kan sanses og hvordan der skal sanses.

Følger vi Rancière’s tænkning, fordrer det at *se* på kunst ikke en bestemt viden inden for et givet felt som eksempelvis kunsthistorie, men blot tidligere erfaringer. Ikke forstået som tidligere erfaringer med at se på kunst, men tidligere erfaringer med at *se*. At kunne vælge, hvad man skal kigge efter (jf. drengen i indledningen) og sammenligne det med andet og fortolke det, man ser, kræver tidligere erfaringer, men det har vi alle, så i den forståelse er vi alle lige. Altså *hvis* vi ligestiller forskellige typer af erfaringer som grundlag for at *se*.

Subjektifikationsproces

For Rancière er demokrati en proces, hvor nye måder at være og gøre på kommer til syne, hvilket Rancière betegner som en subjektifikationsproces. Biesta udfolder Rancière forståelse af subjektifikationsproces ved at modstille det en identifikationsproces.

”Det øjeblik, hvor demokrati opstår, er derfor ikke blot at forstå som en forstyrrelse af den eksisterende orden, men som en forstyrrelse, der fører til en rekonfigurering af denne orden til en orden, hvor nye måder at være og handle eksisterer, og hvor nye identiteter træder frem. Dette er grunden til, at Rancière mener, at det øjeblik, hvor den demokratiske politik kommer til syne, ikke er en identifikationsproces – dvs. hvor individer antager en eksisterende identitet – men snarere en disidentifikationsproces, eller som han formulerer det, en subjektifikationsproces, dvs. hvor individer bliver demokratiske subjekter”(Biesta 2013:170).

Biesta betegner her Rancière’s subjektifikationsproces som en tilblivelse af demokratiske subjekter. Rancière anvender selv begrebet ’Politiske subjekter’ (Le sujet Politique) og præciserer, at politiske subjekter bliver til i bruddet med en særlig logik: *”In order for there to be a political subject(ivity), and thus for there to be politics, there must be a rupture in this logic”* (Rancière 2001, Thesis 2). Denne særlige logik er politiregimets forståelse af, hvem der kan sanse og hvordan der skal ses. Bruddet med politi beskriver Rancière derfor, som et brud med selve *ideen* om, hvem der kan sanse, og hvordan der skal sanses.

”Politics is a rupture in the logic of arche. It does not simply presuppose the rupture of the ’normal’ distribution of positions between those who exercises power and the one subject to it. It also requires a rupture in the idea that there are dispositions ’proper’ to such classifications” (Ibid.).

Rancière tager som Butler ikke afsæt i et kerneselv, men ser identit som noget, der *gøres*. Jeg læser Rancière politiregime som den deling af det sanselige, som subjektet er underlagt på samme vis som subjektet hos Butler er underlagt performativitet. Men hvor Butler fremhæver subjektets *agens* i gentagelse

med variation, præciserer Rancière, at agens muliggøres ved at have lighed som epistemologisk afsæt²⁸.

Rancières sondringer mellem identifikations- og subjektifikationsprocesser er centrale i forhold til min performative forståelse af demokrati og medborgerskab og bidrager i nærværende forskningsprojekt til at stille kritiske spørgsmål til socialisering som en demokratisk proces.

3.2.3 Opsummerende – demokrati som begivenheder

Demokrati er de begivenheder, hvor politik bryder med politiregimets fordeling af hvem der kan sanse og hvordan der skal sanses. Demokratiske begivenheder er samtidig en subjektifikationsproces, som åbner for nye måder at gøre medborger på.

Overført til afhandlingens genstandsfelt ser jeg demokratiske begivenheder som noget, der kan opstå, eksempelvis når drengen fra det indledende eksempel insisterer på at rejse spørgsmålet 'hvad skal vi kigge efter?', selv om spørgsmålet ikke kan rummes inden for den aktuelle kunstpædagogiske praksis. Spørgsmålet kan ses som en test af lighed, ikke forstået som en intenderet afprøvning, men som noget, der implicit udfordrer, om alle måder at *se* anerkendes i denne situation. Begivenheden har derved potentiale for at udfordre kunstpædagogiske forståelser af, hvad der er rigtigt at se, og hvad der udelukkes. Jeg ser begivenheden som havende potentiale for en subjektifikationsproces, altså for nye måder at gøre medborger på ved at bryde med politiregimets deling af det sanselige, men ser, informeret af Mouffe og Biesta, også begivenheden som havende potentiale for at transformere kunstpædagogik i

²⁸ hvilket er noget andet end i lærer–elev eksemplet, hvor det er ulighed som ontologisk afsæt.

retninger mod en demokratisk kunstpædagogik, der ikke er orienteret mod at lære børn at se.

Afhandlingen baseres på denne performative forståelse af demokrati som noget, der momentvis opstår, og som potentielt både transformerer individet (barnet) og den eksisterende orden (kunstpædagogik på kunstmuseer). Jeg vil præcisere subjekt delen yderligere gennem en præsentation af min performative forståelse af medborgerskab.

Kapitel 4 En performativ forståelse af medborgerskab

Med afsæt i Rancière og Mouffe argumenterer Biesta for, at når demokrati ikke betragtes som en stabil orden, kan medborgerskab heller ikke forstås som en given identitet, der kan opnås gennem eksempelvis socialisering til den eksisterende orden. Herved udfordrer denne tænkning en forestilling om socialisering som en inkluderende og demokratisk praksis.

Biesta påpeger, at demokrati ikke fordrer et bestemt subjekt, men at det politiske subjekt opstår *i og med* det demokratiske eksperiment. Herved flyttes fokus fra, at uddannelse skal gøre individet klar til eller i stand til at deltage i demokrati, til at se engagementet i demokrati, som det, der skaber politisk subjektivitet (Biesta 2013: 158).

I dette kapitel kobler jeg professor i politisk sociologi Gerard Delantys sociologiske forståelse af medborgerskab som læreproces og Biestas pædagogisk filosofiske teorier om medborgerlig læring. Kapitlet tager afsæt i de forståelser af medborgerskab som læreproces, som Delanty præsenterer i artiklen ”Citizenship as a learning process” (Delanty 2003), og som Biesta præsenterer i bogen *Demokratilæring i samfund og skole* (Biesta 2013). Disse tekster fungerer i nærværende afhandling, som produktive nedslag til at koble og udvikle sammenhænge mellem sociologisk viden om medborgerskab som læreproces og pædagogisk filosofiske perspektiver på medborgerlig læring. Kapitlet skal læses som en afgrænsning af ’børns medborgerskab som læreproces’, hvorfor også barndomsforskerne Mehmoona Moosa-Mitha og Hanne Warmings forståelser af børns medborgerskab inddrages og diskuteres undervejs.

4.1 Børns medborgerskab

Biesta og Delanty argumenterer fra to forskellige forskningsfelter,²⁹ men med afsæt i radikalt demokrati³⁰, for et skift fra medborgerskab som en status til medborgerskab som noget, der *gøres*³¹ (Biesta 2013, Delanty 2003). Skiftet fra medborgerskab som status til medborgerskab som proces læser jeg i forlængelse af Biesta og Delantys radikale demokratiforståelser, og det er i denne forståelse, at jeg kobler de to teoretiske felter. Informeret af Butler ser jeg medborgerskabsidentitet som noget, man *gør*, i stedet for noget man *er*, og derved bliver medborgerskab til en proces fremfor en status eller fast identitet, man kan opnå.

Forståelsen af medborgerskab som en proces fremfor en status åbner for andre måder at forstå børns medborgerskab på. Forståelser, hvor vi ikke betragter børn som kommende medborgere eller ikke-medborgere, hvad der ville være tilfældet, hvis vi så medborgerskab som en status.

Such an inclusive and relational outlook would respect the claim to citizenship status of everyone in society, including children and young people, and recognize that it is the actual practices of citizenship (citizenship as practice) and the ways in which these practices transform over time that are educationally significant. (Lawy & Biesta 2006: 48)

Biesta påpeger i ovenstående citat, at dette skifte fra at forstå medborgerskab som en status til at se medborgerskab som noget der *gøres*³² inkluderer børn

²⁹ Pædagogisk filosofi og sociologi

³⁰ Dog adskiller Biesta sig fra Delanty, da han også trækker på Ranciere's forståelse af demokrati som sporadisk.

³² Biesta skriver medborgerskab som praksis, jeg læser det som en reference til en pædagogisk praksis, og derved som et begreb, der netop understreger det processuelle, det der *gøres*.

som medborgere. Medborgerskab som noget, der gøres, åbner for en medborgerskabsforståelse, der rummer alle i samfundet og ikke blot dem, der lever op til på forhånd givne forståelser af, hvad en medborger er eller skal være. Da Delanty ikke har særskilt fokus på børns medborgerskab, men blot åbner for en forståelse af medborgerskab, der rummer børn, vil jeg inddrage Moosa-Mitha og Warnings forståelser af børns medborgerskab.

4.1.1. Levet medborgerskab – gøre medborgerskab

Moosa-Mitha og Warming argumenterer for en forståelse af børns medborgerskab, som retter fokus på, hvordan medborgerskab opleves af børn (Moosa-Mitha 2005, Warming 2012). En forståelse, som hverken baseres på liberale medborgerskabs modeller, hvor børn positioneres som 'not-yet-citizens', eller på den diametral modsatte forståelse, hvor børn tilskrives samme rettigheder som voksne³³ (Moosa-Mitha 2005: 369). Moosa-Mitha problematiserer³⁴ stabiliserede forståelser af *medborgerskab, børn, lighed og frihed* og foreslår at vi i stedet retter fokus på levet medborgerskab; at man altså interesserer sig for, hvordan medborgerskab *opleves* af børn, og hvad dette betyder i forhold til børns oplevelse af tilhørsforhold. Warming pointer, at:

”This approach looks beyond formal rights in defining citizenship, emphasising instead the lived experience of citizenship, i.e. the realization of citizen rights as perceived, and the subjective feeling of belonging as a full member of society” (Warming 2012: 32).

Levet medborgerskab retter altså fokus på den subjektive oplevelse af tilhørsforhold frem for stabiliserede forståelser af medborgerskab. Med denne forståelse af levet medborgerskab rejser Moosa-Mitha kritiske spørgsmål til,

³³ En tilgang som ikke anerkender socialt konstruerede forskelle mellem børn og voksne, hvor børn positioneres som kompetente og ansvarlige

³⁴ med afsæt i feministisk teori en 'difference-centred' tilgang til medborgerskab

hvordan børns oplevelse af inklusion og eksklusion hænger sammen med sociale institutioners normative forståelser og praksisser.

These experiences of inclusion/exclusion as a result of normative social institutional beliefs and practices, where "difference" is constructed as "less-than" as well as citizens' own responses in resisting and making meaning of their lived realities, are formative in defining citizenship" (Moosa-Mitha 2005: 371).

Moosa-Mitha er særlig kritisk i forhold til de forståelser og praksisser, der tager afsæt i forestillinger om, at vi alle er født lige og har lige muligheder (Ibid.). Jeg vil udfolde Moosa-Mithas kritik yderligere for derefter at præcisere, hvordan jeg ser Rancière's epistemologiske forståelse af lighed som anvendelig til en videreudvikling af Moosa-Mithas forståelse af børns levet medborgerskab.

Lighed

Medborgerskabsbegrebet hviler på idéen om lighed, at vi alle skal have lige vilkår, men hvordan skabes lige vilkår samtidig med, at forskellighed anerkendes? En udfordring, som Delanty fremhæver som en af de centrale medborgerskabsudfordringer i dag: *"To be equal and yet different defines the challenge of cultural citizenship today, argues Touraine. Citizenship is no longer exclusively about pursuit of equality; it is also about finding ways to preserve difference"* (Delanty 2000: 131)

Delanty taler i denne forbindelse om et skift, som eksempelvis ses hos Touraine (2000) og Young (2002), fra ikke blot at have fokus på lighed men også at anerkende forskellighed. Moosa-Mitha ser lighed i forlængelse af en orientering imod forskellighed og foreslår, at retten til lighed skal forstås som den subjektive følelse af tilhørsforhold (Moosa-Mitha 2005: 282-283). Herved retter Moosa-Mitha opmærksomheden imod den enkeltes oplevelse af

tilhørsforhold fremfor generelle betragtninger om lighed. Moosa-Mitha foreslår også at redefinere retten til frihed, så frihed forstås som en ret til at deltage på forskellige måder, samt at disse forskellige måder at deltage på skal anerkendes, selv når deltagelsesmåderne adskiller sig fra gældende normer (Ibid.:283)

Rancièrre og Biestas afsæt i lighed adskiller sig fra den medborgerskabsforståelse som Moosa-Mitha og Warming trækker på. Men at have lighed som epistemologisk afsæt skal ikke læses som en forståelse af, at alle er født lige og har lige muligheder. En forståelse, som netop Moosa Mitha og Warming tager afstand fra. Jeg læser derimod Rancièrre's fordring om lighed som en måde at anerkende forskellighed på, ved ikke at tage afsæt i på forhånd definerede positioner.

Jeg betragter Rancièrre's afsæt i lighed som anvendeligt til ikke at reproducere fixerede identitetskonstruktioner og som et anvendeligt afsæt for Moosa-Mithas forståelse af levet medborgerskab. Hvor Moosa-Mitha taler om en ret til at *opleve* at kunne deltage på forskellige måder, argumenterer Rancièrre ikke for oplevelsen heraf, men om at *gøre* det, om at deltage med afsæt i en antagelse om lighed og gennem denne handling åbne for nye måder at gøre på. Moosa-Mithas forståelse af retten til lighed som anerkendelse af den enkeltes *oplevelse* af lighed bliver for Rancièrre til anerkendelse af den enkeltes *gøren* lighed. Med dette skift fra at *opleve lighed* til at *gøre lighed* – vender Rancièrre og Biesta om på rækkefølgen, så lighed og frihed ikke er noget, nogle kan skabe for andre, men at børns fordring om lighed, kan føre til en strukturel forandring. Børns levede medborgerskab forstår jeg derfor som børns *gøren* medborger.

I forhold til det indlende eksempel med drengen, der spurgte 'Jamen, hvad skal vi kigge efter?' kan drengens måde at deltage ved at insistere på overhovedet at rejse dette spørgsmål på et kunstmuseum ses som et eksempel på en måde at deltage, der adskiller sig fra de gældende normer. Men denne måde at *gøre* deltagelse anerkendes ikke i situationen og fører derfor ikke til nye måder at *gøre* kunstpædagogik på. Jeg vil nu udfolde, hvordan jeg, informeret af Biesta og Delanty, forstår medborgerskab som en læreproces.

4.2 Medborgerskab som læreproces

Delanty argumentere for medborgerskab som en læreproces³⁵ og påpeger:

"The advantage of theorizing cultural citizenship as a learning processes is that it shift focus of citizenship away from the fact of membership of a polity onto common experiences, cognitive processes, forms of cultural translation and discourses of empowerment" (Delanty 2003: 602).

Som Delanty skriver, åbner det at se medborgerskab som en læreproces for muligheden for at forstå, hvordan medborgerskab opleves. Med 'Medborgerskab som læreproces' retter Delanty fokus på, hvordan medborgerskab opleves, og hvordan det er i hverdagsbegivenheder, hvor betydninger og forståelser konstrueres i samspil med andre, at vi løbende gennem livet skaber vores medborgeridentitet. Delanty påpeger i denne sammenhæng, at: *"The power to name, create meaning, construct personal biographies*

³⁵ Delanty anvender ikke selv begrebet levet medborgerskab, men begrebet kulturelt medborgerskab, men jeg læser, som Warming (2012), Delantys forståelse af kulturelt medborgerskab som levet medborgerskab, da det omhandler identitetsskabende processer, som vægter den individuelle oplevelse.

and narratives by gaining control over the flow of information, goods and cultural processes is an important dimension of citizenship as an active process” (Ibid.: 602).

Delanty argumenterer på denne baggrund for en distinktion mellem medborgerskab som en inkluderende læreproces og medborgerskab som en disciplinerende læreproces. En distinktion, som ligger i forlængelse af Mouffes påpegning af, at demokrati og medborgerskab handler om inklusions- og eksklusionsprocesser, da det at tilhøre en gruppe også betyder at andre holdes ude³⁶.

4.2.1 Kritik af medborgerskab som disciplinerende læreprocesses

Delanty skriver, at medborgerskab som disciplinerende læreproces tager afsæt i en fast etableret forståelse af medborgerskab, hvor der differentieres mellem dem, der lever op til gældende normer for, hvordan man er medborger, og dem, der ikke lever op til disse normer (Delanty 2003). Altså en medborgerskabsforståelse, der tager afsæt i en fast defineret forståelse af medborgerskab og demokrati, hvor medborgerskab som læreproces, derfor handler om, at tilpasse individet til denne orden.

Biesta og Delanty fremhæver begge, at de i dag ser en stærk tendens (både i medborgerskabsundervisning og policy dokumenter) til at forstå medborgerskab som en disciplinerende læreproces, altså som en disciplinering af subjektet til en bestemt orden (Biesta 2013, Delanty 2003).

”In this Foucauldian sense of governmentalization, I mean to indicate that there has been a certain discursive coding of citizenship as a cognitive competence. In this

³⁶ Jf. kapitel 2

discourse, citizenship is constructed by codes, categories and modes of classification that reflect a governmental strategy into which the individual as citizen is inserted" (Delanty 2003:600).

Hvis demokrati ses som en stabil orden, vil medborgerskab som en disciplinerende læreproces være den eneste måde at forstå og skabe medborgerskab på. Men hvis demokrati anskues som flydende, vil der være brug for andre forståelser af medborgerskab og dermed også for andre processer og praksiser end de forståelser, der trækkes på med afsæt i medborgerskab som en disciplinerende læreproces. Biestas argumentation for at udvikle andre forståelser af medborgerlig læring end den socialiserende forståelse læser jeg som sammenfaldende med Delantys argumentation for udviklingen af medborgerskab som læreproces, da de begge tager afstand fra, at medborgerskab udelukkende forstås som disciplinering af subjektet til en given orden. "*We need to move to a more dynamic view of citizenship as entailing developmental processes of learning rather than the fixed, rule learning model implicit in disciplinary citizenship*" (Ibid.:600). Delanty argumenterer her for et skift mod medborgerskab som en identitetsskabende læreproces fremfor at lære *om* medborgerskab. Dette skifte fra fokusering på det at lære *om* medborgerskab gennem undervisning om eksempelvis deltagelse og rettigheder til at se medborgerskab som en identitetsskabende læreproces forskyder fokus fra udelukkende at se medborgerskab som noget, der læres gennem undervisning *om* medborgerskab til noget der læres af livet.

Fra læring *om* medborgerskab til læring *af* medborgerskab

I Delantys argumentation for et skifte fra at lære om medborgerskab til at lære af medborgerskab fremhæver han, at forskning viser, at vi lærer medborgerskab gennem særlige begivenheder i vores hverdagsliv: "*Research has documented how citizens learn citizenship, which mostly takes place in informal context of*

everyday and life and is heavily influenced by critical and formative events in people's lives" (Delanty 2003: 602). Herved retter Delanty opmærksomheden på uformelle læringsituationer. På lignende vis påpeger Biesta, at medborgerskab som læreproces finder sted i hverdagssituationer, hvor folk får muligheder for at deltage og gøre medborger på forskellig vis.³⁷ Medborgerskab læres altså ikke blot gennem undervisning *om* medborgerskab, men læres gennem at *gøre medborger* i forskellige hverdagssituationer.

Warming præciserer, hvordan særlige begivenheder, hvor betydninger skabes, udfordres eller forandres, er centrale for medborgerskab som læreproces:

Citizen identity, which includes an emotional as well as a cognitive dimension, grows – or is damaged – in the everyday practices in which webs of meaning-making are produced, reproduced and challenged and changed. (Warming 2013: 24).

Warming skriver, at medborgeridentitet konstrueres i hverdagssammenhænge, hvor betydningsdannelser udvikles, udfordres eller forandres, samt at det er i disse betydningsdannende processer, at individet oplever tilhørsforhold, anerkendelse og inklusion eller det modsatte (Ibid.). Warming kobler her Delantys forståelse af medborgerskab som inkluderende læreproces med oplevelser af tilhørsforhold, anerkendelse og inklusion. Jeg finder Warming også Delantys sondringer mellem medborgerskab som inkluderende eller disciplinerende læreproces som givende, men vil igen inddrage Biesta, denne gang fordi Delantys forståelser af inkluderende læreprocesser ikke er foreneligt med mit performative subjektbegreb.

³⁷ Jf. afsnit i kapitel 2 Levet medborgerskab – gøre medborgerskab.

4.2.2 Læring som en rekursiv og kumulativ proces

Biesta ser ikke medborgerlig læring som en lineær proces, der bevæger sig fra en situation, hvor en person endnu ikke er betragtet som medborger, til en situation, hvor personen har opnået status som medborger. For Biesta er læreprocessen ikke-lineær, fordi læreprocessen er tæt forbundet med både positive og negative erfaringer med demokrati og medborgerskab. Jeg læser dette som parallelt til Delanty's betoning af, at det er balancen mellem medborgerskab som disciplinerende læreproces og medborgerskab som inkluderende læreproces, der er afgørende (Delanty, 1997: 293). Biesta understreger sit dobbelt deltagelsesbegreb med følgende pointe: *"Medborgerlig læring er heller ikke blot resultatet af hverdagserfaringer med demokrati og medborgerskab, men virker tilbage på disse erfaringer"* (Biesta 2013:144). Derfor betegner Biesta medborgerlig læring som en rekursiv proces, forstået på den måde, at det, der læres, ikke blot lagres men bringes i anvendelse igen. Selv om medborgerlig læring ikke er lineær, så vil positive og negative erfaringer med demokrati og medborgerskab påvirke fremtidig handlen og læring. Derfor betegner Biesta også medborgerlig læring som kumulativ. En kumulativ og rekursiv forståelse af læring bygger på, at tidligere erfaringer ikke blot kan slettes eller overskrives, men fortsætter med at spille en rolle i fremtidige erfaringer og handlinger. Denne forståelse af læring som rekursiv og kumulativ læser jeg i overensstemmelse med Butlers performativitetsteori, hvor subjektivitet er noget, vi får tilskrevet og tilskriver os selv gennem det, vi gør³⁸.

³⁸ Biesta betegner sin læringsforståelse som en forstyrrelsens pædagogik. Han baserer ikke sin pædagogik på Butlers men på den franske filosof Emmanuel Levinas 'subjektforståelse'. Levinas etiske og relationelle forståelse af subjekte, er baseret på en forestilling om det unikke. Hvor vi bliver til gennem genkendelse hos Butler er tilblivelsen hos Levinas baseret på respons. *"It is the point in time when I say 'yes' to the other, keeping in mind that this 'yes' is always already a response to a question and not an act of recognition that would bring the other into existence. I come into the world, I come 'into presence' therefore, when I respond"* (Biesta 2003, 63). Butler peger dog selv på sin inspiration fra Levinas forståelse af mennesket som receptivt og relationelt fra starten (Butler: 2013, 95).

Jeg har nu præciseret, hvordan jeg forstår læreprocesser med afsæt i et performativt subjektbegreb. I næste afsnit vil jeg rette fokus på inkluderende læreprocesser, og på hvordan jeg, informeret af Biesta og Delanty, forstår medborgerskab som inkluderende læreproces.

4.2.3 Fra medborgerskab som inkluderende læreproces til medborgerskab som transformativ læreproces

Jeg vil i dette afsnit videreudvikle Delantys begreb om medborgerskab som inkluderende læreproces til medborgerskab som transformativ læreproces, for herved at tydeliggøre distinktionen mellem socialiseringsprocesser og tilblivelsesprocesser³⁹.

Hvor Delanty sondrer mellem medborgerskab som en disciplinerende læreproces og medborgerskab som inkluderende læreproces, foretager Biesta en lignende sondring mellem medborgerlig læring som socialisation og medborgerlig læring som subjektifikation (Biesta 2013:144). Biesta præciserer, at der i hans sondring er tale om to forskellige opfattelser af medborgerskab. Medborgerskab som en social identitet handler primært om at finde sin rolle i samfundet, hvilket skabes gennem socialiserings og kvalificerings. 'Medborgerskab som social identitet' er centralt i forhold til at skabe sammenhængskraft i et samfund, og i denne optik betragtes forskellighed som en udfordring, der truer samfundets stabilitet. 'Medborgerskab som politisk identitet' handler derimod om forholdet mellem individer og staten, og her opfattes forskellighed som fundamentet for demokratiet (Biesta 2014: 113). Medbor-

Butler understreger, at: *"Although Levinas would not be interested in contingent social norms, he nevertheless gives us a way of understanding ourselves as "addressed" by such norms at a level that is not fully conscious or volitional."* (Ibid. 96). For Butler er spørgsmålet om etik altid et spørgsmål om etiske relationer. *"That is, the question of what binds me to another and in what way this obligation suggests that the "I" is invariably implicated in the "we""* (Butler: 2013, 107).

³⁹ Jf. Rancière's præcisering af subjektifikationsprocesser overfor identifikationsprocesser, se s. 35

gerlig læring som social identitet tager afsæt i den eksisterende orden og har dermed fokus på individets tilpasning til denne orden. Denne forståelse af medborgerlig læring læser jeg som sammenfaldende med Delantys begreb 'medborgerskab som disciplinerende læreproces'.

Hvor Delanty og Biesta begge skriver sig op imod medborgerskab som disciplinerende læreprocesser, læser jeg større forskelle i de medborgerskabsforståelser, de argumenterer for. Fælles for 'medborgerskab som inkluderende læreproces' og 'medborgerlig læring som politisk identitet' er, at begge forståelser bygger på gensidige læreprocesser, altså læreprocesser som både forandrer struktur og aktør (Delanty 2007, Biesta 2013).

Medborgerskab som inkluderende læreproces beskriver Delanty som: "*learning of a capacity for action and for responsibility but, essentially, it is about the learning of the self and of the relationship of self and other*" (Delanty 2007:6). Biesta udfordrer og supplerer denne læringsforståelse med inspiration fra den tyske filosof Hannah Arendts forståelse af *action*, som det at tage initiativ, at starte noget nyt (Biesta 2014b:17) og Levinas forståelse af *responsibility*, som noget, der kommer for subjektivitet. Biesta forslår på denne baggrund, at:

"my 'capacity' to act and through this come into the world depends on how others take up my beginnings – which is precisely why it is not a capacity – just as 'my' uniqueness is never a possession but can only be realized through my response to an 'address' or a 'call' from the other" (Biesta 2014b: 18).

Jeg læser her en forskel mellem Delanty og Biesta, som jeg tilskriver forskellige subjektforståelser. Delanty's forståelse af læring ser jeg som baseret på et på forhånd defineret subjekt, hvor målet med læreprocesserne er at opbygge selvværd, selvrespekt og autonome subjekter (Delanty 2003: 604). Hvorimod

Biesta er orienteret imod tilblivelser og muligheder for 'nye subjekter', nye måder at gøre på. Inkluderende læreprocesser bliver for Delanty derved til et spørgsmål om empowerment gennem anerkendelse: ”*to empower people in their own self-understanding, sense of belonging and identity*” (ibid.: 604), hvilket jeg med Biestas begreber forstår som en identifikationsproces. Hvorimod inkluderende læreprocesser for Biesta⁴⁰ bliver til transformativ læreprocesser⁴¹, forstået som en subjektifikationsproces, altså ikke en proces, hvor individet indtager en eksisterende identitet, men en proces, hvorigennem en ny måde at gøre identitet på opstår.

Medborgerlig læring som politisk identitet har fokus på tilblivelser og skabelsen af politisk subjektivitet og handlen (agency). (Biesta 2013:145). Det er denne form for medborgerlig læring, Biesta argumenterer for med afsæt i Rancière og Mouffes radikale demokratibegreber. En læreproces der er orienteret imod det nyes komme, hvilket netop ikke skal forstås som en identifikationsproces, men som en subjektifikationsproces. Biesta påpeger, at sådanne læreprocesser kan næres af demokratiske eksperimenter, som potentielt kan åbne for både nye måder at gøre og være på for individet, men også for transformation af den etablerede orden.

Medborgerskab som transformativ læreproces

Informeret af Delanty og Biesta forståelse af inkluderende læreprocesser som gensidige læreprocesser og i Biestas forståelse af medborgerlig læring som en subjektifikationsproces udvikler jeg begrebet *medborgerskab som transformativ læreproces*, for herigennem at udfolde, hvordan jeg forskyder fokus fra identifi-

⁴⁰ Biesta anvender ikke begrebet inkluderende, men Biesta blev i forbindelse med en præsentation på Kronborg i Helsingør 2014, spurgt om, hvordan kan forstået inkluderende læreprocesser og præciserede her sin forståelse som transformativ.

⁴¹ Transformativ læreproces forstået som identitetsskabende læreproces, hvor de identitetsskabende processer ikke er identifikationsprocesser, men tilblivelsesprocesser, hvad Biesta og Rancière betegner som subjektifikationsprocesser.

kationsprocesser til subjektifikationsprocesser. Informeret af Rancière forstår jeg medborgerskab som transformativ læreproces, der ikke bygger på, at vi skal vide, før vi kan opleve. Den bygger altså ikke på en idé om, at vi først skal lære særlige 'rigtige' måder at sanse som en slags disciplinering af vores sanser, inden vi kan sanse.

4.2.4 Medborgerskab som læreproces på tværs af fag og fagområder

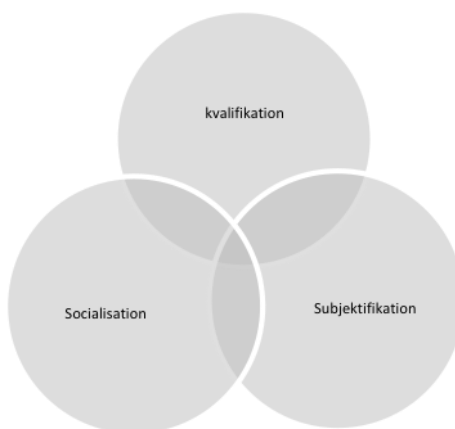
"It must be recognized that there is nothing inherently undesirable with the fact that citizenship entails exclusion, for it is a necessary and inevitable part of all group and identity definition that the 'we' is defined by reference to a 'they'. What matters, of course, is the balance between negative and positive identification: negative identification or recognition of the other" (Delanty 1997: 293).

For Delanty er balancen mellem positiv og negativ identifikation central, dvs. balancen mellem negativ identifikation og anerkendelse. Biesta påpeger også, at vægtningen mellem forskellige medborgerskabslæreprocesser er væsentlig. Biesta præciserer dette gennem en kummunaltiv og rekursiv forståelse af læring, hvor både positive og negative oplevelser indvirker på fremtidig handlen. Men mere centralt for denne afhandling tilbyder Biesta også en uddannelsestænkning, som rummer både kvalificering, socialisering og subjektifikation, og hvor medborgerlig læring derfor ikke blot betragtes som isolerede læreprocesser *om* eller *i* medborgerskab og demokrati, men som et centralt element i en uddannelse og derved som noget, der foregår på tværs af fag og fagområder. Det er informeret af denne uddannelsestænkning, at jeg undersøger, på hvilke måder kunstpædagogiske møder bidrager til børns medborgerskab som læreproces.

Socialisering, kvalificering og subjektifikation

Biesta bidrager med en præcisering af, hvordan vi kan forstå uddannelse som noget, der foregår i tre forbundne domæner; kvalifikationens domæne, socialiseringens domæne og subjektifikationens domæne. Kvalifikation handler om, hvordan uddannelse kvalificerer mennesker ved at udstyre dem med viden, færdigheder og kompetencer, men da uddannelse ikke blot handler om at udstyre mennesker med viden, færdigheder og kompetencer, fremhæver Biesta også socialiseringens domæne. Socialisering handler om de måder, hvorpå vi gennem uddannelse bliver en del af den eksisterende orden, det er socialiseringens domæne der er central for medborgerskab som social identitet. Endelig argumenterer Biesta for et tredje domæne, som demokratisk uddannelse bør beskæftige sig med, hvilket han betegner som subjektifikationens domæne, altså medborgerskab som politisk identitet. Gennem denne tredeling hjælper Biesta til sondringer mellem socialisering og subjektifikation, altså at sondringer mellem medborgerskab som en social identitet og medborgerskab som politisk identitet. En sondring, som er central for denne afhandlings undersøgelse af, på hvilke måder kunstpædagogiske møder muliggør børns medborgerskab som læreproces.

Biesta tegner de tre domæner i et ven-diagram for at påpege, at de tre domæner indvirker på hinanden. Så selv om uddannelse ikke er mulig uden kvalificering og socialisering, argumenterer Biesta for subjektifikationens domæne, da uddannelse ellers bliver reduceret til reproduktion af



det eksisterende (Biesta 2014:173)

Biesta ser altså ikke de tre domæner som separate domæner, men som overlappende felter, og hjælper os derved til at se både muligheder for synergi og konflikter mellem de tre domæner (ibid.). Eksempelvis hjælper denne forståelse til at se, hvordan eksempelvis det at lære børn, hvordan de skal se på kunstmuseer, skaber en synergi mellem kvalifikation og socialisation (altså ved at børnene socialiseres til en rigtig måde at sanse kunst gennem synssansen og fra en distanceret position og samtidig får kvalificeret deres blik gennem en særlig rigtig læsning, eksempelvis en biografisk læsning af et kunstværk). Men samtidig hjælper disse domæner også til at se, hvordan eksempelvis det at lære børn at se⁴² er i konflikt med subjektifikationens domæne og kan reducere kunstpædagogik til reproduktion af eksisterende viden.

4.3. Demokratiske begivenheder & medborgerskab som transformativ læreproces

Når jeg bruger begrebet *demokratiske begivenhed* sætter jeg *mødet* i centrum. Det gensidige og transformative møde, der åbner for både nye måder at gøre medborger på og for transformation af den etablerede orden. Demokratiske begivenheder fremhæver demokrati som noget sporadisk og retter fokus på begivenhedernes situationelle og transformative potentiale for både individet og den etablerede orden. Derved rummer begrebet både Rancieré's vægtning af mødet og Mouffes vægtning af nye stabiliseringer. Med begrebet demokratisk begivenhed foreslår jeg at koble Biesta og Delantys forståelser af medborgerskab som gensidige læreprocesser, der har transformativ potentiale for

⁴² Jf. Rancieré forståelse af deling af det sanselige

både aktøren (det enkelte barn) og for strukturen (kunstpædagogik). Med demokratisk begivenhed forstår jeg det inkluderende som det transformative, hvor det netop ikke handler om at inkludere nogen eller noget i den etablerede orden, men at mødet mellem nogen eller noget, der ikke passer ind, og den etablerede orden fordre gensidige transformative processer. Demokratiske begivenheder forstår jeg som særlige situationer, hvor handlinger udfordre forestillinger om hvem der kan sanse og hvordan skal sanses.

4.3.1 Kunstmuseets demokratiske rolle

Med afsæt i min performative forståelse af demokrati, subjekt og medborgerskab ser jeg ikke museers demokratiske rolle som en stabil og essentiel rolle. Museer bliver demokratiske eller får en demokratisk rolle, gennem det, der gøres – gennem demokratiske begivenheder (Biesta 2013: 177). Når undervisningssituationer på kunstmuseer muliggør demokratiske begivenheder, opstår nye måder at gøre medborger på for den enkelte, men det konstituere også museets demokratiske rolle ved at *gøre* demokrati.

Muligheder for at *gøre* demokrati på kunstmuseer er i dag udfordret af de to dominerende måder at forstå kunstmuseers demokratiske rolle på. Demokratisering af kultur hindrer demokratiske begivenheder, da denne tilgang er orienteret imod at lære børn mfl. hvordan de skal se, og derved bygger på forestillinger om, at man skal vide inden man kan se, som reproducere ulighed i stedet for at muliggøre transformation. Kulturelt demokrati hindrer demokratiske begivenheder gennem sit fokus på den enkeltes valgmuligheder, med valgmuligheder ser jeg ikke muligheder for transformation hverken af museet eller den enkelte. Samtidig bygger Kulturelt demokrati på forståelser af hvem der kan sanse, og hvordan der skal sanses. Altså forestillinger, der hindrer demokratiske begivenheder, da de bygger på en antagelse om ulighed.

Hvis borgeres manglende anvendelse af kunstmuseer ses som årsagen til, at kunstmuseer har et demokratisk problem, så kan kunstmuseernes løsning være at lære børn og andre uindviede, hvordan man går på museum. Herved reduceres museumspædagogik til læring med henblik på at skabe kommende brugere på museer, men hvis folks manglende brug af museer ses som en *virkning*, fordres museale forandringer ikke blot i forhold til genstandsfeltet men også i forhold til kunstpædagogisk praksis.

Biesta efterspørger forskning, der undersøger de måder, demokratisk medborgerskab læres på og påpeger at:

”Det kræver forskning, der bestræber sig på at forstå de forskellige måder, som unge mennesker rent faktisk kan være demokratiske borgere på og lære af dette på. Der kræves med andre ord en kontekstualiseret forståelse af de måder, som unge mennesker lærer demokrati på, en forståelse, hvor deres faktiske ’medborgerskabsvilkår’ spiller en central rolle” (Biesta 2013: 35).

Nærværende forskningsprojekt følger denne opfordring ved at undersøge, de måder, hvorpå ikke unge, men børn lærer demokrati, ved at undersøge de særlige situationer, hvor børn i skolesammenhænge besøger kunstmuseer. Biesta skriver endvidere, at dette kan gøres ved at forsøge at forstå, hvad unge lærer gennem deres deltagelse og ikke-deltagelse i hverdagssammenhænge. Jeg vil vende tilbage til disse pointer i præsentationen af mine metodiske og analytiske greb.

4.3.2 Opsummerende

Jeg har nu præsenteret min performative forståelse af demokrati og medborgerskab og herigennem udledt en anden forståelse af kunstmuseers demokratiske rolle end de dominerende forståelser, der bygger på repræsentativt demokrati. En forståelse, der ikke handler om genstandsfelter, og hvem genstandsfelterne repræsenterer, men i stedet sætter fokus på det, der *gøres* på kunstmuseer og hvordan det *muliggør* demokratiske begivenheder.

Demokratiske begivenheder

Demokratiske begivenheder ser jeg som begivenheder, der potentielt kan konstituere kunstmuseets demokratiske rolle, og som samtidig potentielt kan bidrage til medborgerskab som en transformativ læreproces.

Medborgerskab som disciplinerende læreproces

Medborgerskab som disciplinerende læreproces forstås som læreprocesser, der finder sted i de kvalificerende og socialiserende domæner, der bygger på forståelser af hvem der kan og hvordan der skal sanse. Altså en læreproces, der er orienteret imod at lære børn hvordan de skal sanse, ved at bygge på en idé om, at man skal vide for at kunne sanse.

Medborgerskab som transformativ læreproces

Medborgerskab som transformativ læreproces finder derimod sted i subjektifikationens-domæne, hvor børn sanser uden først at lære hvordan, de skal sanse.

Da jeg vil undersøge mulighederne for demokratiske begivenheder og børns medborgerskab som læreproces i de sammenhænge, hvor børn besøger kunstmuseer og deltager i undervisningsforløb, vil jeg i næste kapitel præsentere min performative forståelse af demokratisk kunstpædagogik.

Kapitel 5 En performativ forståelse af demokratisk kunstpædagogik

I dette kapitel vil jeg præcisere min performative forståelse af demokratisk kunstpædagogik. Jeg trækker jeg på den danske professor i kunstpædagogik Helene Illeris' performative forståelse af kunstpædagogik, men supplerer også Illeris' forståelse af kunstpædagogik ved ikke blot at anlægge et performativt blik på kunst og subjekter, men også et performativt blik på demokrati.

5.1 Kunstpædagogiske møder

Jeg betegner den pædagogiske virksomhed, der foregår på kunstmuseer, som kunstpædagogik⁴³. Illeris definerer⁴⁴ kunstpædagogik som et nyt praksisfelt, der både omfatter den pædagogiske praksis, som gennem iscenesættelser og handlinger har til formål at skabe læringsorienterede møder mellem elever og kunst, og den videnskabelige praksis, der undersøger og bidrager til udvikling af den kunstpædagogiske praksis (Illeris 2011: 22).

Informeret af et performativt⁴⁵ blik på subjekter og kunst, der retter fokus på mødet med kunst, udvikler Illeris begrebet 'kunstpædagogiske møder'.

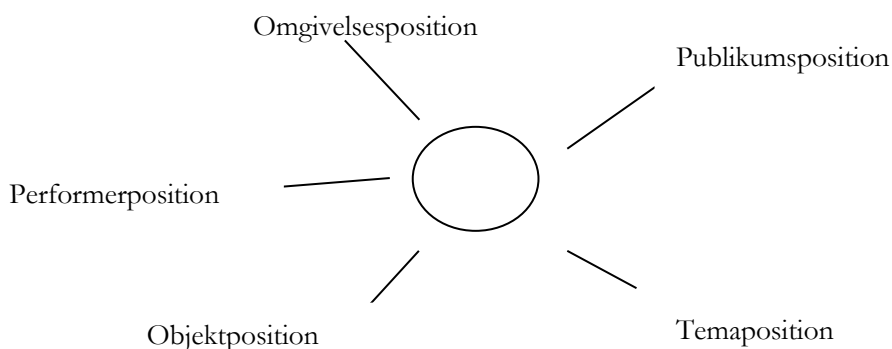
⁴³ I museumsfeltet betegnes det ofte som kunstformidling eller museumsundervisning, men når jeg vælger at betegne det kunstpædagogik, er det inspireret af Illeris' afgrænsning af feltet.

⁴⁴ Informeret af Bourdieus feltteori

⁴⁵ Informeret af Butlers performativitetsteori.

Kunstpædagogiske møder er begivenheder, der konstrueres gennem interaktion mellem forskellige positioner.

Kunstpædagogisk møde:



Illeris tegner det kunstpædagogiske møde som et møde mellem forskellige positioner: værkposition, performerposition, publikumsposition mv. (Illeris 2008:124). Når Illeris betegner det som positioner, er det for at påpege, at der ikke er tale om stabile og fastdefinerede roller Illeris' forståelse af kunstpædagogiske møder muliggør, at der kunstpædagogisk kan eksperimenteres med anvendelse af forskellige positioner og positioneringsskift (Ibid.) Eksempelvis ved at bryde med forestillinger om, at underviseren lærer eleverne *om* kunst, hvor kunst reduceres til noget der tales *om*, og elever reduceres til nogle, der tales *til*. Illeris påpeger, at de møder, der generelt finder sted på kunstmuseer (altså mellem alle typer af besøgende, værker, udstillinger mm.), ofte er fixerede på grund af særlige institutionelle praksisser⁴⁶, men at undervisningssituationer muliggør at eksperimenterer med positioner, da positioner-

⁴⁶ Illeris trækker på den hollandske kulturteoretiker Mieke Bals analyser, der viser hvordan særlige beskuerpositioner og objektpositioner på kunstmuseer er fixerede, så kunstværket reduceres til et objekt, der tales om, og beskueren til en der *tales til*.

ne i kraft af museumsunderviserens tilstedeværelse kan gøres synlige (ibid.). Denne forståelse af kunstpædagogiske møder trækker på et performativt subjektbegreb⁴⁷ og et performativt kunstbegreb.

Performativt kunstbegreb

Den danske kunsthistoriker Camilla Jalving udvikler i sin ph.d. afhandling *Værk som handling*, performativtetsbegrebet i forhold til en række samtidskunstværker. Idet hun retter fokus på, hvad værket gør, fremfor hvad det betyder. Jalving påpeger, at performativtetsbegrebet ikke er afgrænset til samtidskunst idet alle kunstværker i forskellig grad inddrager betragteren og skaber en situation (Jalving 2011: 259). Med performativtetsbegrebet rettes fokus på, *hvordan* værket betyder, fremfor hvad det betyder. Det er netop i denne forståelse af kunst som noget der *gør*, at Rancière ser kunsts demokratiske potentiale, da kunst ikke reduceres til kunstnerens intentioner eller beskuerens oplevelse alene, men ses som et medie som både kunstneren og beskueren kan relatere til⁴⁸.

5.2 Kunstpædagogisk positionering

Informeret af min performative forståelse af demokrati og medborgerskab er jeg optaget af kunstpædagogik som kritik og forandring. Jeg vil præcisere, hvordan dette forskningsprojekt adskiller sig i forhold til eksisterende forståelser af demokratisk kunstpædagogik ved at tage afsæt i et performativt subjekt- og demokratibegreb og ved at være orienteret imod læring som overskridelse. Afslutningsvist præsenterer jeg mit perspektiv på en demokratisk kunstpædagogik.

⁴⁷ Jf. kapitel 1

⁴⁸ Rancière kritiserer Bourdieu for ikke at tilskrive kunstværket betydning som et tredje medie.

Jeg vil anvende Illeris' metaanalyse af nutidige kunstpædagogiske teorier til at positionere min forståelse af demokratisk kunstpædagogik. Illeris præsenterer i artiklen *'Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv'* (Illeris 2011) et synkront perspektiv på nutidige kunstpædagogiske teorier og praksisser.⁴⁹ Illeris indkredser⁵⁰ fire kunstpædagogiske konceptioner og ordner disse i forhold til, hvordan de primært er individuelt eller kollektivt orienteret, samt efter hvordan de primært er orienteret imod erkendelse af et i forvejen kendt læringsindhold, eller er orienteret imod overskridelser med henblik på at skabe ny viden. Modellen skal læses som tendenser eller kunstpædagogiske retninger, da alle fire kunstpædagogiske konceptioner på forskellig vis er optaget af at indfange relationen mellem det individuelle og kollektive samt erkendelse og overskridelse (Ibid.) Jeg vil anvende Illeris' indkredsning af kunstpædagogiske tendenser og retninger til at placere dette forskningsprojekt i forhold til eksisterende kunstpædagogiske teorier.

| | | |
|-----------------------------|-----------------------|------------------------|
| Æstetisk oplevelse | Læring & kognition | Individuel orientering |
| Social kritik og forandring | Didaktik og dannelse | Kollektiv orientering |
| Læring som overskridelse | Læring som erkendelse | |

(Illeris, 2011: 23-24)

⁴⁹ Denne artikel er valgt da den, præsenterer et billede af nutidige kunstpædagogiske teorier og praksisser. Derudover er den anvendelig til at koble kunstpædagogik til forskellige subjekt-, kunst- og demokrati forståelser.

⁵⁰ Med inspiration fra Eisner og Vallance og baseret på 8 aktuelle kunst- og museumspædagogiske tekster fra Danmark, Norge og Storbritannien.

De kunstpædagogiske teorier, som Illeris placerer som primært individuel orienteret, er alle baseret på et essentielt subjekt begreb, hvorfor læring forstås som udvikling af individet. De kunstpædagogikker, som Illeris kategoriserer som overvejende kollektivt orienteret, er derimod baseret på et relationelt subjektbegreb. Med afsæt i ovenstående performative forståelse af demokrati og medborgerskab som en transformativ læreproces er jeg optaget af læring som overskridelse.

Jeg placerer derfor dette forskningsprojekt som orienteret imod kunstpædagogik som social kritik og forandring, hvilket Illeris fremhæver er en nyere konception i det kunstpædagogiske felt. Illeris efterspørger kunstpædagogiske bidrag inden for denne konception: ”*Måske fordi området er forholdsvis nyt, er der fortsat mangel på kunstpædagogiske tekster som kobler didaktisk teori og praksis i en social forandringsoptik*” (Illeris 2011: 34). Inden jeg præcisere hvordan min forståelse af demokratisk kunstpædagogik er orienteret imod social kritik og forandring, vil jeg kort gøre rede for hvordan min forståelse af demokratisk kunstpædagogik adskiller sig fra dominerende forståelser af demokratisk museums- og kunstpædagogik.

Jeg vil i det følgende pege på, at museums- og kunstpædagogiske teorier, der er orienteret mod demokrati eller social inklusion, ofte er orienteret imod *læring som erkendelse* enten gennem ’kunstpædagogik baseret på teorier om læring og kognition’ eller gennem ’kunstpædagogik som baseret på teorier om dannelse og didaktik’.

5.2.1 Kunstpædagogik baseret på teorier om læring og kognition

Illeris skriver, at kunstpædagogik baseret på teorier om læring og kognition er mere optaget af *hvordan* elever lærer end *hvad* eleverne lærer (Ibid.). Herved forstår jeg kunstpædagogik baseret på teorier om læring og kognition som indskrivende sig inden for 'Kulturelt demokrati'.

Hein er som nævnt toneangivende inden for museumspædagogik, der er orienteret imod demokrati, og hvordan elever lærer⁵¹. Med inspiration fra den amerikanske pragmatiker John Dewey udvikler Hein en museumspædagogik, der både sætter fokus på deltagelse og social politiske aspekter. Hein argumenterer i sin seneste bog *Progressive Education for Democracy* for, at museer må inddrage og anerkende alle gruppers stemmer, for at kunne bidrage til et demokratisk samfund (Hein 2010: 182).

Med afsæt i Dewey påpeger Hein, at demokrati altid vil være i forandring, og at uddannelse ikke blot handler om reproduktion af det eksisterende, men der er i Heins museumspædagogiske overvejelser ikke en klar definition på, hvordan nye praksisser kan komme til syne, både forstået som nye måder at tænke demokrati og nye måder at gøre elev på. Hein fremhæver derimod en socialiserende forståelse af uddannelse, når han skriver: "*Education is the means by which society passes on its culture so it can live beyond one generation; and simultaneously, education is also the process by which new members are socialized, a process that has political goals*" (Ibid.: 38). Den form for socialisering har, som Hein også selv fremhæver, et politisk mål. Den socialiserende uddannelse handler om at lære eleverne kritisk tænkning og problemløsende metoder, som kan bidrage til udvikling af et mere retfærdigt samfund (Ibid.: 36). Men i denne forståelse ses

⁵¹ Selv om Hein ikke forholder sig specifikt til kunstpædagogik, har hans tænkning præget den kunstpædagogiske praksis, og derfor inddrager Illeris også Heins konstruktivistiske museumspædagogik som en kunstpædagogisk retning.

kritisk tænkning og problemløsende metoder som noget, underviseren lærer elever, hvorfor det fordrer socialisering. Dette er grunden til, at jeg ser det som reproduktion af eksisterende viden snarere end læring som overskridelse. Jeg ser Heins museums-pædagogik som primært individuelt orienteret, da Hein fremhæver videnskonsstruktion som en individuel proces og vægter elevernes egen meningsskabelse (Hein 1998). Det er måden, elever skaber viden og mening på, der er central for denne kunstpædagogiske konception. Illeris skriver, at denne kunstpædagogik er baseret på særlige forestillinger om elevernes indre og skjulte læringspotentialer, hvor det pædagogiske mål bliver at stimulere og synliggøre disse med henblik på, særlige resultater som eksempelvis kritisk tænkning (Illeris 2011: 30). Altså en pædagogik, hvor målet er, at eleven skal erkende sine allerede eksisterende potentialer gennem stimulering og synliggørelse.

En anden forsker, der har forholdt sig til sammenhænge mellem pædagogik og medborgerskab, er den norske professor i pædagogik Olga Dysthe. Dysthe er toneangivende inden for dialogpædagogik i skolen, men blev inddraget i udviklingsprojekter⁵² i det museale felt og har på den baggrund ydet sit bidrag til kunstpædagogik både gennem udgivelse af bogen *Dialogbaseret undervisning - Kunstmuseet som læringsrum* (Dysthe, Bernhardt og Esbjørn 2012) og gennem artiklen 'Kunstmuseet som dialogisk læringsrum' i antologien *Rum for medborgerskab* (Villumsen mfl. 2014). Jeg vil gennem beskrivelse af Dysthes forståelse af dialogpædagogik vise, hvordan Dysthe er orienteret imod læring som erkendelse og derved medborgerskab som en kvalificerende og socialiserende læreproces. Dysthe skriver, at der inden for dialogpædagogik kan skelnes mellem de forskere, der primært har en ontologisk forståelse af dialog, og de, der

⁵² Forprojektet 'Lige i medborgerskabet'

har en epistemologisk forståelse af dialog⁵³, altså en skelnen mellem de der primært ser dialog som et mål for læring og de, der som Dysthe primært betragter dialog som et middel til læring (Dysthe mfl. 2012: 67)

De russiske dialogforskere Alexander Sidorkin (1999) og Eugene Matusov (2009) er ifølge Dysthe kritiske overfor anvendelse af dialog som et middel til at opnå specifikke læringsmål og kalder det en instrumentel brug af dialog. Dysthe fremhæver, at der findes mange muligheder for at skabe et dialogisk rum også i et målstyret skolesystem, og spørger kritisk, hvad der er galt med at være instrumentalistisk (Ibid. :71) Hertil vil jeg svare, at det kommer vel an på, hvad kunstpædagogik på kunstmuseer er til for; er målet læring som overskridelse, er en instrumentel anvendelse af dialog måske ikke så velegnet, hvorimod en instrumentel anvendelse af dialog er velegnet til læring som erkendelse. Jeg læser derved Dysthes dialogpædagogik som primært orienteret imod læring som erkendelse.

Dysthe, Bernhardt og Esbjørn påpeger dog både en orientering imod læring som erkendelse og læring som overskridelse, når de skriver:

”Faglighed kan dog godt tages med ind i det flerstemmige rum og derved sætte i spil på andre måder end gennem traditionel formidling. Men hvis museerne skal kunne fungere som alternative læringsrum, skal museumsunderviserne også give plads til det åbne, udefinerede og overskridende. Det kan ske gennem dialog mellem elever og underviser, og ikke mindst i mødet med kunstværkerne og i praktisk-æstetiske processer” (ibid. :78).

⁵³ Alexander Sidorkin 1999, Eugene Matusov 2009 og Wegerif 2007 har primært et ontologisk fokus på dialog, da dialogen ses som undervisningens mål og ikke middel. Dysthe 2012, Gordon Wells 1999, Martin Nystrand 1997 og Neil Mercer 2007 har derimod primært et epistemologisk fokus på dialog, der her ses som undervisningens middel (Dysthe mfl. 2012: 67).

Dysthe mfl. argumenterer for dialog som et middel og derfor for inddragelse af faglighed, men påpeger samtidig at der på kunstmuseer skal gives plads til *det åbne, udefinerede og overskridende*. Altså læring som overskridelse, men hvordan er det muligt med dialog som middel? Eller er overskridelsen noget, der ligger uden for dialogen mellem elever og underviser, når Dysthe mfl. fremhæver mødet med kunstværker og praktisk-æstetiske processer (hvilket jeg forstå som værkstedsdelen i undervisningsforløb) som situationer, hvor læring som overskridelse kan finde sted?

Dysthe mfl. slutter af med at præcisere dialogbaseret undervisnings bidrag til demokratisk medborgerskab på følgende vis:

*”Dialogbaseret pædagogik er baseret på, at eleverne deltager aktivt gennem både samtaler og andre læreprocesser, samt på, at deres stemme høres, respekteres og kontrasteres mod de andre stemmer. Når vi endnu en gang gentager denne hovedpointe, er det, fordi der netop her ligger en mulighed for at **træne** eleverne i centrale aspekter af medborgerskab: 1) deltage i samtaler, 2) formulere egne meninger og synspunkter, 3)lytte til andre, 4) udvise respekt for meningsmodstandere, 5) håndtere ulighed, 6) erfare, hvordan ulighed kan være en ressource, 7) få erfaring med at løse problemer i fællesskab” (Ibid.: 233).*

I ovenstående citat fremstår læring som overvejende individuelt orienteret, da det er eleven, der skal lære at deltage, lytte, formulere mv. Jeg har i ovenstående citat fremhævet udtrykket ’træne’, fordi jeg netop i dette ordvalg ser en forståelse af medborgerskab som noget bestemt, der skal læres. Efterfølgende præciserer Dysthe mfl. dette betemte gennem de syv punkter, jeg primært ser som socialisering med henblik på kommende medborgerskab og derved som medborgerskab som en disciplinerende læreproces. Dysthe fremhæver sin forståelse af medborgerskab som en socialiserende proces, når hun skriver *”Den socialiserende funktionen har jeg specielt knyttet til en forståelse av*

*medborgerskab som det å praktisere sider ved demokratiet og ved kulturen*⁵⁴ (Dysthe 2014: 54).

Min forståelse af kunst- og museumspædagogik adskiller sig fra Dysthe og Hein både ved at være orienteret imod læring som overskridelse og ved at tage afsæt i et relationelt subjektbegreb. Jeg vil nu udfolde, hvordan forskningsprojektet bidrager med andre perspektiver på demokratisk kunstpædagogik også i forhold til en relationel kunstpædagogik. Jeg bruger igen Illeris' kategorisering af konceptioner og vil præcisere, hvordan min forståelse af demokratisk kunstpædagogik adskiller sig fra kunstpædagogik baseret på teorier om dannelse og didaktik.

5.2.2 Kunstpædagogik baseret på teorier om dannelse og didaktik

Illeris skriver, at kunstpædagogik baseret på teorier om didaktik og dannelse har fokus på, hvordan mødet med kunst kan bidrage til en vifte af kompetencer. Illeris eksemplificerer denne kunstpædagogiske konception med eksempler fra Aure's og Illeris' egen forskning. Aure og Illeris bidrager med udvikling af en relationel kunstpædagogik, hvor betydning og mening ikke er at finde hverken i eleven eller i kunstværket, men hvor de retter fokus på hvordan mødet med kunst kan bidrage til udvikling af elevers kompetencer som eksempelvis visuelle kompetencer, visuel refleksivitet (Illeris 2008b) eller 'fortrolige blik' på kunst og på verden, idet et fortroligt blik præciseres som en åben og nysgerrig tilgang til kunst og til verden (Aure 2006). Illeris og Aure er begge optaget af, hvordan eleverne kan interagere med kunst på forskellige måder med henblik på at mere generelle kompetencer styrkes. Men da fokus

⁵⁴ I artiklen 'Kunstmuseet som dialogisk læringsrum – Læringsmåter og overordnede mål' kobler Dysthe sine observationer af dialogbaseret undervisning på kunstmuseer med museernes mål om medborgerskab.

er på at stimulere specifikke kompetencer, ser jeg Illeris og Aures relationelle kunstpædagogik som primært orienteret imod læring som erkendelse.

Jeg vil bruge Illeris' sondringer mellem kunstpædagogik baseret på teorier om dannelse og didaktik og kunstpædagogik baseret på social kritik og overskridelse til at præcisere, hvordan jeg med dette forskningsprojekt kan bidrage med nye forståelser af demokratisk kunstpædagogik. Hvor Illeris og Aure argumenterer for en relationel kunstpædagogik, baseret på et relationelt subjekt- og kunstbegreb trækker de på et repræsentativt demokratibegreb i bogen *Kunstens som læringsressource*. Dette kommer til udtryk, når Illeris og Aure eksempelvis skriver:

”Nogle medarbejdere udtrykker også ønske om, at de ansatte selv burde repræsentere et bredere udsnit af befolkningen end tilfældet er, hvor formidlingsmedarbejderne på samtlige museer overvejende er hvide, veluddannede middelklassekvinder mellem 30 og 50, dvs. netop kan siges at repræsentere museets typiske besøgende, snarere end de store grupper af non-visitors, som de, efter eget udsagn, ønsker at opsøge og inkludere” (Aure mfl. 2009: 270)

Her fremhæver Aure mfl. en repræsentativ logik, som går på, at de museumsprofessionelle skal repræsentere befolkningens sammensætning. Men Aure mfl. trækker også på en repræsentativ logik, når de informeret af Bourdieu tillægger befolkningsgrupper særlig smag eller behov (Ibid.: 250). Med dette forskningsprojekt bygger jeg på og bidrager til Aure og Illeris' relationelle forståelse af kunstpædagogik ved ikke blot, som de, at tage afsæt i et performativt subjekt- og kunstbegreb, men også i et performativt demokratibegreb.

5.3 Kunstpædagogik baseret på teorier om social kritik og overskridelse

Illeris fremhæver som nævnt, at det har været svært at finde teoretiske og praktiske eksempler på denne kunstpædagogiske konception⁵⁵. Jeg læser den britiske forsker i kunstpædagogik Irit Rogoff som orienteret imod læring som overskridelse, når hun problematiserer den lineære forståelse af mål og middel i den aktuelle uddannelsestænkning og fremhæver undervisning *i* og *om* kunst som havende potentiale til at problematisere den dominerende målstyrede uddannelsestænkning:

*”In particular, education **in** and **of** and **for**, the arts with its flimsy, unstable and nonteleological epistemologies, is becoming an appropriate proving ground for the necessity to distance and problematise the relations between inputs and outputs in education and to insist on the complete impossibility of knowing in advance where thought and practice might lead”* (Rogoff 2012: 2, mine fremhævninger).

⁵⁵ Illeris vælger derfor i mangel af bedre at anvende bl.a. et eksempel fra den britiske museumsforsker Viv Goldings forskning til at illustrerer kunstpædagogik som socialkritik og overskridelse. Med afsæt i en feministisk- hemeneutisk forskningstradition⁵⁵ har Golding fokus på at etablere dialogiske møder mellem unge med forskellige perspektiver. Golding påpeger, at: *”to engage in such dialogue the ‘partners’ in the exchange need to regard each other as equal, in terms of ‘I’ meeting ‘Thou’, which demands a recognition of individual ‘prejudices’ or prejudgements that inevitably arise from specific histories of ‘tradition’”* (Golding 2009: 6). Altså en museumspædagogik, der tager afsæt i forskellige forforståelser og forestillinger om ulighed, disse forforståelser fortolkes i et dialogisk møde, hvorefter de udfordres, og der åbnes for nye forståelser gennem selvrefleksion og forandring. Jeg vil stille spørgsmål til, hvorvidt eksemplet illustrerer læring som overskridelse, eller hvorvidt det snarere retter sig mod læring som erkendelse, blot med et socialiserende læringsmål frem for et kvalificerende læringsmål. Eksempelvis skriver Golding som konklusion på projektet, at museet skabte et demokratisk rum for sammenhængskraft, relevans og mening (Golding 2009: 328).

Rogoff fremhæver, at kunstpædagogik har potentialer til at udfordre den dominerende lineære forståelse af læring. Ifølge Rogoff fordrer det et skift fra, hvad kunstmuseer repræsenterer, til, hvad kunstmuseer gør muligt. Et skift, der gør det muligt at få øje på læring, der foregår i situationer, som ikke nødvendigvis var tænkt som læringssituationer (Rogoff 2008: 4). Endelig foreslår Rogoff en anden måde at anskue inklusion, end den repræsentative logik, som præger Kulturelt demokrati, når hun påpeger:

”I want to think of education in terms of places to which we have access. I understand this access as the ability to formulate one’s own questions, as opposed to simple answering those that are posed to you in the name of an open and participatory democratic process. After all, it is very clear that those who formulate the questions produce the playing field?” (Ibid. 8)

Tilgængelighed (access) præciserer Rogoff som muligheden for at rejse spørgsmål, herved åbner Rogoff for en situationel forståelse af tilgængelighed frem for en repræsentativ forståelse. Min forståelse af demokratisk kunstpædagogik placerer sig i forlængelse af Rogoffs forskning, men bidrager til denne med empiriske analyser.

Jeg forstår demokratiske kunstpædagogiske møder som kunstpædagogik orienteret imod social kritik og overskridelse. Informeret af Rancièr ser jeg muligheder for overskridelse i ikke at lære børn, hvordan de skal opleve gennem kvalificering og socialisering (medborgerskab som disciplinerende læreproces), men i stedet rette fokus på de begivenheder, hvor børn eller andre udfordrer særlige forståelser af, hvem der kan sanse og hvordan der skal sanse (demokratiske begivenheder). Den samlede afhandling skal læses som mit bud på en demokratisk kunstpædagogik og på en gentænkning af kunstmuseets demokratiske rolle.

DEL 2 – METODOLOGI, METODER OG MATERIALE

Jeg vil i del to præsentere forskningsprojektets metodologi og herunder valg af metoder til dataproduktion og analysestrategi. Endelig vil jeg præsentere mit producerede empiriske datamateriale.

Kapitel 6 Metodologiske refleksioner

I dette kapitel vil jeg vise hvordan denne afhandling er baseret på et abduktiv forskningstilgang, hvor ikke blot mine teoretiske perspektiver informerer min dataproduktion og mine analyser, men hvor også min producerede empiri informerer min teoretiske læsning og de teoretiske koblinger. Indledningsvis afgrænser jeg, hvad jeg forstår ved en abduktiv proces; efterfølgende præsenterer jeg dette forskningsprojekts abduktive proces.

6.1 Abduktiv forskningsproces

De svenske ledelse- og organisationsforskere Mats Alvesson og Dan Kärreman påpeger, at samfundsvidenskab er domineret af enten deduktive eller induktive tilgange og foreslår i stedet en abduktiv forskningsproces, hvor det producerede empiriske materiale ansues som en potentiel ressource til både problematisering af eksisterende teorier og til udvikling af teoretiske ideer (Alvesson & Kärreman: 2005). Alvesson og Kärreman udvikler et bud på en metodologi, der muliggør en dialog mellem teori og empirisk materiale, via et fokus på sammenbrud. Herved adskiller denne metodologi sig fra forskning baseret på en klar adskillelse mellem teori og empiri. Samtidig tildeles forskerens positionering og subjektivitet betydning for såvel dataproduktion som analyser.

Alvesson og Kärreman fremskriver deres abduktive proces gennem to nøgleelementer:

1. *En fleksibel teoretisk ramme, der lægger op til mange mulige løsninger af den tale og de handlinger samt de begivenheder og dokumenter, der møder én i feltarbejdet*
2. *En reflektiv tilgang til det empiriske materiale, der lægger op til alternative konstruktioner (Ibid.:126-127).*

Jeg vil med udgangspunkt i disse to nøgleelementer diskutere og reflektere over, hvordan min abduktive proces muliggør andre måder at anskue forholdet mellem empiri og teori på.

Alvesson og Kärreman bryder med deduktions og induktions klare adskillelse mellem teori og data ved at se det empiriske materiale som en kritisk dialogpartner til udvikling af teori. Deres pointe er, at empiri konstrueres på baggrund af et teoretisk perspektiv, men at dette teoretiske perspektiv skal være så åbent, at perspektivet gør det muligt, at producere observationer og fortolkninger, der konstruerer 'sammenbrud', da netop sammenbrud, som de præciserer som det uventede eller uforståelige, kan give anledning til kritik af eksisterende teoretiske forståelser og åbne for nye teoretiske perspektiver(Ibid.).

Herved påpeger Alversson og Kärreman, at de, i overensstemmelse med konstruktionistisk videnskabsteori, ser dataproduktion som noget, der skabes af forskerens særlige og valgte perspektiv, men samtidig argumenterer de for, at man som forsker *kan* producere data på en måde, der muliggør sammenbrud, altså gør det muligt at få øje på noget uventet eller uforståeligt. Men hvordan er det muligt ud fra et konstruktionistisk perspektiv? Alversson og Kärreman

fremhæver, at et teoretisk og åbent perspektiv kan muliggøres gennem: ”en kombination af en sofistikeret, men fleksibel forforståelse og et empirisk materiale, der er konstrueret på en ikke-triviell facon”(Ibid.:126). Men hvad er en sofistikeret og fleksibel forforståelse? I artiklen betegner Alversson og Kärreman forforståelsen som, det at skabe et kendskab til undersøgelsesfeltet og fremhæver her: ”at kunsten består i at balancere mellem denne (undersøgelsens) retning og en åbenhed over for det uventede” (ibid.:127). Det er denne balance mellem retning og åbenhed, jeg forstår som en sofistikeret, men fleksibel forforståelse.

6.1.1 Retning og åbenhed

Jeg vil udfolde, hvordan dette forskningsprojekt balancerer mellem *retning* og *åbenhed*. Retning skabes eksempelvis ved, at jeg fra start har et performativt blik på kunstpædagogik – en performativ forståelse af subjekt, kunst og kunstpædagogiske møder. Dette perspektiv giver projektet en retning. Men samtidig bygger min dataproduktion ikke på den performative demokrati og medborgerskabsforståelse, som jeg præsenterede i del 1. Da jeg påbegyndte min dataproduktion, var det med udgangspunkt i Delanty’s sondringer mellem medborgerskab som inkluderende og ekskluderende læreprocesser. Jeg valgte ikke at tage afsæt i på forhånd definerede forståelser af sådanne (åbenhed). Alvesson og Kärreman skriver, at åbenhed kan skabes gennem valg af metode til dataproduktion (Ibid.). I kapitel 6 vil jeg præcisere, hvordan jeg gennem mit valg af ’deltagerbaseret observationer fra en mindst-mulig voksen position’, gør det muligt, at få øje på noget nyt eller andet. Jeg vælger at anvende positioneringsskift som et metodisk valg, herved producerer jeg data fra en særlig konstrueret position og ikke blot fra et givet perspektiv. Dette positioneringsskift ser jeg som en måde at balancere mellem retning og åbenhed. Retning i kraft af mit teoretiske perspektiv og åbenhed i kraft af min konstruerede position. Jeg mener igen ikke åbenhed som en total åbenhed, da

jeg ikke fraskriver mig mit teoretiske perspektiv ved at forsøge at positionere mig som mindst-mulig voksen, men åbenhed forstået som en mulighed for at få øje på noget andet end det, jeg allerede kendte qua min indlejring i feltet. En åbenhed, der skabes ved at gøre noget andet, som derved muliggør sammenbrud, jf. Butlers forståelse af agens.

6.1.2 Empiri som kritisk dialogpartner i teoriudvikling

Jeg vil nu beskrive, hvordan min abduktive proces også er kendetegnet ved at empirien informerer min teoretiske læsning og koblinger af teoretiske perspektiver (del 1). Alversson og Kärremans fremhæver som nævnt en refleksiv tilgang til det producerede materiale, der lægger op til alternative konstruktioner. Dette uddyber Alversson og Kärreman gennem begreberne *sammenbrud* og *mysterier*. Et sammenbrud beskrives som det, at der opstår noget uventet eller uforståeligt, hvorimod et mysterium opstår, hvis sammenbruddet fordrer en teoretisk nytænkning for at blive løst (Ibid.:128).

Men hvordan er det muligt at påpege at et givet 'sammenbrud' fordrer teoretisk nytænkning? Den amerikanske organisationsteoretiker William Mckinley udfordrer Alversson og Kärremans begreb om mysterier, da han savner en diskussion med forskningsfeltets eksisterende litteratur: "*What this leaves out is the dialogue between the researcher and the rest of his or her discipline, which, I would argue, is an essential component of mystery construction*" (Mckinley 2008:541). Mckinley ser ikke en diskussion med forskningsfeltet som central i Alversson og Kärremans forståelse af mysterier, da de beskriver mysterier som noget, der kan opstå på baggrund af forskerens forforståelser, teoretiske begreber og det empiriske materiale. Jeg læser dog forskerens forforståelser som et teoretisk kendskab til forskningsfeltet og ser derfor ikke Alversson og Kärremans forståelse af mysterier som løsrevet fra det aktuelle forskningsfelt. Alversson og Kärreman præciserer, at sammenbrud i deres forståelse ikke handler om

manglende kendskab til genstandsfeltet, men udfordrer de eksisterende forståelser i feltet (Alvesson og Kärreman 2005: 128).

Mckinley rejser endnu en kritik til Alvesson og Kärreman forståelse af 'mysterier' som noget, forskeren i kraft af sin subjektivitet konstruerer og derved måske blot er et mysterium for den enkelte forsker. Han fremhæver at et mysterium, forudsætter at det empiriske materiale, der muliggjorde sammenbruddet kan reproduceres:

"This normally requires replication of the empirical material that has given rise to the mystery, demonstration that the mystery exists in more locales than the place of original discovery, and negotiation with other specialists in order to get them to take the mystery seriously"(Ibid.: 541).

Når Mckinley fremhæver en mulig reproduktion af det empiriske materiale som en garant for mysteriet og dets relevans, står det i kontrast til en konstruktionistisk tilgang. I et konstruktionistisk videnskabssyn betragtes data som noget, der produceres kontekstuel, hvor dataproduktionen præges af den enkelte forsker, hvilket betyder at datas reproduktive egenskab ikke ses som en validering.

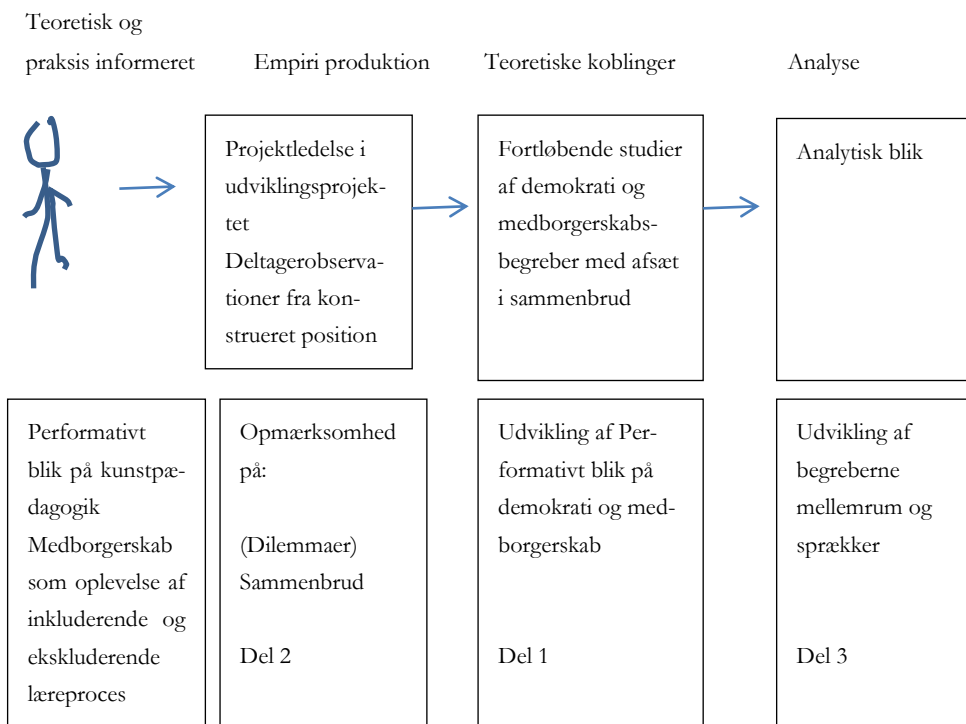
6.1.3 Mysterier som paradigmatisk cases

Selv om jeg ikke er enig i Mckinleys kritik af Alvesson og Kärremans forståelse af 'mysterier', savner jeg også præciseringer af, hvordan et mysterium kan afgrænses og hvilken viden der kan produceres på baggrund af mysterier. Jeg henter derfor inspiration fra Flyvbjergs begreb 'paradigmatisk cases'. Da jeg ser Flyvbjergs afgrænsninger (om end disse også er flydende) af paradigmatisk cases som anvendeligt til en præcisering af, hvordan jeg forstår 'mysterier'. Ifølge Flyvbjerg er en paradigmatisk case, et eksempel, som kan anvendes til at formulere metaforer eller grundlægge en skole for det domæne, som casen tilhører (Flyvbjerg 2009: 96-97). Flyvbjerg påpeger, at paradigmatisk ca-

ses er eksempler, der kan sætte fokus på mere generelle egenskaber ved casens undersøgelsesfelt eller det pågældende samfund. Ifølge Flyvbjerg, skyldes den upræcise afgrænsning af en paradigmatiske case, at den selv er normsættende, hvilket betyder, at der ikke er normer eller kriterier for, hvornår en case er paradigmatiske. Det kan derfor ikke afgøres på forhånd, om en case er paradigmatiske, men en case kan ansues som paradigmatiske. Flyvbjerg skriver, at flere faktorer har betydning for, om en case kan betragtes som paradigmatiske: selve gennemførelsen af casestudiet, forskningsfeltets reaktioner på forskningen, de studeredes aktørers reaktioner og evt. også den bredere offentlighed (Ibid.:98). Samtidig trækker jeg på Flyvbjergs forståelse af at forskeren må vurdere og begrunde, hvordan en given case er interessant i en paradigmatiske kontekst, hvor reaktioner fra forskningsfeltet og aktører i undersøgelsesfeltets respons på casen inddrages i denne vurdering (Ibid.:99).

6.2 Præsentation af forskningsprojektets abduktive proces

Jeg vil med nedenstående illustration vise, hvordan casestudiet er gennemført i en vekselvirkning mellem teori og empiri. En abduktiv proces, hvor teoretisk informerede perspektiver og metoder til dataproduktion, eksempelvis fra en konstrueret position har muliggjort at få øje på sammenbrud, og hvor sammenbrud i det empiriske materiale og min løbende teoretiske læsning åbnede for nye teoretiske forståelser, der til sidst fungerede som analytiske blik på mine udvalgte cases.



Jeg vil præsentere forskningsprojektets abduktive proces gennem en beskrivelse af forskningsprojektets samlede metodologi. Hensigten hermed er at vise, hvordan min abduktive proces muliggør en anden måde at forstå og anvende empiri, nemlig som kritisk dialogpartner i teoriudvikling (Alvesson & Kärreman 2005). Jeg finder denne præsentation af min abduktive proces væsentlig for, at læseren kan følge afhandlingens samlede argumentation og min anvendelse af teori og empiri.

Alvesson og Kärreman udvikler et bud på en metodologi, der muliggør en dialog mellem teori og empirisk materiale; metodologien er bygget op omkring følgende elementer:

Få kendskab til undersøgelsesområdet

2) mødet med/ konstruktionen af forståelsesmæssige sammenbrud

3) Fra sammenbrud til mysterium

4) Involvering i mere systematisk arbejde

5) Løsning eller omformulering af mysteriet

6) udvikling af mysteriets eller gådens opløsning (Ibid.:129).

Alvesson og Kärreman påpeger, at denne liste over faser i forskningsprocessen ikke er tænkt som en manual, men at *”listen skal snarere ses som en bred beskrivelse af de elementer i forskningsprocessen, der i feltarbejdet kan øge fokus på en sofistikeret forforståelse og muligheden for gradvis udvikling af teoretisk viden”* (Ibid.). Jeg læser ovenstående metodologi som et bud på en måde, hvorpå samspillet mellem teori, empiriske valg og forskerens subjektivitet kan udfordre eksisterende teoretiske forståelser af et fænomen og derigennem bidrage til teoriudvikling. Når jeg alligevel har valgt at præsentere listen over faser, er det fordi jeg vil anvende disse faser til at rammesætte, beskrive og reflektere over dette forskningsprojekts metodologi.

6.2.1 Få kendskab til undersøgelsesfeltet

Alvesson og Kärreman beskriver dette som en fase, hvor man som forsker bliver bekendt med undersøgelsesfeltet, men samtidig stiller åbne spørgsmål til undersøgelsesfeltet. Udfordringen består i at balancere mellem både at give forskningsprojektet retning og samtidig bevare en åbenhed overfor det uventede (Ibid.:127).

Jeg vil vise hvordan det at få kendskab til undersøgelsesfeltet ikke som oftest i forskningsprojekter baseres på et udefra blik på en praksis, men hvordan det

te forskningsprojekt tog afsæt i et kendskab til undersøgelsesfeltet, som jeg havde opbygget gennem flere års arbejde på kunstmuseer og gennem deltagelse i udviklingsprojektet 'Museer og Kulturinstitutioner som rum for medborgerskab', både som undervisningsansvarlig på ARKEN, som projektleder og som forsker. Dette afsnit bliver forholdsvist langt, men er centralt i forhold til at vise, hvordan min *forskersubjektivitet, retning* og *åbenhed* indvirker på forskningsprocessen.

Et perspektiv indefra

Inden forskningsprojektet startede havde jeg i 7 år arbejdet på Arken Museum for Moderne kunst med at udvikle og varetage undervisning, når skoleklasser besøgte museet. På Arken eksperimenterede jeg med andre måder at skabe undervisningssituationer på, eksperimenter, som blandt andre har fungeret som empiriske eksempler i Illeris kunstpædagogiske forskning og udvikling af relationelt-orienteret kunstpædagogik (Illeris 2003, 2008b, 2008c, 2009c, 2011). Samarbejdet med Illeris formede min performative forståelse af kunstpædagogik og derved også dette forskningsprojekts retning.

Jeg var som undervisningsansvarlig på ARKEN optaget af at udvikle inkluderende kunstpædagogiske praksisser gennem forandringer af museal praksis, men oplevede også hvor svært det var at forandre den museale praksis, på trods af intentioner herom. Flere museumsansatte er optaget af disse tanker, og det blev startskuddet på et tværmusealt udviklingsprojekt, 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab'. Et projekt som på flere måder lå i forlængelse af det, jeg i flere år havde været optaget af. Men medborgerskab var et nyt begreb for mig. Da jeg kommer ind i udviklingsprojektet, har de museumsprofessionelle, der var involveret i forprojektet (Lige i medborgerskabet), afgrænset det at skabe rum for medborgerskab på museer til at ar-

bejde med *deltagelse*, *selvrefleksion* og *flerstemmighed*⁵⁶. Jeg går ind i projektet, bliver projektleder og senere også forsker på projektet⁵⁷. Jeg bevarer en åbenhed ved fortsat at stille spørgsmål til, *hvordan* arbejdet med deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion (u)muliggør medborgerskab. Informeret af Delanty var jeg optaget af medborgerskab som inkluderende og ekskluderende læreprocesser. Men jeg søgte ikke indledningsvis teoretiske forståelser af inkluderende og ekskluderende læreprocesser, da jeg ønskede at nærme mig viden om hvad børn oplever som inkluderende og ekskluderende.

Jeg vil kort præsentere udviklingsprojektet for efterfølgende at beskrive, hvordan min involvering i projektet formes af og former mit forskningsarbejdes retning

Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab

'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab' var et udviklingsprojekt, hvor ti museer og kulturinstitutioner fra 2011 - 2013 undersøgte og afprøvede, hvordan museer og kulturinstitutioner gennem udstillinger, forestillinger og undervisning kunne skabe rum for medborgerskab⁵⁸. De delta-

⁵⁶ Udviklingsprojektet tog afsæt i projektet 'Lige i skabet'. Et tværmusealt udviklingsprojekt der fandt sted i 2009-2010, hvor undervisningsansvarlige⁵⁶ fra syv kunstinstitutioner (Arken, Design Museum Danmark, J.F. Willumsens Museum, KØS, Nikolaj Kunsthal, Statens Museum for Kunst og Thorvaldsens Museum samt Skoletjenesten Musik) sammen undersøgte og udviklede bud på hvordan undervisning på kunstinstitutionerne kunne skabe rum for medborgerskab. I dette projekt udviklede og afgrænsede deltagerne medborgerskabsbegrebet til tre begreber *aktiv deltagelse*, *flerstemmighed* og *selvrefleksion* samt udviklede bud på dialogbaseret undervisning, der tog afsæt i de tre begreber. Professor i pædagogik Olga Dysthe, blev inddraget i processen både på interne læringsdage og gennem observationer af undervisningsforløb på museernes. Med afsæt i Dysthes observationer⁵⁶ udgav Dysthe sammen med to af de deltagende undervisningsansvarlige; Nana Bernhardt fra Statens Museum for Kunst og Line Esbjørn fra Thorvaldsens Museum, bogen *Dialogbaseret undervisning – Kunstmuseet som læringsrum*.⁵⁶

⁵⁷ Deltager og projektleder fra 2011- 1. juni 2012, projektleder og ph.d.-studerende 1.juni 2012 til projektet afsluttes sommeren 2013.

⁵⁸ Se bilag 1- 4 for yderligere information af udviklingsprojektet og se Rum for medborgerskab (Villumsen m.fl. 2014).

gende museer og kulturinstitutioner var Arken Museums for Moderne Kunst, Nikolaj Kunsthall, KØS Museum for kunst i det offentlige rum, JF Willumsens Museum, Thorvaldsens Museum, Statens Museum for Kunst, Københavns Museum, Det kongelige Teater, Design Museum Danmark og Nationalmuseet, altså ti institutioner, som er indbyrdes forskellige både i forhold til genstandsfelt, størrelse og opdrag. Jeg vælger fremover blot at betegne institutionerne som museer⁵⁹. Udviklingsprojektet rejste spørgsmål til museers rolle i samfundet og tog afsæt i en kritik af museer som ekskluderende rum⁶⁰. I udviklingsprojektet var blikket rettet indad, og fokus var på, hvilke praksisser *skal, kan* eller *bør* ændres på museer for at skabe rum for medborgerskab. Derved har organisatoriske forandringer haft stor fokus i udviklingsprojektet.

Udviklingsprojektet 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab' bygger videre på de tre begreber *deltagelse, selvrefleksion* og *flerstemmighed* fra for-projektet. Men i dette projekt udvides projekt til også at omhandle udstillinger, gennem inddragelse af inspektører fra de deltagende museer. Derudover udvides projektet også til at omfatte kulturhistoriske museer, gennem inddragelse af Københavns Museum og Nationalmuseet.⁶¹ Udvidelsen til at omfatte udstillinger var foranlediget af en erkendelse af, at samspelet mellem udstillinger og undervisning var central for udvikling af rum for medborgerskab.

Kortfattet kan udviklingsprojektet beskrives som en museal læreproces gennem:

⁵⁹ Så når jeg fremover anvender betegnelsen museer, rummer det også kulturinstitutionerne Nikolaj Kunsthall og Det kongelige Teater.

⁶⁰ Jf. indledningen

⁶¹ Udvidelsen til at omfatte andre typer museer end de æstetiske, var en betingelse fra Kulturstyrelsen for bevilling af anden del af projektet.

- Udvikling af eksemplariske udstillinger, undervisning mv. med afsæt i begreberne: deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion.
- Kompetenceudvikling af museumsundervisere m fl.
- refleksioner over praksis på læringsdage.
- Samarbejder; internt på museerne og mellem museer, med ikke-brugere og forskere.
- Organisatoriske forandringer, der muliggjorde samarbejde internt og eksternt.⁶²

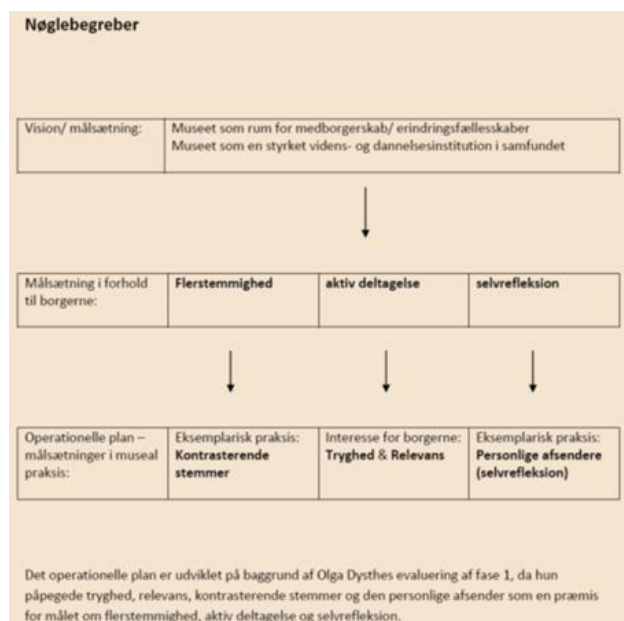
Udvikling af udstillinger og undervisning baseret på deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion

Konkret skulle alle deltagende museer udvikle en specifik udstilling med afsæt i begreberne flerstemmighed, selvrefleksion og deltagelse. Udvikling af udstillinger omfattede også udvikling af formidling og undervisningstilbud. I udviklingsprojektet forsøgte vi (de museumsprofessionelle og jeg) at bryde med traditionelle museale skel mellem udstilling og formidling af udstilling gennem samarbejder mellem undervisningsansvarlige og udstillingsansvarlige (Inspektører).

De tre begreber blev som nævnt valgt i forprojektet som de elementer, der kunne være med til at understøtte og styrke den dialogiske proces på museer som rum for medborgerskab. Ved opstarten af udviklingsprojektet præciserede Dysthe, at flerstemmighed fordrede kontrasterende stemmer, deltagelse fordrede tryghed og relevans og selvrefleksion personlig afsender og transpa-

⁶² For yderligere beskrivelse af udviklingsprojektet se bilag 1 (evaluering til Kulturstyrelsen)

rens. På denne baggrund⁶³ udarbejdede jeg og de museumsprofessionelle følgende skema:

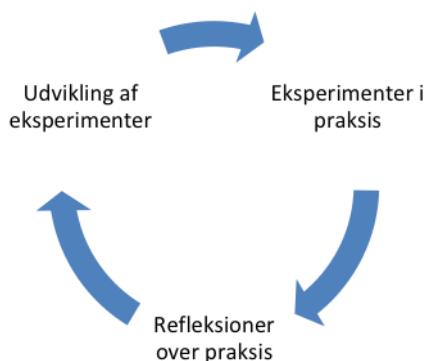


Begrebet flerstemmighed er hentet fra Olga Dysthe som informeret af den russiske litteraturteoretiker Mikhail Bakhtins anvender begrebet til udvikling af dialogpædagogik. Projektdeltagerne Sidsel Staun og Hilde Østergaard begrundet begreberne deltagelse og selvrefleksion på følgende vis: deltagelse er informeret af museologisk forskning, hvor deltagelse og brugerinddragelse er centrale begreber i bevægelsen imod Kulturelt demokrati og selvrefleksion anvendes til at sikre en refleksiv praksis (Staun & Østergaard 2014: 86). En nærmere præcisering af begreberne blev ikke foretaget, hvilket betyder at de involverede museer anvender og vægter begrebernes betydning forskelligt.

⁶³ Se bilag 2

Læringsdage

Udviklingsprojektet var organiseret til at strække sig over tyve læringsdage for projektdeltagerne fra sep. 2011 – juni 2013.⁶⁴ Det var inspireret af aktionslæring, hvor læringsdagene fungerede som rum for refleksioner over praksis og kan beskrives på følgende vis:



Praksiseksperimenterne var alt fra undervisningsmetoder, kuratering, måder at spørge på, brugerinddragelse, nye interne mødefora mv. og foregik på museerne. Læringsdagene skabte rum for refleksioner over praksis, som så igen førte til udvikling af nye eksperimenter. Læringsdagene blevet udviklet løbende, men overordnet kan læringsdagens fokus beskrives på følgende vis: Indledningsvis blev der sat fokus på overførsel af viden og erfaringer fra forprojektet⁶⁵, derefter på spørgsmålet: *hvorfor* medborgerskab på museer?⁶⁶ Og endelig på hvordan forandringer kunne implementeres organisatorisk.⁶⁷

⁶⁴ Se bilag 3 for yderligere beskrivelse af læringsdagene

⁶⁵ Ex. gennem reflekterende teams, præsentationer fra projektdeltagerne og Olga Dysthe.

⁶⁶ Ex. gennem præsentationer af George Hein, Niels Righolt og Anne Boukris fra CKI

⁶⁷ Gennem konsulenterne Henrik Schelde og Gry Guldborg – aktionslæring og relationsanalyser

Herefter satte vi fokus på spørgsmålet: hvordan medborgerskab² gennem læringsdage, der tog afsæt i genstandsfelterne⁶⁸, rummets betydninger⁶⁹ og deltagelse⁷⁰. Undervejs blev der løbende fokuseret mere specifikt på undervisning gennem inddragelse af Dysthes forskning, observationer af undervisningsforløb og refleksioner over pædagogiske intentioner ved Illeris.

Som projektleder for udviklingsprojektet udvikler og varetager jeg, i samarbejde med proceskonsulenter, 20 læringsdage for museumsansatte på de deltagende museer og kulturinstitutioner⁷¹. Læringsdagene fungerede som refleksionsrum for de museumsansattes eksperimenter med at skabe rum for medborgerskab. På læringsdagene blev dilemmaer centralt, da der i de museumsprofessionelles arbejde med deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion opstod flere udfordringer. Arbejdet med de tre begreber fremstod på læringsdagene som et arbejde mod følgende positioneringsskift: fra værk til situationer, fra ekspert til facilitator og fra besøgende til deltager, en bevægelse, der indskrives sig i bevægelsen fra Demokratisering af kultur til Kulturelt demokrati⁷² ved netop at være orienteret imod et skifte fra genstandsfelt til de besøgendes oplevelse samt ved at placere sig i forlængelse af Aure, Illeris og Örtegreens anbefalinger⁷³ for kunstpædagogisk praksis på museer⁷⁴. Aure mfl. anbefaler følgende:

⁶⁸ Museumsdirektør Camilla Modhorst, Kunsthistoriker Anne Ring og Teaterdirektør Mogens Holm blev inviteret til at sætte fokus på de tre genstandsfelter: kulturgenstande, kunst og teater.

⁶⁹ Ph.d. studerende Arthur Stein fra Design Skolen samt arkitekt Lene Jensby blev inviteret til en præsentation af rummets disciplinerende virkninger.

⁷⁰ Deltagelse begrebet var til diskussion på flere læringsdage gennem eksempelvis Museumsforsker Amar Gallas perspektiver på deltagelsesgrader, Sociolog Sussie Scott analyser af deltagelse og generthed på kunstmuseer og gennem diskussioner om brugerinddragelse initieret af bl.a. ph.d. studerende Line Vestergaard.

⁷¹ Se bilag 3 over læringsdage og min rolle på læringsdagene.

⁷² Bevægelsen er beskrevet indledningsvis.

⁷³ Aure, Illeris og Örtegreen udvikler på baggrund af et større casestudie af kunstpædagogik på nordiske museer fem anbefalinger til kunstpædagogisk praksis

”1) At læringssynet på de enkelte museer præciseres og tydeliggøres såvel indadtil som udadtil, 2) At museer gennem deres pædagogiske praksis positionerer elever som deltagere fremfor gæster, 3) At museer indgår i længerevarende og ligeværdige samarbejder med skoler, 4) At museerne arbejder aktivt, ikke blot med at øge museernes tilgængelighed, men med at understøtte og udvikle oplevelsen af medborgerskab hos alle grupper i samfundet gennem aktiv målgruppeudvikling og social inklusion og 5) At der indledes bindende samarbejder internt mellem museer og mellem museer og forskningsinstitutioner med henblik på udvikling af fælles strategier inden for kunstpædagogisk udviklingsarbejde” (Aure mfl. 2009:273-274)

I udviklingsprojektet præciseres læringssynet indadtil og udadtil gennem de tre begreber deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion. Elever og andre positioneres som deltagere frem for besøgende, og museale samarbejder med brugere og ’ikke-brugere’ styrkes gennem brugerinddragelse. Endelig følger projektet også Aure m.fl.s anbefalinger ved at iværksætte en tværmuseal indsats rettet mod medborgerskab, en indsats, der byggede på forskningssamarbejder med især Olga Dysthe og George Hein.⁷⁵

Dilemmaer som retning

I arbejdet med tre skift fra ekspert til facilitator, besøgende til deltager og værk til situationer opstår dilemmaer, som jeg primært tilskriver forskellige videnssyn. Skiftet fra værk til mødet med værket kan beskrives som et skift fra en essentialistisk opfattelse af kunst mod en relationel kunstforståel-

⁷⁴ Jeg beskrev i kapitel 2 hvordan jeg trods forskellige subjektforståelser så både oplevelses orienteret kunstpædagogik og relationelt orienteret kunstpædagogik som orienteret imod Kulturelt demokrati.

⁷⁵ For yderligere information se bilag 1

se,⁷⁶ hvor betydning opstår i mødet med kunst og ikke er at finde i kunstværket alene. Skiftet fra de museumsprofessionelles rolle som ekspert til rollen som facilitator indikerer samme skift i vidensforståelse, altså at der ikke er en sand forståelse af et værk, men at betydninger opstår i mødet med værket, og opgaven derfor bliver at åbne for de mange betydningsdannelser fremfor at formidle en 'sand' betydning af værket. Endelig handler positioneringsskiftet fra besøgende til deltager om samme videnskabsteoretiske skift, da det bryder med forestillingen om én sandhed.

Men på læringsdagene opstod flere dilemmaer i forhold til at positionere besøgende som deltagere. For hvornår var det 'rigtig' deltagelse? Handlede deltagelse om at invitere borgere til at deltage i produktion eller udvælgelse af værker, eller handlede den om deltagelse i de løbende betydningstilskrivelser? Og skabte det at inddrage 'børnestemmer' i udviklingen af eksempelvis børneudstillingen 'Frihed' en mere inkluderende kunstpædagogik? Disse udfordringer ser jeg netop som omhandlende nogle af de dilemmaer jeg indledningsvis påpegede ved Kulturelt demokrati.

I evalueringen af udviklingsprojekt satte jeg fokus på dilemmaer bl.a. gennem en række interviews, hvor de museumsprofessionelle på baggrund af en semistruktureret interviewguide⁷⁷ skulle interviewe hinanden. Jeg optog alle de semistrukturerede interviews som de museumsprofessionelle selv foretog, og blev særlig opmærksom på, at spørgsmålet 'Hvad er I holdt op med at tale om?' var det spørgsmål, der voldte flest problemer at besvare; de museumsprofessionelle kunne beskrive udviklingen i positive termer, men havde der-

⁷⁶ For yderligere information om dette skifte se Hans Dam Christensen, Mieke Bal og Camilla Jalving

⁷⁷ Interviewguiden bestod af følgende spørgsmål: Når du tænker på de forsøg og forandringer, som er sket i løbet af projektet, fagligt og organisatorisk – hvad er så blevet muligt at gøre, som ikke var muligt tidligere? Hvad er blevet selvfølgelig, en del af det fælles sprog? Hvad er I holdt op med at tale om? Hvem er du kommet tættere på i din organisation/ hvem er du kommet længere væk fra? Hvad er det næste ambitiøse skridt, du godt kunne tænke dig, at din organisation tager?

imod vanskeligt at påpege hvad 'de var holdt op med' – en af de museumsprofessionelle respons på spørgsmålet, præciserer dette dilemma. Hun svarede: ”Nej, det er mere en proces i stedet for at afvise det gamle.” Dette peger for mig at se på dilemmaer, for hvordan kan forandring ske uden fravalg?

Jeg har nu beskrevet, hvordan mit kendskab til feltet er udviklet gennem min deltagelse i projektet og tidligere ansættelse i det museale felt, men har også fremhævet, at jeg som forsker forsøgte at bibeholde åbenhed ved at spørge til, *hvordan* kunstmuseer (u)muliggør medborgerskab. Herved er det ikke min intention at evaluere om projektet lykkes eller ej, men i forlængelse af udviklingsprojektets intentioner at undersøge, på hvilke på måder kunstmuseer kan muliggøre medborgerskab. Forskningsprocessen balancerede mellem *retning* og *åbenhed*, hvor retningen var styret af min performative forståelse af kunstpædagogik og min praksisgenereret opmærksomhed på dilemmaer og min åbenhed fastholdes ved ikke at tage afsæt i på forhånd definerede forståelser af inkluderende og ekskluderende læreprocesser.

6.2.2 Mødet med og konstruktionen af forståelsesmæssige sammenbrud

Indledningsvis i forskningsprojektet ser jeg læringsdagene som en måde, både at bidrage til museumsprofessionelles læreproces på og samtidig producere data om museumsprofessionelles læreproces⁷⁸, men undervejs i processen afgrænser jeg mit forskningsprojekt til blot at omhandle børns læreprocesser på kunstmuseer⁷⁹, da det er i dataproduktionen om børns læreprocesser, at jeg ser noget uventet, at der opstår sammenbrud.

⁷⁸ Se bilag 4 der præsenterer min systematiske erfaringsopsamling over de museumsprofessionelles læreproces.

⁷⁹ Jeg foretager indledningsvis et pilotprojekt som omfatter både voksne, unge og børn – samt brugere og ikke-brugere – se bilag 5 pilotprojekt.

Jeg har valgt at præsentere udviklingsprojektet og min rolle som både tidligere undervisningsansvarlig på Arken og projektleder for udviklingsprojektet 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab', da jeg ser denne involvering i feltet som min måde at få et indgående kendskabsskab, til undersøgelsesfeltets praktiske udfordringer og dilemmaer, på. Et kendskab, som er centralt i forhold til at se sammenbrud. Ifølge Alversson og Kärreman skal sammenbrud ikke er at forstå som overraskelser på baggrund af forskerens manglende kendskab til undersøgelsesfeltet, de fremhæver derimod, at: *"forskeren må forsøge at sikre sig, at overraskelsen fremkommer i en kontekst, som han eller hun har en god forståelse af"* (Alvesson & Kärreman 2005: 128).

Et andet perspektiv

Da jeg netop havde et indgående kendskab til museumsprofessionelles perspektiver og dilemmaer i forhold til, hvordan kunstmuseer skaber rum for medborgerskab, var jeg optaget af at få viden om børnenes perspektiver på kunstpædagogiske møder. For at distancere mig fra det felt, jeg nu kendte så godt, valgte jeg at producere datamateriale gennem egne og andre museumsprofessionelles deltagerobservationer fra en konstrueret position som mindst mulig voksen.⁸⁰ Informeret af Delanty og udviklingsprojektet var jeg særligt optaget af at undersøge, hvordan læreprocesser på museer opleves af børn, som henholdsvis inkluderende og ekskluderende⁸¹.

Datamaterialet stemte ikke overens med mine forventninger. Jeg blev umiddelbart overrasket over, at den kunstpædagogiske praksis ikke var mere forandret til trods for alle de museumsprofessionelle intentioner og det målrettede arbejde med at forandre museal praksis. Jeg blev overrasket over, hvor

⁸⁰ Denne metode til dataproduktion beskriver og reflekterer jeg over i kapitel 6

⁸¹ Jeg valgte børn som målgruppe, da jeg ønskede at undersøge, hvordan læreprocesserne opleves som henholdsvis inkluderende og ekskluderende, og ikke ønskede at tage afsæt i på forhånd definerede positioner som inkluderet og ekskluderet. Dette valg præciseres yderligere i kap. 7

svært det var at *praktisere* deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion, men også over, hvilke udfordringer det afstedkom, når de museumsprofessionelle forsøgte, jf. drengens spørgsmål 'Jamen hvad skal vi kigge efter?'. I nogle af mine først feltnoter skriver jeg eksempelvis: "Måske skulle vi på museer hellere lade være med at forsøge at skabe dialog og delagtiggørelse, når nu det ikke lykkes."⁸² Det rejste spørgsmål af mere organisatorisk karakter som 'hvordan kan det være at det er så svært at forandre museal praksis?', men også af mere mikro-sociologisk karakter som: "hvilke barrierer eller muligheder for børns levede medborgerskab opstår i kunstpædagogiske møder?". Jeg valgte at forfølge det sidste spørgsmål. Hvorfor var det så svært? Var det bare et udtryk for, at museerne stadig ikke var i mål, stadig ikke praktiserede en inkluderende pædagogik? Eller hang det sammen med, hvad der forstås som en inkluderende pædagogik? Særligt blev jeg opmærksom på at 'genkendelighed', altså det at elever eller andre brugere kunne genkende noget, et værk, en tematik eller lignende, var gennemgående for, hvad der i dataproduktionen fremstod som inkluderende.

6.2.3 Fra sammenbrud til mysterium

Alvesson og Kärreman fremhæver, at ikke alle sammenbrud kan føre til konstruktion af mysterier og påpeger, at:

"En væsentlig forskel mellem sammenbrud og mysterium består i, at et sammenbrud for det meste udelukkende har lokal relevans og endvidere indimellem forsvinder, hvis forskeren udfører yderligere empirisk arbejde eller rådfører sig med litteraturen, hvorimod et mysterium, i den betydning, vi bruger ordet her, fordrer en eller anden form for teoretisk nytænkning for at blive løst" (Ibid.:128).

⁸² Egen feltnote

Men hvordan kan dette ses som et sammenbrud, der fordrer teoretisk nytænkning?

Når jeg ikke blot tilskrev min skuffelse over datamaterialet som udtryk for, at museerne praksis blot ikke var i mål endnu, så er det fordi det hverken kan begrundes i manglende kendskab til og inddragelse af brugergruppen, hvad eksempelvis Hein påpeger som en forklaringsmodel (Hein 1998, 2014), museumsundervisernes manglende pædagogiske kompetencer eller manglende tydelige læringssyn, hvad eksempelvis er nogle af de årsager ex. Aure, Illeris og Örtegreen fremhæver som mulige forklaringer på manglende museale forandringer (Aure mfl 2008). Eller flerstemmighed er svært, fordi vi kulturelt er vant til at søge konsensus, som Dysthe påpeger.

Måske handlede det ikke blot om, at museerne ikke var nået i mål, måske kunne det også forstås på en anden måde. Måske handlede det snarere om forståelsen af det inkluderende som f.eks. det genkendelige? Hvordan kan genkendelse være læring? Det stemte ikke overens med min performative forståelse af kunstpædagogik. Jeg har herved vist, hvordan mysteriet skabes i et samspil mellem det empiriske materiale, mit teoretiske perspektiv (performativ forståelse af kunstpædagogik) og dominerende teoretiske forståelser af 'problematikken' i det kunst- og museumspædagogiske felt⁸³

Jeg producerede mere datamateriale og valgte at producere datamateriale på tre forskellige museer som på forskellige måder⁸⁴ var eksemplariske for arbejdet med deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion. Steder som netop for-

⁸³ Illeris, Aure, Hein og Dysthe trækkes her frem til at repræsentere dominerende teoretiske forståelser. For en yderligere præcisering af, hvorfor disse forskere trækkes frem, og hvordan dette forskningsprojekt på forskellig vis adskiller sig fra deres teoretiske perspektiver, se del 1.

⁸⁴ Udvalgelsen af de tre museer præciserer jeg i kapitel 7.

søgte at følge op på Hein, Dysthe, Aure, Illeris og Örtegreens anbefalinger. Jeg blev opmærksom på de situationer, hvor børnene gjorde noget uventet, hvor de på forskellig vis udfordrede museumspædagogikken, eksempelvis som drengen, der spurgte 'Jamen, hvad skal vi kigge efter? '.

6.2.4 Involvering i mere systematisk arbejde

Jeg fortsatte dataproduktionen, og situationer, hvor børn reagerede eller gjorde noget uventet opstod løbende. Disse situationer var kendetegnet ved, at børnene udfordrede forestillinger om, hvordan børn skal opleve, se eller forstå kunst. Situationer, som kan tolkes som fremmedgørende for børnene, men måske kan situationer som disse også forstås på en anden måde? Måske udfordrer disse situationer særligt vores forståelser af, hvad der er en inkluderende læreproces, og hvordan demokratisk kunstpædagogik kan praktiseres? Jeg blev som nævnt optaget af disse situationer, hvor børn reagerede eller gjorde noget uventet, og søgte i litteraturen for at forstå disse forstyrrelser. Jeg genlæste Rancièrè og Biesta og blev optaget af Rancièrè's ligheds- og emancipationsbegreb og Biesta's sondringer mellem socialisering og subjektifikation.

6.2.5 Løsning eller omformulering af mysteriet

Alvesson og Kärreman skriver, at i løsning af mysterier trækkes der ofte på et samspil mellem forskellige teorier. "Ambitionen er gennem nye begreber, teoretiske rammer eller metaforer at kaste nyt lys på det fænomen, der relaterer sig til mysteriet" (Alvesson & Kärreman 2005: 129). Jeg ser netop teoridelen i denne afhandling som mit bud på 'en løsning af mysteriet'. Særligt ser jeg Rancièrè's påpegning af demokrati som dis-identifikationsprocesser og Biesta's sondringer mellem socialisering og subjektifikation som anvendelige for min videreudvikling af Delantys begreb om medborgerskab som en inklude-

rende læreproces til medborgerskab som en transformativ læreproces. Ved at teoretiske perspektiver og begreber udvikles, informeret både af empiri og teori, ophæves grænsen mellem teori og data, hvilket betyder, at empiri ikke blot er et billede på verden, som kan åbnes eller forstås gennem teoretiske informerede læsninger, men at empiri i stedet med Alvesson og Kärreman bliver til en kritisk dialogpartner i teoriudvikling. Den abduktive proces fordrer netop refleksioner over processen, da den har implikationer for hvordan forskningsprojektet kan bidrage med ny viden. Del 1 i denne afhandling skal netop læses som mit bud på en ny forståelse af mysteriet.

6.2.6 Udvikling af mysteriets opløsning

Endelig påpeger Alvesson & Kärreman dette sidste niveau, hvor forskningsprojektets 'løsning af mysteriet' positioneres i forhold til andre teorier, og hvordan denne viden kan have relevans, der rækker ud over de specifikke cases. I dette forskningsprojekt rammesætter jeg indlednings- og afslutningsvist, hvordan en performativ forståelse af demokrati kan åbne for andre måder at forstå kunstmuseers demokratiske rolle på end de dominerende forståelser: demokratisering af kultur og kulturelt demokrati, samt hvordan inkluderende læreprocesser kan forstås som subjektifikationsprocesser (transformative læreprocesser). Endelig viser analyserne også, *hvordan* medborgerskab som transformativ læreproces kan (u)muliggøres.

6.3 Opsamling – abduktiv forskningsproces

Når jeg har valgt at præsentere afhandlingens samlede metodologi på denne vis, er det for at tydeliggøre min abduktive proces samt min afgrænsning af empirisk genstandsfelt. Jeg vil opsummerende præcisere, hvordan forsknings-

projektet adskiller sig fra udviklingsprojektet, samt afgrænse mit valg af genstandsfelt

Forskningsprojektet adskillelse fra udviklingsprojektet

Hvor udviklingsprojektet satte lighedstegn mellem de tre begreber (deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion) og medborgerskab, rejser jeg i forskningsprojektet kritiske spørgsmål til hvordan museer gennem arbejde med disse tre begreber skaber rum for medborgerskab. Informeret af Delantys forståelser af medborgerskab som en læreproces og hans sondringerne mellem medborgerskab som inkluderende og ekskluderende læreprocesser påbegyndte jeg forskningsprojektet. Min data blev produceret med henblik på at undersøge børns perspektiver på inkluderende og ekskluderende læreprocesser, ved ikke at tage udgangspunkt i på forhånd definerede forståelser af sådanne.

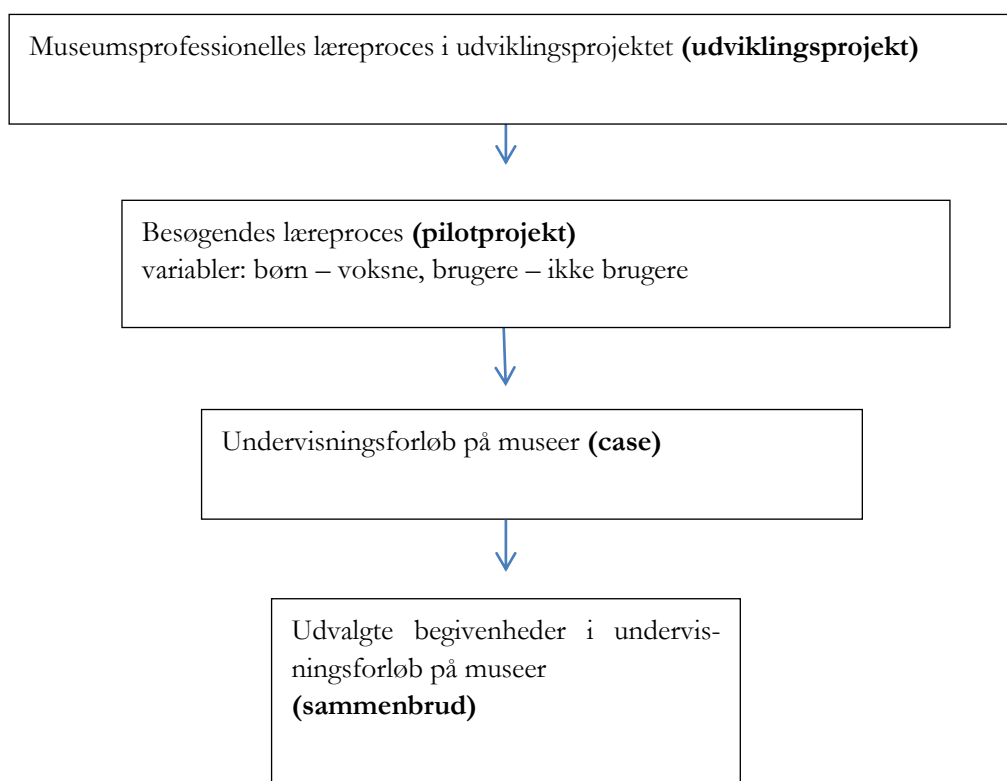
Valg af undervisningssituationer som genstandsfelt

Hvor udviklingsprojektet omfattende museal praksis i bred forstand gennem fokus på organisationsforandring, kuraterings og formidlingsarbejde, valgte jeg undervejs i forskningsprojektet at zoome ind på undervisningssituationer på kunstmuseer. Jeg foretog undervejs en systematisk erfaringsopsamling over de museumsprofessionelles læreprocesser i udviklingsprojektet⁸⁵ samt gennemførte et pilotprojekt, hvor jeg undersøgte voksne, unge og børns læreprocesser på museer⁸⁶ men valgte på denne baggrund, og da jeg var optaget af at undersøge det, der gøres, og ikke blot intentionerne bag, at undersøge undervisningsforløb på museer.

⁸⁵ Se bilag 4 for beskrivelse af min systematiske erfaringsopsamling om museumsprofessionelles læreprocesser.

⁸⁶ Se bilag 5 for beskrivelse af pilotprojekt

Illustrationen viser, hvordan jeg undervejs i den abduktive forskningsproces har zoomet ind fra et bredt fokus på museumsprofessionelles læreprocesser og forskellige brugeres læreprocesser til at undersøge nogle særlige undervisningsforløb på museer, med en særlig interesse for udvalgte situationer i undervisningsforløb.



Jeg vil i det følgende kapitel præsentere, hvordan jeg via et casestudie af undervisningsforløb på museer har produceret data. I kapitlet beskriver jeg, hvordan jeg har konstrueret en kritisk case til undersøgelse af, hvordan der *gøres* demokrati i den type undervisning, der dominerer kunstpædagogisk praksis på kunstmuseer.

Kapitel 7 Casestudie

Forskningsprojektet er baseret på et empirisk casestudie af undervisningssituationer på museer. Jeg vil nu vise, hvordan mit valg af casestudie som forskningsmetode hænger sammen med både min videnskabsteoretiske positionering og min erkendelsesinteresse. Efterfølgende vil jeg beskrive, hvordan jeg konstruerer en kritisk case på demokratiske undervisningsforløb gennem en række empirisk og teoretisk informerede valg, og endelig vil jeg reflektere over anvendeligheden af disse cases i forhold til afhandlingens vidensproduktion.

Flyvbjerg påpeger, at casestudier står i modsætning til en hypotetisk-deduktiv videnskabelig model, som er centralt i moderne videnskab. Flyvbjerg kobler forskningsprocesser til læreprocesser og påpeger, at casestudiets nærhed til konkrete situationer er væsentlig både i forhold til at skabe nuanceret viden om menneskelig adfærd i konkrete sammenhænge og i forhold til forskeres egne læreprocesser (Flyvbjerg, 2009: 88). Min ovenfor beskrevet metodologi kan læses som et eksempel på min læreproces som forsker. Flyvbjerg fremhæver, at phronetisk forskning er optaget af relationen mellem aktør og struktur, og at casestudieer som forskningsmetode er anvendelige til undersøgelse af sammenhænge mellem aktør og struktur i givne kontekster (Flyvbjerg 2009). Sammenhænge, som i kraft af min videnskabsteoretiske positionering fordrer en kontekstuel undersøgelse, Biesta bekræfter dette ved at påpege, at:

”Det kræver forskning, der bestræber sig på at forstå de forskellige måder, som unge mennesker rent faktisk kan være demokratiske borgere på og lære af dette på. Der kræves med andre ord en kontekstualiseret forståelse af de måder, som unge

mennesker lærer demokrati på, en forståelse, hvor deres faktiske 'medborgerskabs-vilkår' spiller en central rolle" (Biesta 2013: 35).

Et kontekstuel casestudie ser jeg derfor som en anvendelige måde til at producere viden om *hvordan* kunstpædagogiske møder muliggør børns medborgerskab som læreproces.

7.1 Cases på demokratiske undervisningsforløb på museer

Jeg er optaget at undersøge hvordan demokrati gøres i konkrete situationer på museer. Indledningsvis ville jeg undersøge museers demokratiske rolle gennem både museumsprofessionelles læreproces i udviklingsprojektet⁸⁷ og besøgendes læreproces på museer, men indsnævrede undervejs i forskningsprojektet undersøgelsen til cases på undervisningsforløb på museer, hvor der forsøges at skabe rum for medborgerskab gennem deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion. Jeg vil præcisere, hvordan jeg konstruerer en case på demokratiske undervisningsforløb på museer.

7.1.1 Målgruppe

For at undersøge inkluderende og ekskluderende praksisser uden at tage afsæt i stabiliserede forståelser af at være inkluderet eller ekskluderet, valgte jeg, på baggrund af en pilotundersøgelse, børn fra 6 – 12 år, der besøgte museer som led i et skoleforløb som målgruppe⁸⁸.

⁸⁷ Se bilag 4 og 5 for yderligere information.

⁸⁸ Dette valg af børn som målgruppe præcisere jeg yderligere senere i kapitlet.

Da jeg startede forskningsprojektet, var det i forlængelse af udviklingsprojektet meget bredt orienteret imod museal praksis. I et indledende pilotprojekt, jeg foretog, positionerede særligt de unge og voksne sig tydeligt som allerede inkluderede eller ekskluderede. Den data var derfor anvendelig til at producere materiale om forskellige brugeres og ikke-brugeres forforståelse af kunstmuseer, men ikke så anvendelig til at undersøge, hvordan specifikke situationer opleves som inkluderende eller ekskluderende. Jeg erfarede i pilotundersøgelsen at de unge (12 – 18 årige) tydeligt positionerede sig i forhold til, om 'de var sådan nogle der brugte museer eller ej'. Men oplevede ikke, at dette tema var dominerende, når 6-12 årige børn besøgte museer i skolesammenhæng. *'Barndom som fremmed kultur'* er en antropologisk tankefigur, hvor børns måde at tænke eller opleve på, betragtes som væsensforskellig fra voksnes. Men fra min videnskabsteoretiske position er det misvisende at tænke børnekulturen fundamentalt forskellig fra en voksenkultur. Børnekultur er præcis som voksenkultur flertydig og relateret til ex. køn, religion, økonomi, geografi og aldersdifferentiering. Barndomsforsker William Corsaro har, i stedet for at tænke børnekultur som radikalt anderledes end voksenkultur, foreslået at tænke børnekultur som et udtryk for *børns fortolkende reproduktion* (Warming 2011: 50). Warming påpeger, at Corsaro med dette begreb præciserer:

"at børns måder at forstå på og at omgås hinanden på i høj grad både trækker på og bidrager til gen- og omskabelse af voksenkulturen. Dermed bliver børnenes kultur på en gang bekendt og fremmed, og børnene til 'bekendte fremmede'" (Ibid.: 50).

Jeg ser børn som underlagt samme performativitet som voksne, men ser samtidig at børn som gruppe som har nogle særlige kvalitative muligheder for forstyrre etablerede forestillinger og normer. Særlige kvalitative muligheder som ikke skyldes børns særlige evner, men det at børnene ikke kategoriserer

sig selv som inkluderet og ekskluderet. Undersøgelse er baseret på de 6-12 årige børn, der foranlediget af en skolelærer besøger og modtager undervisning på museer. Herved tager jeg afsæt i de skoleklasser, hvor læreren har booket et forløb og ikke i særligt udvalgte skoleklasser, som kan tilskrives at 'repræsentere' ikke-brugere eller brugere på museer⁸⁹. Herved ser jeg børn i alderen 6-12 år, der besøger og modtager undervisning foranlediget af deres skolelærer som havende en kvalitativ mulighed for at handle på en fordring om lighed på grund af deres tvetydige rolle som både inkluderet og ekskluderet. Og måske har børn blot i kraft af deres færre leveår, en særlig mulighed for at udfordre forestillinger om hvordan man skal opleve, da børn vel i mange tilfælde, ikke er bekendte med museers uskrevne regler om, hvordan man skal opleve.

7.1.2 Undervisningsforløb

Jeg vil i dette afsnit præcisere, hvilke undervisningsforløb jeg undersøger både i varighed og med hensyn til deres pædagogiske målsætning.

Undervisningsforløbene varighed

Jeg valgte at undersøge korte undervisningsforløb (1 – 2,5 time) på museer, da det er denne type af undervisningsforløb, der dominerer kunstpædagogisk praksis på nordiske museer (Aure, Illeris og Örtengreen 2009). Mit valg af sådanne undervisningsforløb, hænger sammen med mit ærinde om at undersøge kunstmuseets demokratiske rolle ved at undersøge, hvordan demokrati gøres, opstår og leves – hvilket *må* gøres ved at undersøge museernes hverdagspraksis og ikke via særlige projekter. Men ved at vælge at undersøge korte undervisningsforløb undersøger jeg ikke blot den type undervisningsforløb, der dominerer pædagogisk praksis på museer, men også sådanne forløb som

⁸⁹ Jf. diskussion i kap. 2

Aure, Illeris og Örtegreen særligt problematiserer i forhold til inkluderende praksisser.

Undervisningsforløbenes mål og middel

De kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb er udviklet med henblik på at skabe rum for medborgerskab gennem dialogisk undervisning baseret på deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion. Det betyder, at de undervisningsforløb, jeg undersøger, er særlig eksemplariske i forhold til at undersøge sammenhænge mellem museumsundervisning og børns medborgerskab. Undervisningsforløbene er udviklet med inspiration fra Dysthes dialogpædagogik, hvor variation mellem forskellige aktiviteter og forskellige deltagelsesformer vægtes. Endelig finder undervisningsforløbene, jeg undersøger, også sted i udstillinger, der er udviklet med henblik på deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion, hvilket muliggør en synlig kunstpædagogisk retning indadtil og udadtil.

7.1.3 Steder og udstillinger

Udviklingsprojektet omfattede som beskrevet ti museer og kulturinstitutioner. I forskningsprojektet afgrænser jeg undersøgelsen til at omfatte kunst- og museumspædagogiske møder på tre museer. Tre museer, som på forskellig vis eksperimenterer med, hvordan de kan skabe rum for medborgerskab gennem deltagelse, selvrefleksion og flerstemmighed. Jeg vælger at undersøge museumspædagogiske møder orienteret imod medborgerskab på J.F. Willumsens Museum, Statens Museum for Kunst, Københavns Museum.⁹⁰

⁹⁰ I pilotundersøgelsen undersøgte jeg også cases på museumspædagogiske møder på Arken Museum for Moderne Kunst, Design Museum Danmark og Thorvaldsens Museum. Se bilag 5

Jeg vælger at undersøge undervisningsforløb på tre forskellige museer, hvor der på forskellig vis eksperimenterer med medborgerskabsbegreberne (deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion). Jeg vælger⁹¹ at producere data om undervisningsforløb på J.F. Willumsens Museum, Statens Museum for Kunst og Københavns Museum, fordi museerne på forskellig vis med afsæt i de tre begreber deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion, eksperimenterer med at skabe rum for medborgerskab. På J.F. Willumsens Museum vælges undervisningsforløb i museets mindre samlingsudstilling⁹² om J.F. Willumsens selv fremstillinger, der er udviklet til og med borgere i Frederikssund. På Willumsen har man en fastansat underviser, der også har været inddraget i udviklingen af udstillingen. På Statens Museum tager jeg afsæt i undervisningsforløb i *Frihed*, en udstilling om frihed, der er udviklet med og til børn. Det er en mindre gruppe af museets freelance undervisere; som også har været med til at udvikle udstillingen, der varetager undervisning i *Frihed*. Københavns Museum vælges, da de i det danske museumslandskab har markeret sig i forhold til at skabe inkluderende praksisser. Ganske vist er det et kulturhistorisk museum, men det kan måske bidrage med nye eller andre indsigter eller opmærksomhedspunkter⁹³. På Københavns Museum undersøger jeg undervisningsforløb i udstillingen *Jorden under os*. Både valg af udstillede genstande samt beskrivelser af de udvalgte genstande er blevet til i samarbejde med borgere i København. Museumsunderviserne har ikke været involveret i udvikling af udstillingen, men er fastansatte på museet og varetager mange forskellige roller på museet. De tre museer afprøver og udvikler på forskellig vis udvik-

⁹¹ Når jeg skriver primært er det fordi jeg i mine analyser inddrager nogle af deltagerobservationerne fra min forundersøgelse som bl.a. var foretaget på Arken Museum for Moderne Kunst. Arken er ikke valgt som et af mine primære steder, da jeg selv har arbejdet og bidraget til udviklingen af Arkens undervisnings praksis og derfor fandt det for særligt vanskeligt at foretage deltagerobservationer på Arken. Vanskeligt fordi både museumsunderviserne og til tider også børnene kendte mig i forvejen.

⁹² Denne udstilling er blevet til i forbindelse med udviklingsprojektet.

⁹³ Jeg vil kapitel 10 uddybe hvordan deltagerobservationerne fra Københavns Museum inddrages i analyserne.

lingsprojektets tre nævnte begreber: deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion. Eksempelvis har de tre museer på forskellig vis arbejdet med deltagelse både gennem brugerinddragelse i udvikling af udstillingerne og i undervisningsforløbene. Hvor brugergrupper har deltaget og fået stemme i museets betydningskrivelser af genstandende på Københavns Museum, har børn bidraget til valg af værker til udstillingen Frihed på SMK, og borgere i Frederikssund har deltaget i valg af udstillingstematik på J.F. Willumsens Museum. Jeg ser ikke de valgte undervisningsforløb som cases på de forskellige museers pædagogiske praksis, men som cases på undervisningsforløb, hvor museumsprofessionelle forsøger at skabe rum for børns medborgerskab.

7.1.4 Opsummerende

Opsummerende kan mit valg af cases præciseres som undervisningsforløb på 1-2,5 time med børn i alderen 6 – 12 år på tre forskellige museer, hvor der forsøges at skabe rum for medborgerskab gennem deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion.

Nordisk forskning i kunstpædagogik har særligt været orienteret mod unge, unges brug af museer og digitalformidling (Dream⁹⁴) eller unge og samtidskunst (ex. Illeris og Aure). Nærværende forskningsprojekt adskiller sig ved ikke blot at være optaget af sammenhænge mellem kunstpædagogik og medborgerskab, men også ved, at jeg vælger børn på 6-12 år som målgruppe, samt ved at have fokus på de kortere undervisningsforløb, der dominerer den kunstpædagogiske praksis på museer.

⁹⁴ DREAM er et større dansk forskningsprojektet om unges brug af museer og digitale kompetencer. Ledet af professor i mediepædagogik Kirsten Drotner.

7.2 Hvad kan mine cases sige noget om?

Flyvbjerg diskuterer, hvorvidt eller hvordan man kan generalisere på baggrund af enkelte cases, og argumenterer for at generaliseringspotentialet afhænger af, hvordan den pågældende case konstrueres og anskues (Flyvbjerg 2009). Jeg vil præcisere, hvordan mine cases er konstrueret og reflektere over, hvad de enkelte cases kan bidrage med.

Flyvbjerg optegner seks forskellige strategier for udvælgelse af cases, hvoraf to strategier er baseret på 'tilfældig udvælgelse' og fire strategier er baseret på en 'informationsorienteret udvælgelse' (Ibid.: 94-96). Jeg vil uddybe og præsentere mit valg af cases ud fra den informationsorienterede udvælgelse, da jeg informeret af Flyvbjerg ikke finder en repræsentativ case eller en tilfældig stikprøve som en velegnet strategi, eftersom min kundskabsambition er at undersøge sammenhænge. Jeg er ikke optaget af empiriske generaliseringer som eksempelvis at påvise, hvor ofte demokratiske begivenheder opstår i kunstpædagogiske møder, men er i stedet interesseret i at undersøge, *hvordan* demokratiske begivenheder kan opstå i kunstpædagogiske møder.

Flyvbjerg betegner de fire 'informationsorienterede' udvælgelsesstrategier, der har til formål er at få mest mulig information ud fra enkeltcases, som: 1. ekstreme/afvigende cases, 2. maksimalt varierende cases, 3. kritiske cases og 4. paradigmatisk cases. Jeg vil beskrive mine valg af cases med afsæt i Flyvbjergs strategier for udvælgelse af cases og undervejs præcisere og reflektere over de valgte udvælgelsesstrategiers betydning for casestudiets anvendelighed og betydning for vidensproduktionen i dette forskningsprojekt.

7.2.1 En kritisk case på demokratiske undervisningsforløb på museer

Undervisningsforløbenes varighed (1-2,5 time) og målgruppe (6-12 årige skolebørn) er repræsentativ for museumspædagogisk praksis på museer, men forløbene adskiller sig fra anden museumspædagogisk praksis ved at eksperimenterer med, hvordan der kan skabes rum for medborgerskab gennem deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion. Jeg konstruerer en kritisk case på baggrund af dette valg af varighed, målgruppe og undervisningsforløb.

Flybjerg definerer en kritisk case som ”*en case af strategisk betydning i relation til et generelt problem*” (Flybjerg 2009: 95). Jeg anskuer netop min konstruktion af en case på demokratiske undervisningsforløb på museer som havende strategisk betydning i forhold til museers demokratiske rolle, da casen er konstrueret via undervisningsforløb som kan siges at være særlige eksemplariske i forhold til udvikling af demokratisk kunstpædagogik. Men jeg ser også mit valg af de korteforløb som centralt for casens strategiske betydning, da det er denne type af forløb, der dominerer den kunstpædagogiske praksis på museer.

Flybjerg påpeger, at generaliserbarhed på baggrund af casestudier øges gennem udvælgelse af kritiske cases, da det skaber mulighed for logiske slutninger, som følger en logik, der siger, hvis ikke det muliggøres i dette tilfælde, så muliggøres det aldrig (Ibid.). De kortere undervisningsforløb jeg undersøger, er kendetegnet ved at forsøge at imødekomme Aure, Illeris og Örtegreens anbefalinger, eksempelvis via en klar pædagogisk og museal rammesætning gennem de tre begreber deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion, positionering af børnene som deltagere, herved bygger min

konstruktion af case på, at jeg betragter disse undervisningsforløb som kendetegnet ved at være de 'mest sandsynlige' i forhold til at udføre demokratiske undervisningsforløb i den daglige praksis på museer.

Flyvbjerg pointerer, at en kritisk case kan konstrueres ved at man enten går efter det 'mindst sandsynlige' eller 'mest sandsynlige' (Flyvbjerg 2009: 95-96). Jeg ser casens karakter som både 'problematisk' (korte undervisningsforløb) og 'eksemplarisk' (særlige korte undervisningsforløb) som egnet til at undersøge dilemmaer med øje for både *barrierer* og *muligheder* for børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder i undervisningsforløb på museer. En kritisk case gør det, ifølge Flyvbjerg, muligt at drage logiske slutninger som f.eks.: hvis ikke det lykkes at skabe medborgerskab som transformativ læreproces i disse korte forløb, lykkes det aldrig i kunstmuseers korte forløb. Men da dette forskningsprojekt ikke er rettet mod at undersøge, om det lykkes eller ej, men at undersøge hvilke muligheder og barrierer der opstår, forstår jeg denne kritiske case' generaliserbarhed som følgende denne logik: at hvis barrierer og muligheder for demokratiske begivenheder opstår i disse kritiske cases, kan samme barriere og muligheder opstå i andre kunstpædagogiske møder. Hvis der i disse særlige kritiske cases på demokratiske begivenheder opstår barrierer i forhold til medborgerskab som transformativ lærerproces, opstår de sandsynligvis også i andre undervisningsforløb på museer, og hvis der i disse særlige kritiske cases på demokratiske begivenheder opstår muligheder for medborgerskab som transformativ læreproces, kan dette fungere som inspiration til andre undervisningssituationer på museer, altså til udvikling af en demokratisk kunstpædagogisk praksis på museer.

Herved gør mit valg af de korte undervisningsforløb det muligt at pege på barrierer og muligheder, der kan være anvendelige for den fremtidige

kunstpædagogiske praksis på kunstmuseer. Så hvor Aure, Illeris og Örtegreen casestudier af kunstpædagogisk praksis på nordiske kunstmuseer slutter med at problematisere de korte undervisningsforløb og anbefale længerevarende undervisningsforløb, der udvikles i samarbejde med skoler, bidrager dette forskningsprojekt, grundet casens karakter som kritisk, med at synliggøre både barrierer og muligheder, hvis relevans kan række ud over de konkrete situationer.

Kapitel 8 Deltagerobservation

I dette kapitel præsenterer jeg deltagerobservation som metode til dataproduktion. Jeg vil i kapitlet inddrage forholdsvis mange empiriske nedslag som en måde løbende at reflekterer over min måde at producere data på. Jeg ser dette som en måde, hvorpå jeg kan fremskrive og reflektere over min anvendelse af metodiske greb, i overensstemmelse med mit performative videnskabssteoretiske afsæt.

8.1 Deltagende observation

Indledningsvis vil jeg kort præsentere den deltagende observation som metode for efterfølgende at præcisere, hvordan jeg er informeret af barndomsforskning, vælger en særlig måde at foretage deltagerobservationer på. Overordnet ser jeg deltagende observationer som en måde hvorpå jeg forsøger at tilegne mig ny eller anden viden om et genstandsfelt jeg kender gennem flere års arbejde i det museale felt. Som en måde, hvorpå jeg kan få et andet perspektiv på museal praksis.

Deltagende observation handler grundlæggende om at søge viden om et genstandsfelt gennem konkret deltagelse. Metoden har, med rødder i både etnografisk feltarbejde og Chicagoskolens interaktionistiske sociologis fokus på kontekstualisering - at fænomener må studeres og forstås kontekstuel (Warming, 2007: 315). Deltagende observation handler om at undersøge den sociale verden ved at tage del i den på forskellig vis. Raymond Gold klassificerer fire forskellige måder at deltage på og betegner disse: *total observator*, *observator som deltager*, *deltager som observator* og *total deltager* (Gold 1958, Hammersley & Atkinson 1987, Kristiansen & Krogstrup, 1999, Warming 2007). De fire

klassificeringer er en måde hvorpå der kan sondres mellem, hvordan de forskellige former for observation forholder sig til spørgsmål om forskerens objektivitet og distance til undersøgelsesfeltet. Jeg vil kigge nærmere på spørgsmålet om forskerobjektivitet og distance i følgende to afsnit.

8.1.1 Forsker objektivitet eller subjektivitet

Hvor *total observatør* og *observatøren som deltager* har hovedvægt på forskerobjektivitet og distance til undersøgelsesfeltet, har *deltageren som observatør* og *total deltager* hovedvægt på forsker subjektivitet og nærhed til undersøgelsesfeltet (Gold 1958, Kristiansen & Krogstrup 1999). Jeg ser data som noget, jeg producerer med afsæt i min positionering som forsker og retter derfor mit fokus mod de deltagerformer, der har hovedvægt på forskersubjektivitet - *deltageren som observatør* og *total deltager*.

Total deltagelse etableres ved, at forskerens hensigter og rolle som forsker holdes skjult for feltet eller dele af feltet, der undersøges, hvilket kan problematiseres etisk. Ved *deltagelse som observatør* er forskerens rolle og hensigt bekendt af feltet. Dette fordrer, at der skabes adgang til feltet, samt at man som forsker er opmærksom på, hvordan ens egen deltagelse og forskningens formål har indflydelse på situationerne og den data, der produceres. Jeg anvender deltagelse som observatør til min dataproduktion, da jeg ser data som noget, der produceres både influeret af mit forskningsprojektets ærinde og min egen deltagelse. Adgang til undersøgelsesfeltet har jeg gennem tidligere arbejde i feltet⁹⁵. En anden central diskussion inden for deltagende observation er forholdet mellem nærhed og distance til undersøgelsesfeltet, som jeg vil diskutere i næste afsnit.

⁹⁵ Jeg vil vende tilbage til, hvad min adgang til og rolle i feltet betyder for dette forskningsprojekt.

8.1.2 Nærhed og distance

En udbredt forståelse også inden for konstruktivistisk forskning er, at forskning fordrer distance til feltet (Åkerstrøm Andersen 1999, Stormhøj 2006). De britiske sociologer Martyn Hammersley og Paul Atkinson peger på, at for meget nærhed kan svække sanserne⁹⁶ samt medføre, at man som forsker overtager feltets perspektiver. Hammersley og Atkinson fremhæver derfor, at hvis man som forsker begynder at føle sig hjemme eller integreret i et felt bør dette ses som et faresignal (Hammersley & Atkinson, 1987). Warming fremhæver, at andre som ex. Haastrup (1992), Bourdieu (1997) og Prieur (2002) har argumenteret for andre forståelser af erkendelse i forhold til nærhed- distance problematikken og påpeger, at distance giver mulighed for analyse og refleksivitet, men også indebærer en form for blindhed (Warming 2007: 324). Derfor argumenterer Warming eksempelvis for indlevelse som væsentlig for erkendelse, for ikke blot at anbringe forskerens forforståelser hos dem, der analyseres (Ibid.). Da jeg som nævnt allerede kender genstandsfeltet indefra, foretager jeg deltagerobservationer, ikke fra min position som tidligere undervisningsansvarlig på et kunstmuseum, men fra en konstrueret deltagerposition. Jeg forsøger derved inspireret af bl.a. Warming at positionere mig som mindst-mulig voksen, for at søge viden om, hvordan kunstpædagogiske møder opleves fra børneperspektiver. Jeg ser dette som en performativ tilgang til dataproduktion, hvor 'leg' med positioner kan muliggøre at få øje på noget nyt eller andet. Jeg vil i de følgende afsnit præcisere, hvordan jeg informeret af barndomsforskning forstår og anvender deltagerobservation fra en position som mindst-mulig voksen til at tilnærme mig viden om børneperspektiver og derefter reflektere over nærhed-distance problematikken.

⁹⁶ Ud fra en logik om, at det at være 'fremmed' skærper vores sanser.

8.1.3 Børneperspektiver

I barndomsforskning er kendskabet til børneperspektiver centralt. Børneperspektiver er dog ofte baseret på voksnes syn på børn. Det er forståelser, som ofte er baseret på udviklingspsykologiens udviklingstrin, men også på andre kategoriseringer end alder, som socialt bestemte differentieringer (f.eks. klasse, etnicitet, køn) eller psykologisk bestemte differentieringer (som eksempelvis diagnoser og kompetencer). Nyere barndomsforskning (ex. Woodhead 1997, Sommer 2003) har med afsæt i hermeneutik⁹⁷ og konstruktivism⁹⁸ udfordret voksnes perspektiver på børn og stillet kritisk spørgsmål til, om det er muligt fra en position som voksen at identificere barnets behov og bedste (Warming 2011: 14). I kritik af de dominerende måder at få kendskab til børneperspektiver på foreslår Warming mfl. deltagerobservation fra en 'rolle som mindst mulig voksen'. Warming⁹⁹ udvikler, en måde at foretage refleksive deltagerobservationer på ved at indtage en ny position- altså en position som mindst-mulig voksen. Deltagerobservationer fra en sådan position fordrer, at man som forsker fraskriver sig de pligter og privilegier, der som følge af generationsordenen hører med til voksenrollen, og forsøger at deltage på lige fod med børn (Warming 2011, 2014). Gennem positioneringsskift, altså det at deltage fra en mindst-mulig voksen position, anerkender jeg både Hammersely og Atkinsons pointe om, at 'fremmedhed' skærper sanserne, men samtidig, at nærhed skaber mulighed for viden om aktørens perspektiver. For mig bliver deltagerobservationer fra en mindst-mulig voksen position en metode til at

⁹⁷ En kritik der hænger sammen med hermeneutikkens forståelse af viden som perspektivisk – og en argumentation for, at det er viden fra flere forskellige perspektiver, der er at foretrække frem for et perspektiv (Gadamer 2007)

⁹⁸ En kritik, der hænger sammen med, eks. Foucaults påpegning af sammenhænge mellem magt og viden. Hvorfor et objektivt blik udefra på børn ikke nødvendigvis er det mest objektive eller sande, men måske blot det mest magtfulde.

⁹⁹ Inspireret af antropologer som ex Frederik Baths (1996), Kirsten Hastrups (1993) anvendelse af reflektiv deltagerobservation,

skabe både distance og nærhed. Distance skabes via positionering som mindst-mulig voksen og nærhed gennem deltagelse.

8.2 Deltagerobservation som mindst-mulig voksen

Hvordan kan man deltage som mindst-mulig voksen, når man er alt for stor og bærer alle tegn på at være voksen? Warming påpeger, informeret af den amerikanske barndomsforsker William A. Corsaro (1985), at en måde at indtage mindst-mulig voksen rollen på, er at lade de børn, man deltager sammen med, bidrage til at konstruere rollen (Warming, 2011:43). Undervejs i mine deltagerobservationer oplever jeg flere episoder, hvor børn hjælper mig med at indtage denne rolle, som da en pige under en af mine første deltagerobservationer hvisker til mig: *"Hvorfor rækker du ikke hånden op?"* Implicit: det skal man jo som barn på et museum, og du sagde, at du gerne ville opleve, hvordan det var at være barn på et museum. Men er det nu så simpelt? For selv om der måske fra underviserens side er en forventning om, at elever skal markere, så er der stadig forskellige måder at være barn på i undervisningssituationer, og ikke alle børn markerer. De gange, jeg markerer, bliver jeg ofte slet ikke set af de pågældende museumsundervisere. Måske fordi de ikke, som pigen, der spurgte: 'hvorfor jeg ikke rakte hånden op', er gået med på min 'rolle-leg' og derfor ikke ser mig som elev. Men måske er der også andre årsager til, at det kan være svært at agere barn ved eksempelvis at række hånden op i undervisningssituationer. En af de museumsprofessionelle påpeger i en feltnote¹⁰⁰, at hun i en given situation ikke markerer og præsenterer et andet perspektiv på et kunstværk, da hun er bange for at forstyrre museumsunderviserens agenda. Måske handler dette blot om et dilemma ved at være

¹⁰⁰ Bilag 6

deltagende forsker. Selv om jeg er fuldt bevidst om min tilstedeværelses betydning, forsøgte jeg alligevel i specifikke situationer at minimere min indflydelse for derved at give plads til elevernes reaktioner. Men den museumsprofessionelles tilbageholdenhed i forhold til at markere og bidrage med et andet perspektiv på værket kan læses ikke blot som en udfordring for forskerpositionen, men som et udtryk for et børneperspektiv. Hvilket rejser spørgsmål til, om børn kan have lignende overvejelser og oplevelse af en fast agenda i undervisningssituationen, der ikke skal eller må forstyrres. Herved åbnes for at forstå børns eventuelle manglende deltagelse i situationer, som ikke blot handler om børns manglende kompetencer, selvværd eller tryghed, men som relationelt forbundet med underviserens agenda. Det er nogle af disse udfordringer og muligheder ved metoden, som jeg nu vil præsentere. Men først vil jeg rejse nogle kritiske spørgsmål til deltagerobservation fra en mindst-mulig voksen position og igennem disse spørgsmål reflektere over metodens anvendelighed i nærværende forskningsprojekt.

En tvetydig position

'Har du da aldrig været barn?' Sådan spurgte en dreng, efter at jeg havde informeret en 1. klasse om, at jeg gerne ville deltage i undervisningsforløbet sammen med dem for derved at lære noget om, hvordan det er at være barn på et kunstmuseum. Spørgsmålet peger på, hvordan denne konstruerede position kan skabe forvirring. Den danske barndomsforsker Eva Gulløv har problematiseret, at metoden, grundet den tvetydige forskerposition, kan skabe forvirring og utryghed, som kan skade dataproduktionen (Gulløv 1998). Gulløv fremhæver at:

”Ved en sådan tilgang ville jeg risikere, at såvel børn som voksne ville finde min opførsel forvirrende og nære mistillid. For stor tvetydighed om min person ville van-

skeliggøre min tilstedeværelse, og dermed umuliggøre indsigt i de subtile sociale processer, som ifølge hypotesen udgør fundamentet for betydningsdannelse” (Gulløv, 1998: 15-16).

Jeg anerkender, at metoden kan skabe forvirring omkring forskerens positionering, hvilket har implikationer for dataproduktionen. Men se samtidig metodens potentialer i, at den muliggør nuancerede alternativer til de dominerende forståelser af børneperspektiver.

Børneperspektiver som situationelle

Poststrukturalistiske barndomsforskere som ex. Gallacher og Gallagher (2008) og Komulainen (2007) kritiserer ideen om børneperspektiver for at være baseret på et essentialistisk syn på børn og stiller sig derfor særligt kritiske overfor ideen om ét børneperspektiv (Warming 2011: 41). Jeg ser ikke børneperspektiver som stabile og homogene, men som mangfoldige og flydende. For at præcisere hvad jeg mener med flydende og mangfoldige, tager jeg et eksempel fra Warmings forskning, hvor hun fremhæver hvordan det at falde og slå hul på knæet kan opleves forskelligt. En situation, hvor en dreng slår knæet og begynder at græde, men hvor en anden dreng kommer og siger tillykke. Herefter følger en kort dialog mellem drengene, hvor deres oplevelser af det at slå hul på knæet nærmer sig hinanden. Warming skriver at:

”This piece also shows how performative interaction and negotiation ascribe sense to a bodily phenomenon: pain from a bleeding knee, in combination with the performative construction of a child culture: Children as a group who share a culture of sameness” (Ibid.:42).

På linje med poststrukturalistiske og performative forståelser af, hvordan betydninger konstrueres, skriver Warming, at denne tolkning af en fælles oplevelse ikke ses som en universel og stabil forståelse af, hvordan det opleves at slå knæet, men snarere som en situationelt betinget oplevelse, da drengenes oplevelse kan ændre sig i interaktion med andre børn eller voksne (ibid.: 42-43). Dette eksempel viser, hvordan oplevelser forhandles mellem børnene, men forhandlinger opstår ikke blot indbyrdes mellem børn, men også i interaktion med forskeren. Dette tema er omdrejningspunkt for det næste afsnit om muligheder og udfordringer ved den konstruerede position.

8.2.1 Muligheder og udfordringer ved mindst-mulig voksen position

Når oplevelser forhandles inddrages forskeren også i disse forhandlinger, derfor kan en bevidsthed om forskerens påvirkning af de situationelle betydningskonstruktioner tale for en mere tilbagetrukket mindst-mulig voksen position. Men da jeg ikke anser data som noget, der indsamles af forskeren, men som noget, der produceres, må min tilstedeværelse som forsker altid påvirke den producerede data. I dataproduktionen erfarede jeg, at min deltagelse og ytringer i f.eks. gruppearbejder med børn har gjort det muligt, for mig, at få øje på det meningsfulde¹⁰¹ i det, børn *gør*, selv når deres handlinger umiddelbart i situationen kan opfattes som meningsløse. Eksempelvis oplever jeg under et gruppearbejde, hvor jeg sammen med fire 6. klasses elever, har fået til opgave at datere et stykke brænde, at min mere aktive deltagelse gør det muligt for mig at få øje på elevers umiddelbart uforståelige handlinger som meningsfulde. I gruppearbejde ligger én af de

¹⁰¹ Jeg betragter alle handlinger og ytringer som meningsfulde, selv om de i situationer ikke fremstår meningsfulde for andre.

fire børn på gulvet og deltager ikke i opgaveløsningen. Vi (de tre elever og jeg) forsøger at udføre opgaven på forskellig vis både gennem undersøgelser af brændestykket og ved at trække på viden fra undervisningen, egne erfaringer og konkrete plancher i udstillingen; og de tre elever kommer til enighed om, at brændestykket er ca. 200 år gammelt og fra bybranden i København. Her vælger jeg så fra min mindst-mulig voksenposition at gå mere aktivt ind i opgaven ved at udfordre deres løsning og siger: *'Altså jeg ved det ikke, men hvis det stykke brænde var 200 år gammelt ville det så ikke forgå?'*. Når jeg indleder med at sige, at jeg ikke ved det, er det fordi jeg er bevidst om, at de nok ser mig som voksen og muligvis derfor også som én, der ved noget om dette. Jeg forsøger med denne indledning at minimere min indflydelse på løsningen og samtidig åbne for elevernes refleksion. Men i situationen opstår noget for mig uventet. Drengen, der har ligget passivt på gulvet under gruppearbejdet, sætter sig op og siger: *"Ja, det er lige præcis det jeg tænker, hvor fanden skulle vi vide det fra!"* Hvorefter han resolut lægger sig ned igen. Jeg ser dette som et eksempel på, at min mere aktive deltagelse i situationen åbner for, at drengen ytrer sig. Drengens ytring gør det muligt for mig at se drengens passivitet som meningsfuld, idet jeg nu ser hans manglende deltagelse som et tegn på hans opfattelse af, at opgaven er absurd. Gulløv påpeger som nævnt, at en mindst-mulig voksen position kan skabe utryghed ved, at man bryder normerne for, hvordan en voksen opfører sig (Gulløv 1998). Dette genkender jeg fra mine deltagerobservationer, hvor børn i nogle situationer ikke vil have mig med i gruppearbejde eller bliver utrygge i mit selskab. Eksempelvis oplever jeg, at en dreng bliver genert, da han skal samarbejde med mig. Det er i en øvelse, hvor vi to og to skal skiftes til at lave forskellige ansigtsudtryk, som den anden skal gætte. Drengen, jeg skal samarbejde med, kigger genert ned under øvelsen. Jeg ser ikke drengens nedslåede blik som et udtryk for at denne dreng *er* genert, men derimod som udtryk for en generthed, der opstår situationelt og måske netop på grund af min tilstedevæ-

relse og tvetydige position. I hvert fald bemærker jeg, at drengen ikke kigger ned, når han laver ansigtsudtryk til sine klassekammerater. Men hvor denne situation bekræfter Gulløvs påpegning af, at den konstruerede og tvetydige position kan skabe utryghed, oplever jeg også det modsatte, nemlig børn, der gerne vil have mig med i deres gruppearbejde og som efterfølgende deltager aktivt i plenumsamtaler¹⁰². Større udfordringer ser jeg i forhold til de andre voksne i situationerne. Jeg erfarede, at det var de voksne (museumsundervisere og lærere), der var særligt udfordret af min tvetydige position som mindst-mulig voksen. Dette kom til udtryk gennem kommentarer som *”Måske kan vores særlige elev i dag svare på det?”* eller *”Jeg vil ikke have, at du taler med eleverne, for det vil trække opmærksomheden væk fra det, der er min intention”* men også ved, at jeg ofte blev overset, når de voksne (museumsundervisere og skolelærere) delte børnene i grupper eller stillede opgaver. Hvor Gulløv problematiserer deltagerobservationer fra en mindst-mulig voksen position i forhold til at skabe forvirring og i værste fald utryghed, fremhæver Warming, på baggrund af sine deltagerobservationer fra mindst-mulig voksenposition med børnehavebørn, at metoden kan reducere risikoen for at man som forsker udøver symbolsk vold. Dette begrundes med, at deltagerobservationerne tager afsæt i både kropslige og sproglige ytringer samt forskerens egen oplevelse af at deltage som børnene og derved ikke blot baseres på sproglige ytringer, som særligt kan problematiseres i forbindelse med mindre børn. Forskerens oplevelser og børnenes *gøren* kan bidrage til at forstå børnenes ytringer, også når børn endnu ikke har udviklet sproglige kompetencer. Jeg anerkender Gulløvs kritik, men ser også de potentialer, som Warming fremhæver ved metoden selv om børnene i mine undersøgelser er ældre (6-12 år) og derfor har et udviklet sprog.

¹⁰² Samtaler mellem museumsunderviseren og klassens elever i samlede fora.

Ligheder og forskelle i oplevelser

Jeg har i mine deltagerobservationer flere eksempler på, hvordan oplevelser forhandles situationelt mellem børnene. Eksempelvis hører jeg under en af mine deltagerobservationer en samtale mellem to børn: *Den ene dreng siger, at han synes, det er kedeligt at være i skole, men at han synes, det er sjovt at være på museet. Den anden svarer, at han ikke synes det er så sjovt, men at det sikkert skyldes, at han ikke har været her før [på museet] og derfor ikke kender billederne og derfor har brug for at se mere, før han kan snakke om det.*¹⁰³

Eksemplet viser to forskellige oplevelser af det at være på museet, men hvor deres forskellige oplevelser af den ene dreng begrundes med deres forskellige erfaringer. Den ene dreng siger at han ikke synes at det er sjovt, fordi han ikke kender billederne og har brug for mere tid til at se. Situationer som disse, hvor flere børneperspektiver tydeliggøres, og hvor børneperspektiverne måske endda forhandles mellem børnene, rejser en række spørgsmål til, hvordan jeg som forsker kan anvende og forstå udsagn som disse.

Warming forslår begrebet 'critical sociological empathy' som en metode til, at få tilgang til viden om, hvordan det må være, at være barn i en given situation (Warming 2011:45). Altså med andre ord: en måde at bruge sin egen oplevelse af en given situation, til at forsøge at forstå andres (børns) mangfoldige og forhandlede oplevelser af situationen. Jeg vil anvende et eksempel fra mine deltagerobservationer til at beskrive, hvordan jeg forstår og anvender 'kritisk sociologisk empati'. Eksemplet er fra en undervisningssituation, hvor en ekstern gæsteunderviser¹⁰⁴ underviser på et kunstmuseum. Gæsteunderviseren indledte med en længere formaning om hvordan man skulle se på kunst og hvad det betød, hvorefter hun sagde: *"Nu skal I være helt stille og tegne, hvad fri-*

¹⁰³ Feltnote den. 18. juni Willumsens Museum

¹⁰⁴ Underviseren er en billedskoleunderviser, som er gæsteunderviser på et af de undervisningsforløb, jeg deltager i.

bed er for jer, de næste ti minutter”. Efter lidt tid er en dreng, der sidder over for mig, færdig med sin tegning. Han spørger forsigtigt sin klasselærer, der sidder ved siden af ham, hvad han skal, når han nu er færdig med sin tegning før tid. Klasselæreren svarer, at han skal tegne videre. At drengen skal tegne videre kan umiddelbart ses som en absurd melding, når nu tegningen er færdig, men når jeg ser beskeden i relation til min egen oplevelse af situationen, bliver den mere meningsfuld. I situationen hvor vi (børnene og jeg) er blevet bedt om at være stille og tegne i ti minutter, går gæsteunderviseren rundt og kigger os over skulderen, ingen taler sammen, og alle sidder bøjet over deres papir¹⁰⁵. Da gæsteunderviseren pludselig kommer henimod mig, får jeg lyst til at gemme mig. Jeg tænker impulsivt, at jeg skal irettesættes, og føler mig pludselig som Lise 9 år. Hvad har jeg mon gjort galt, måske er det fordi, jeg ikke holder rigtigt på blyanten eller lignende. Underviserens måde at kigge os (børnene og mig) over skulderen får mig altså ikke blot til at føle mig overvåget, men også forkert. Det indstifter en forventning om, at jeg skal irettesættes. Men nej, det underviseren ville mig, var ikke at irettesætte, men blot at invitere mig til en udstilling. Oplevelser som disse bruger jeg til at forsøge at forstå børns og voksnes reaktioner som meningsfulde. Men hvordan bruges mine egne oplevelser? Det at jeg oplever situationen på ovenstående måde, betyder jo ikke, at alle børn oplever situationen på lignende vis. Warming argumenterer for vigtigheden af, at man som forsker reflekterer over, i hvilken grad forskerens oplevelser adskiller sig fra eller ligner børns perspektiver i givne situationer (Warming 2011: 50). Dette betyder, at det både under deltagerobservationer og i analysearbejdet er vigtigt at have et særligt øje for både de reaktioner, der ligner ens egne, og reaktioner, der adskiller sig fra ens egne. I ovenstående eksempel ser jeg drengens spørgsmål og klasselærerens svar som meningsfulde i relation til min egen oplevelse af situationen. Men hvordan

¹⁰⁵ Jeg tænker, at dette er uvant situation for både børn og voksne, i hvert fald adskiller den sig markant, fra de kunstpædagogiske møder, jeg ellers deltager i.

kan jeg få øje på reaktioner, der adskiller sig fra min egen oplevelse af situationen? En måde er bevist at være opmærksom på de reaktioner, der adskiller sig fra ens egen oplevelse, en anden måde er at inddrage forskellige positioner i dataproduktionen.

8.2.2 Flere forskellige forskerpositioner

Warming foreslår at anvende forskellige positioner til dataproduktion som en måde at få nuancerede og mangfoldige forståelser af børneperspektiver på (Ibid.). Jeg har i mine deltagerobservationer positioneret mig som mindst-mulig voksen, men jeg trækker qua min tidligere erfaring indirekte viden fra en underviser-position med ind i dataproduktionen. For mig som forsker havde deltagerobservationer fra en mindst-mulig voksenposition netop den pointe, at positionsskiftet gjorde det muligt at se og opleve noget andet end det, jeg allerede vidste om undervisning på museer. Så i stedet for selv at indtage forskellige positioner i dataproduktionen valgte jeg at inddrage de museumsprofessionelle fra udviklingsprojektet i min dataproduktion. Dette blev et redskab til at øge muligheden for at producere data, der rummede mange forskellige børneperspektiver. Jeg vil med følgende eksempel vise, hvordan museumsprofessionelles deltagerobservationer fra en mindst-mulig voksenposition bidrog med andre børneperspektiver til den samlede dataproduktion. Eksempelvis har en museumsprofessionel og jeg deltaget som mindst-mulig voksen i situationer, hvor samme biografiske læsning af et værk skaber rammen for dialog med eleverne. Vi oplever og beskriver situationerne forskelligt, hvilket selvfølgelig kan begrundes i, at det er to forskellige situationer og klasser, men min pointe er, at vores feltnoter også viser to forskellige oplevelser af en dialog baseret på en biografisk læsning af et værk. Jeg beskriver min oplevelse på følgende måde i mine feltnoter:

Jeg sidder på gulvet sammen med 4. klasse og ser på et stort lyserødt maleri. Underviseren viser, at J.F. Willumsen har skrevet dato på maleriet og fortæller, at Willumsen blev 70 år samme dag. Underviseren spørger os, hvordan Willumsen har det den dag. Ingen svarer. Hun spørger igen: 'Hvordan havde han det indei?' Stadig ingen svar, og hun fortsætter: 'Var det en god fødselsdag?' Ingen svar. Hun svarer selv: 'Nej, hvorfor ikke?' hvortil en elev svarer: 'Det ved jeg ikke'. Jeg mister interessen, jeg ved ikke, hvordan Willumsen havde det, da han fyldte 70 år. Jeg begynder at kigge rundt på de andre. Flere af børnene mister også fokus, begynder at småsnakke og kigge rundt på de andre billeder.¹⁰⁶

En museumsprofessionel beskriver sin oplevelse af en lignende situation (dog med en anden klasse og en anden dag) på følgende måde:

"Jeg synes, billedet bliver mere interessant af det (at få af vide, at J.F. Willumsens fyldte 70 år den dag han malede billedet) – dels var den 7. september også min mormors fødselsdag, og dels gør det billedet nærværende, at man får at vide, at han har malet det på en bestemt dag, som var en særlig dag. Hvad mon Willumsens tænkte?"¹⁰⁷

Så hvor jeg oplevede det som uinteressant og ligegyldigt at forsøge at finde frem til, hvordan J.F. Willumsen havde det den dag, han blev 70 år, og lagde mærke til, hvordan flere af børnenes interesse også dalede, påpeger den museumsprofessionelle, at netop denne information om Willumsens fødselsdag var væsentlig for hende og hendes interesse for billedet. Eksempler på forskellige oplevelser af lignende situationer bruger jeg som en måde at være opmærksom på de børneperspektiver, der adskiller sig fra mine egne. Ved at inddrage museumsprofessionelle i dataproduktionen øger jeg min mulighed for, at få øje på de børneperspektiver, der adskiller sig fra mine, da der i me-

¹⁰⁶ Udsnit af egen feltnote.

¹⁰⁷ Udsnit af Museumsprofessionels feltnote.

toden er en fare for primært at få øje på de børneperspektiver, der ligner ens egne.

Når jeg inddrager museumsprofessionelle i dataproduktionen, er det ikke ud fra en forestilling om, at data skal kunne reproducere, jf. Mckinley, men med afsæt i min videnskabsteoretiske forståelse, hvor data ses som noget, der produceres på baggrund af en given forskersubjektivitet. At det netop var museumsprofessionelle, jeg inddrog i dataproduktionen betyder givetvis, at min data ikke består af ligeså mange forskellige perspektiver, som hvis jeg havde inddraget en mindre indforstået og homogen gruppe i dataproduktionen. Udover inddragelse af de museumsprofessionelle forsøger jeg også at skabe en mangfoldig dataproduktion ved at optage lyd under undervisningsforløbene. Jeg ser lydoptagelserne som et supplement, der også bidrager til at få øje på andet end det, jeg selv som forsker oplever i situationen.

8.2.3 Børneperspektiver som situationelt betinget

Warming skriver, at der i hendes feltarbejde¹⁰⁸ var en risiko for blot at forstå enkelte af børnenes perspektiver. Hun peger på, hvordan hun efter sine deltagerobservationer er blevet opmærksom på, at nogle børn ikke optræder i beskrivelserne, hvilket betyder, at hendes feltnoter ikke repræsenterede alle børnenes perspektiver (Warming 2011: 47). Jeg ser børneperspektiver som situationelt betingede og dermed ikke som repræsentative for det enkelte barn, derfor har jeg ikke intentioner om at skabe viden om de enkelte elevers perspektiver, men forsøger løbende at placere mig sammen med forskellige børn i undervisningssituationen for derigennem at skabe rum for mangfoldige børneperspektiver. Dette peger på nogle af de udfordringer, som poststrukturalistiske metoder kan have i forhold til ikke at se det enkelte barn. Et dilemma,

¹⁰⁸ 6 måneders ophold på en daginstitution.

som Illeris også påpegede i forhold til relationelt-orienteret kunstpædagogik (Illeris 2011). Jeg ser situationelt betingede børneperspektiver, som en måde til at undgå at reproducere forestillinger om, hvordan nogle børn qua deres sociale baggrund eller kompetencer oplever fænomener på en bestemt måde. Som en måde, hvorpå forskningen kan bidrage til, at åbne for nye måder at gøre og være på, ved netop ikke at reproducere de etablerede positioner. Jeg er ikke orienteret mod at repræsentere alle børns perspektiver, men er i stedet optaget af, at sikre så mangfoldige børneperspektiver som muligt, ved at placere mig i forskellige situationer undervejs i forløbene. Altså ved at placere mig blandt elever, der sidder forrest eller bagerst, sammen med elever, der sidder alene, elever, der sidder i samlet flok mv. Jeg ser metodens muligheder for at koble elevernes handlinger og ytringer med forskerens oplevelse fra en mindst-mulig voksenposition som en givende vej til at få kendskab til børnenes mangfoldige og situationelt betingede perspektiver.

Materialitets betydninger

Jeg bliver under mine deltagerobservationer bevidst om, hvordan de visuelle materialer som eksempelvis kridt eller modellervoks har indflydelse på situationerne¹⁰⁹. Eksempelvis får en 3. klasse og jeg i et undervisningsforløb til opgave at tegne selvportrætter med farvekridt¹¹⁰ med inspiration fra J.F. Willumsens selvfrestillinger. Pludselig finder jeg mig selv og flere af de børn, der sidder omkring mig, optaget af at få så kraftige farver på papiret som muligt. Hvilket betyder at flere børn begynder at bruge en masse energi på at trykke så hårdt som muligt, for at få så meget farve som muligt på papiret. Jeg startede med at imitere enkelte børns mere eller mindre krampagtige forsøg og

¹⁰⁹ Jeg tilskriver objekter som kunst, materialer og bygninger agens, men ligestiller det ikke med subjekters agens.

¹¹⁰ Karen D'arch Neocolour

ser, hvordan denne måde at tegne på breder sig til flere elever. Dette ser jeg, på samme vis som sproglige dialoger, som en måde hvorpå situationelle og mere fælles forståelser og oplevelser af opgaven etableres. Da vi (børnene og jeg) efterfølgende skal præsentere vores egne selvportrætter i et af gallerierne, siger en af drengene, da han skal præsentere sin tegning: *"Jeg har trykket rigtig hårdt"*.

Denne sproglige præsentation kan umiddelbart ses som absurd, men drengens melding giver for mig mening pga. ovenstående oplevelse. Jeg ser det som et udtryk, for de måder børns oplevelse skabes i et samspil eleverne imellem, men også i et samspil med materialer og værker. I denne situation kan man sige, at det at lade sig inspirere af Willumsens bl.a. bliver oversat til at anvende meget klare og kraftfulde farver, men da materialet er kridt og ikke maling, bliver opgaven derfor at trykke rigtig hårdt. Hvis jeg havde foretaget observationer i denne situation, havde jeg måske lagt mærke til, hvordan flere af børnene begyndte at være fokuseret på at få meget farve på papiret, men det er ikke sikkert, jeg var blevet opmærksom på, at det betød at de skulle trykke rigtig hårdt – altså at det hang sammen med materialets kapacitet til at afgive farve. Koblinger, som var centrale, for at jeg kunne forstå drengens ytring som meningsfuld. Lignende oplevelser af materialets betydning for børns løsninger af opgaver, opstod f.eks. hvor vi (børnene og jeg) fik til opgave, at tegne efter et sort-hvidt portrætmaleri af J.F. Willumsen. Vi skulle tegne det, vi synes var de vigtigste karakteristika ved J.F. Willumsen, men da materialet var hvidt farvekridt og sort papir, var det materialet (farven hvid), der var afgørende for, hvad vi skulle tegne, og ikke vores oplevelser af, hvad der var det mest karakteristiske.

Jeg ser deltagerobservationer fra mindst-mulig voksen position som anvendelig til at producere data om kunstpædagogiske møder, forstået som situatio-

ner, der skabes ikke blot i møder mellem subjekter, men også i subjekters møde med genstande som materialer, værker eller arkitektur. Jeg ser deltagerobservationer fra en mindst-mulig voksen position som en metode til at se det, børns interaktioner med værker, opgaver, venner og undervisere som situationelt betinget.

8.2.4 Mulighed for sammenbrud

Deltagerobservationer fra en mindst-mulig voksen position gjorde det muligt for mig og de museumsprofessionelle at få øje på noget andet end det, vi kendte fra et underviserperspektiv. Noget, der fra et underviserperspektiv kan betragtes som ligegyldigt eller uden for undervisningens fokus som eksempelvis bevægelsen fra et værk til et andet, frokostpauser og lignende, men også børns uventede eller uforståelige handlinger.

Jeg valgte som nævnt også at inddrage de museumsprofessionelle i dataproduktionen for herved at bidrage til den kunstpædagogiske udvikling som en integreret del af forskningsprojektet, hvor det at bidrage til udviklingen af kunstpædagogisk praksis ikke gøres normativt, men ved at muliggøre nye perspektiver på kunstpædagogiske møder. De museumsprofessionelles deltagerobservationer er et eksempel på, hvordan udviklingsprojektet 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab' og casestudiet flettes sammen og beriger hinanden. Flere af museumsprofessionelle beskriver deres deltagerobservationer fra en mindst-mulig voksenposition som øjenåbnende eller lærerige, hvilket bekræfter mig i metodens dobbelte mål, men også i metodens anvendelighed i forhold til at skabe sammenbrud. En underviser skriver eksempelvis til slut i sine feltnoter om, hvordan den konstruerede position bidrog til at hun fik øje på andre aspekter end de hun så, fra et underviserper-

spektiv, samt om hvordan oplevelsen har bidraget med nye opmærksomhedspunkter til hendes videre praksis:

Jeg blev under forløbet meget opmærksom på den store forskel, der er i oplevelsen af undervisningssituationen for den enkelte elev og så undervisningssituationen set fra museumsunderviserens eller klasselærerens perspektiv. Jeg tror at både underviser og lærer begge tænkte, at det var en lidt kaotisk dag med mange elever, der skulle irttesættes og mange situationer, hvor man måtte bede om ro og koncentration. Fra mit elevperspektiv var det let at ignorere denne forstyrrelse og samtidig oplevede jeg også at min koncentration og opmærksomhed slog til og fra igennem forløbet. Dette forhold har jeg før observeret ved urolige klasser på mit museum [Museet, den museumsprofessionelle selv arbejder på] og jeg tænker, at det er et vigtigt forhold at være opmærksom på som underviser og som museum, der stiller sine udstillinger til rådighed for skoler.¹¹¹

Jeg læser dette som en bekræftelse af metodens anvendelighed til at konstruere sammenbrud gennem perspektivskift.

¹¹¹ Museumsprofessionels feltnote

Kapitel 9 Produceret datamateriale

Nedenstående tabel viser en oversigt over de undervisningssituationer, som har dannet grundlag for dataproduktionen. I tabellen præciserer jeg, hvem der har foretaget deltagerobservationerne, hvoraf det fremgår, at jeg selv har produceret hovedparten af materialet og blot har anvendt de museumsprofessionelle til at supplere mine egne deltagerobservationer. Det fremgår også, at én af de museumsprofessionelle har foretaget deltagerobservationer på både J.F. Willumsens Museum, SMK og Københavns Museum. Ved at anvende den samme museumsprofessionelle sikrer jeg, at det datamateriale, der produceres af andre, er anvendeligt, men dette valg træffes på bekostning af den læring, flere museumsprofessionelle kunne have fået del i ved at blive inddraget i dataproduktionen. Tabellen leverer information om klassetrin, skole samt forløbs varighed. Informationen om klassetrin viser, at hovedparten af undervisningsforløbene omfatter indskolingsbørn, særligt er indskolingsklasser rigt repræsenteret på J.F. Willumsens museum. Informationen om, hvilke museer undervisningsforløbene foregår på, viser, at jeg primært har produceret materiale i undervisningsforløb på kunstmuseer, men også at jeg inddrager data fra undervisningsforløb på kulturhistoriske museer.

9.1 Oversigt over undervisningsforløb

| Sted | Varighed | klasse | Dato | Deltager-observator |
|-----------------|----------|--------|---------------|-----------------------|
| J.F. Willumsens | 2,5 time | 4 | 23. maj 2013 | Lise |
| J.F. Willumsens | 2,5 time | 3. | 18. juni 2013 | Lise |
| J.F. Willumsens | 2,5 time | 3. | 19. juni 2013 | Lise |
| J.F. Willumsens | 2,5 time | 0. | 25. juni 2013 | Lise |
| J.F. Willumsens | 2,5 time | 1-3. | 26. juni 2013 | Lise |
| J.F. Willumsens | 2,5 time | 1. | 15. maj 2013 | Museumsprofessionel 1 |
| J.F. Willumsens | 2,5 time | 2. | 12. juni 2013 | Museumsprofessionel 2 |
| J.F. Willumsens | 2,5 time | 1. | 13. juni | Museumsprofessionel 3 |
| | | | | |
| Kbh. Museum | 1,5 time | 3. | 4.sep 2013 | Lise |
| Kbh. Museum | 1,5 time | 6. | 6. sep. 2013 | Lise |
| Kbh. Museum | 1,5 time | 6. | 10. sep. 2013 | Lise |
| Kbh. Museum | 1,5 time | 4. | 15. sep. 2013 | Lise |
| Kbh. Museum | 1,5 time | 4. | 20. sep. 2013 | Lise |
| Kbh. Museum | 1,5 time | 5. | 20. aug. 2013 | Museumsprofessionel 1 |
| Kbh. Museum | 1,5 time | 6. | 11.sep. 2013 | Museumsprofessionel 4 |
| | | | | |
| SMK | 1,5 time | 3. | 29.okt 2013 | Lise |
| SMK | 1,5 time | 1. | 31.okt 2013 | Lise |
| SMK | 1,5 time | 2. | 30.nov 2013 | Lise |
| SMK | 1 time | 3. | 29.nov 2013 | Lise |
| SMK | 2 timer | 5. | 15. dec. 2013 | Lise |
| SMK | 1 time | 2. | 14. nov. 2013 | Museumsprofessionel 1 |
| SMK | 1 time | 4 | 15. nov. 2013 | Museumsprofessionel 5 |

9.2 Dataproduktion

Gennem deltagerobservationer fra en mindst-mulig voksen position producerede jeg og de involverede museumsprofessionelle data i ovenstående undervisningsforløb. Det producerede datamateriale består af feltnoter, lydoptagelser og fotografier. Jeg vil nu beskrive, hvordan materialet er blevet udarbejdet, og hvordan jeg har anvendt og bearbejdet de forskellige former for datamateriale.

9.2.1 Feltnoter

Efter undervisningsforløbene producerede de involverede museumsprofessionelle og jeg feltnoter. Vi beskrev, inspireret af etnografiske metoder, vores oplevelser af undervisningsforløbene. Deltagerobservatørens subjektive oplevelse, samt hvad hun havde set eller hørt børnene gøre beskrives i feltnoterne. Deltagerobservatøren beskriver i feltnoterne hvad der skete, som eksempelvis hvor klassen gik hen eller hvilke kunstværker eleverne blev præsenteret for eller hvilken opgaver de fik stillet, men også hvordan børnene eller hun reagerede på forskellige aspekter, og endelig hvordan børns reaktioner adskiller sig fra eller ligner deltagerobservatørens.

Feltnoterne er udarbejdet af deltagerobservatørerne, med udgangspunkt i deltagerobservatørens oplevelse af situationen (deltagerobservatørens oplevelse af børns oplevelser i specifikke situationer). I feltnoterne skriver jeg og de museumsprofessionelle fra en position som mindst-mulig voksen – hvilket betyder at deltagerobservatøren betegner eleverne som 'klassekammerater' og anvender et 'vi', der dækker over enkelte eller flere af eleverne og deltagerobservatøren. Eksempelvis står der i en feltnote: *'Vi sætter os foran et maleri, der*

forestiller Willumsen' eller 'Nu skal vi ud i udstillingen og se på vores billeder'. 'Vi' beskriver som regel nogle handlinger, hvor klassen samlet gør noget. Altså hvor 'vi' refererer til deltagerobservatøren og alle børnene. Andre gange refererer 'vi' til nogle af børnene og deltagerobservatøren, eksempelvis som når jeg skriver: 'Jeg går sammen med to drenge, vi går stille gennem rummet og taler sammen om alle de ting vi ser' her refererer 'vi' til enkelte af børnene og jeg. Jeg vil løbende ved min anvendelse af feltnoter i analyserne reflektere over, hvem 'vi' omfatter.

Enkelte gange skrives der også 'vi' i forbindelser med oplevelser som ex. "Der er helt, helt stille, mens vi tegner. Vi er dybt koncentrerede og det er dejligt at fordybe sig i at se og tegne" Det første 'vi' henviser til en handling, alle børnene og deltagerobservatøren foretager, nemlig det at tegne, men det næste 'vi' - vi er dybt koncentreret, tolker jeg som deltagerobservatørens egen tilstand og dermed som hendes tolkning af situationen. I feltnoterne præciseres denne distinktion ikke konsekvent, men ofte gennem anvendelse af et 'jeg'. Eksempelvis: *Jeg sætter mig igen sammen med Alexandra, der hele tiden sætter sig bagest og lidt væk fra de andre. Jeg tror ikke, hun føler sig udenfor, hun kan bare godt lide at placere sig på den måde, også når vi går rundt.* I feltnoten distancerer den museumsprofessionelle mellem et vi, der referer til en fælles handling og et jeg, der refererer til deltagerobservatørens oplevelser¹¹².

9.2.2 Lydoptagelser

Jeg valgte at optage lyd under observationerne for herigennem bedre at kunne rekonstruere oplevelserne i feltnoter og for at have muligheden for at inddrage børnenes og undervisernes formuleringer gennem citater. Når jeg ikke valgte at optage situationerne på video, var det fordi det ville forstyrre min

¹¹² Se bilag 6 - eksempel på en feltnote

rolle som mindst- mulig voksen, hvis jeg skulle styre et kamera og derved vælge min placering i rummet i forhold hertil. Deltagerobservatøren optager forløbet, hvilket betyder, at optagelserne udelukkende rummer de samtaler mv., som foregår omkring deltagerobservatøren, så når børnene eksempelvis går fra et udstillingsrum til et andet, indeholder lydoptagelser kun de samtaler, der foregår omkring deltagerobservatøren.

Eksempelvis oplevede jeg blot det at tage noter undervejs som forstyrrende i forhold til rollen som mindst-mulig voksen. Derfor valgte jeg ikke at skrive noter undervejs i forløbene, men kommentere til diktafonen, hvis der var særlige bevægemønstre eller lignende, som jeg skulle huske. Lydoptagelserne er gennemlyttet både i forbindelse med udarbejdelse af feltnoter og igen ved valg af empiriske nedslag til analyserne og i udarbejdelse af analyser. Optagelserne er delvist transskriberet¹¹³. Transskriberinger anvendes som datamateriale i analyserne.

9.2.3 Fotografier

Jeg valgte også at tage fotografier under undervisningsforløbene. Fotografierne viser kroppenes placering i rummet, interaktioner imellem elever, værker, udstillinger og undervisere. Fotografierne anvender jeg dels som en måde at huske specifikke situationer på, i forbindelse med udarbejdelser af feltnoter og dels til at illustrerer situationer på i analyserne. Alle fotografier er anonymiseret.

¹¹³ Se bilag 8 - eksempel på en delvist transskriberet lydoptagelse

9.3 Oversigt over datamateriale

Jeg vil her præsentere mit samlede datamateriale i nedstående tabel.

| Datamateriale | Bearbejdning |
|----------------------|---|
| Feltnoter | Udarbejdet efter deltagerobservationer med hjælp fra fotografier og lydoptagelser. Samt manual. Anonymiseret ved anvendelse i analyser |
| Fotografier | Anonymiseret |
| Lydoptagelser | Gennemlyttet ved udarbejdelse af feltnoter samt ved valg af analysestrategi. Udvalgte passager er transskriberet og anonymiseret til brug i analyser. |

9.3.1. Case-præsentationer

Jeg anvender i mine case-præsentationer nogle gange blot feltnoter, men andre gange konstruerer jeg casen ved både at trække på feltnoter, transskriberinger og fotografier. Denne kombination vælges, da det muliggør en mere detaljeret beskrivelse af casen. Særligt kommer transskriberinger af lydoptagelser til at få en central rolle i forhold til mine analyser af børns deltagelse

muligheder i ophold¹¹⁴, ikke fordi jeg anser denne type data for mere valid end feltnoter, men fordi transskriberinger muliggør en analyse af ordvalg og talemåder. Udfordringerne ved, at jeg konstruere mine cases med alle tre typer af data og også anvender museumsprofessionelles feltnoter er, at det kan gøre det vanskeligt for læseren at se, hvem der taler hvornår. Jeg præciserer derfor løbende i fodnoter, hvornår jeg anvender lydoptagelser og egne eller andres feltnoter. Som i det indledende præludium vælger jeg, at sammenskrive informationerne i en mere flydende fortælling, hvor jeg løsriver mig fra både feltnoter og transskriberinger, men med citationstegn og fodnoter markerer jeg, som i nedenstående eksempel, hvornår jeg inddrager citater fra lydoptagelsen:

Kort tid efter at vi har fået besked på, at se på værket, spørger en af drengene fra klassen: "Hvad skal vi kigge efter?"¹¹⁵ Ingen svarer. Efter lidt tid spørger han igen og denne gang lidt højere: "Jamen, hvad skal vi kigge efter?" Her er helt stille. Ingen reagerer. Hverken børn eller voksne. Jeg undrer mig og tænker, at han stiller et rigtigt godt spørgsmål.

I enkelte casepræsentationer vælger jeg også at inddrage fotografier som illustrationer. I det indledende eksempel blot et fotografi af kunstværket, men andre gange inddrages også fotografier af børn og deres placering i rummet. Jeg anvender fotografier som et supplement til at beskrive situationen. Fotografierne er ligesom de udvalgte citater mv. ikke repræsentative for undervisningsforløbene, men er valgt ud for at understøtte min beskrivelse af situationer. Endelig er fotografier, citater og feltnoter anonymiseret.

¹¹⁴ Jeg betegner de situationer, hvor børn samles omkring et kunstværk eller en pædagogisk aktivitet som ophold. Se kap. 11.2.

¹¹⁵ Transskribering fra lydoptagelse

Kapitel 10 Analysestrategi

I dette kapitel vil jeg præsentere mine valg af empiriske nedslag, samt hvordan jeg iagttager det producerede og udvalgte datamateriale.

10.1 Valg af empiriske nedslag

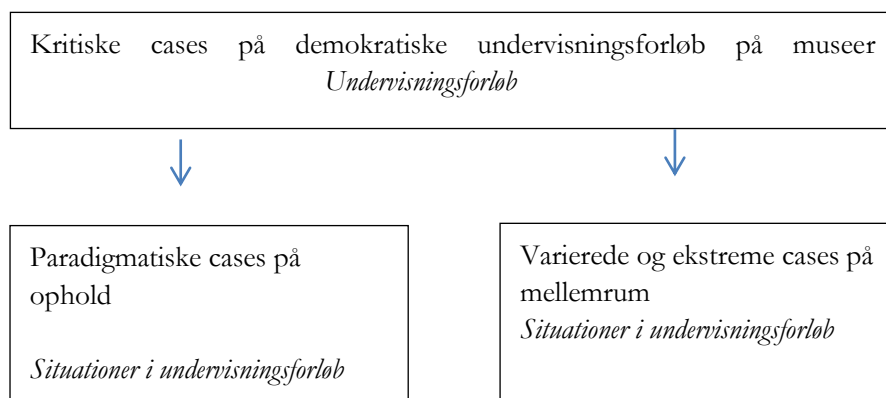
I mine kritiske cases på undervisningsforløb på museer er der nogle særlige situationer, som qua mit performative blik på kunstpædagogik og min interesse for dilemmaer fanger min opmærksomhed. Situationerne er kendetegnet ved at være paradoksale, idet børn gennem deres deltagelse retter opmærksomhed på paradokser i kunstpædagogisk praksis på museer, som da drengen i den indledende fortælling spørger 'hvad skal jeg kigge efter?' Hvilket for mig at se peger på et kunstpædagogisk paradoks, idet man hylder en åben tilgang til kunst og samtidig praktiserer en kunstpædagogik, der er orienteret imod at lære børn at se.

Informeret af Alvesson og Kärreman ser jeg disse situationer som sammenbrud og derved som produktive empiriske nedslag til problematisering af eksisterende forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle og til udvikling af nye teoretiske forståelser (Alvesson & Kärreman, 2005). Udover disse 'paradokse situationer' bliver jeg og de museumsprofessionelle under vores deltagerobservationer også opmærksomme på noget andet uventet, nemlig betydningen af mellemrum, dvs. de faser, hvor elever bevæger sig mellem ophold¹¹⁶.

¹¹⁶ Situationer hvor klassen gør ophold i forbindelse med et værk, en øvelse eller lignende.

Undervejs i mine analyser bliver jeg dog opmærksom på, at disse eksempler ikke kan stå alene, at jeg mangler kontekstualiserede beskrivelser af kunstpædagogiske møder. Jeg vælger derfor at indlede med en analyse af, hvad der kendetegner mine kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb på museer, for derigennem at udvikle tre empirisk genererede begreber ophold, mellemrum og sprækker som bliver styrende for min analyse af *hvordan* demokratiske begivenheder og medborgerskab som læreproces muliggøres.

Jeg vil kort præsentere de tre forskellige empiriske nedslag, som forskellige eksempler på specifikke situationer i kunstpædagogiske møder. Jeg anvender igen casebegrebet for herigennem at præcisere eksemplernes karakter og derved anvendelighed i forhold til afhandlingens vidensproduktion.



Jeg tegner mine tre valg af empiriske nedslag således, at den øverste viser cases på demokratiske undervisningsforløb, hvorimod de to nederste bokse viser cases på specifikke situationer i undervisningsforløb. Ovenstående model viser tre forskellige analytiske nedslag.

Kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb på museer

Indledende analyserer jeg, hvad der kendetegner mine kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb. Til denne analyse anvender jeg mit samlede datamateriale samt én eksemplarisk feltnote.

Paradigmatiske cases på ophold.

Jeg betegner disse eksempler som paradigmatiske cases på ophold. Da de særlige *situationer* (sprækker) hvor børn gør noget uventet, kan fungere som prototype for hvordan dilemmaer gribes an i ophold. Museerne arbejder som beskrevet med deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion, men når dette gøres, opstår der situationer, hvor elever gør noget 'uventet'. Jeg betegner disse situationer sprækker. Sprækker er produktive analytiske nedslag, hvor det bliver muligt ikke bare at undersøge, hvad de kunstpædagogiske møder rummer og går ud på, men også hvad der ikke er muligt, hvad der lukkes ned for og endelig, hvor der er åbninger og nye muligheder for børns medborgerskab og for udvikling af demokratiske kunstpædagogiske møder. Når det bliver interessant, er det fordi jeg antager, at kunstpædagogiske møder ikke alene defineres ved, hvad kunstmuseet forventer af disse møder, men også ved hvordan de leves, når de finder sted. Jeg ser disse paradigmatiske eksempler som anvendelige til at få øje på hvordan børns deltagelsesmuligheder afgrænses i ophold, samt hvilke mulighedsrum for børns deltagelse der opstår i sprækker. Disse analyser baserer jeg på feltnoter, transskriberinger af dialoger og fotografier fra specifikke situationer i undervisningsforløb på kunstmuseer.

Jeg vælger at bygge analysen op omkring 4 paradigmatiske cases på ophold; der viser hvordan 1) børns måder at opleve på afgrænses, 2) børns måder at se på afgrænses, 3) børns positioneringer afgrænses, 4) børns måder at tale om kunst på afgrænses.

Varierede og ekstreme cases på mellemrum

Jeg betegner disse cases på mellemrum som varierede og ekstreme. Varierede, da jeg inddrager beskrivelser af mellemrum fra forskellige undervisningsforløb for at undersøge, hvad der kendetegner børns deltagelsesmuligheder i mellemrum. I disse analyser anvendes også ekstreme cases, da enkelte af eksemplerne er konstrueret som ekstreme, eftersom en museumsunderviser, på min opfordring, eksperimenterer med at udvide mellemrum, eller cases, der er konstrueret som ekstreme forskelle mellem ophold og mellemrum, med det formål at synliggøre hvordan børns deltagelsesmuligheder i mellemrum adskiller sig fra mulighederne i ophold. Ekstreme og varierede cases muliggør ifølge Flyvbjerg at få mere information om et givet fænomen, da flere aktører aktiveres (Flyvbjerg 2009:94). I denne analyse inddrages også eksempler fra undervisningsforløb på kulturhistorisk museum, hvilke fordrer et andet analytisk blik, som jeg præcisere i næste afsnit om valg af analytisk blik på empiriske nedslag. Denne analyse baseres alene på feltnoter.

Flyvbjerg skriver, at en case eksempelvis godt kan være både kritisk, ekstrem og paradigmatisk på engang, samt at dette muliggør at anlægge forskellige perspektiver på casen, alt efter hvordan den anskues (Ibid.:99). I næste afsnit vil jeg præcisere, hvordan jeg iagttager de forskellige cases, og diskutere casenes anvendelighed i forhold til afhandlingens vidensproduktion.

10.2 Analytisk blik på cases

Jeg vil i dette afsnit præcisere, med hvilke blik jeg ser på de udvalgte og producerede cases. Som beskrevet udvikler jeg undervejs i forskningsprocessen mit blik på det empiriske materiale. Et blik, som er informeret af sammenbrud i dataproduktionen. Herved ophæves et klart skel mellem teori og data, og det empiriske materiale bliver en kritisk dialogpartner i teoriudvikling.

10.1.1 Analytisk blik på kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb

Denne analyse falder i tre dele, hvor jeg i første del analyserer, hvordan mine kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb på museer adskiller sig fra og ligner andre situationer på kunstmuseer. Denne analyse har til hensigt at vise på hvilke måder, disse cases kan anvendes til generaliseringer.

I anden del viser jeg gennem en analyse af en eksemplarisk feltnote, hvordan undervisningsforløb i mine kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb på museer består af både ophold og mellemrum. Denne analyse viser, hvordan begge situationer må inddrages, hvis vi vil forstå, hvordan undervisningssituationer muliggør børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder. Endelig viser jeg at 'sprækker' forstået som de særlige situationer, hvor børn gør noget uventet, også må medtænkes.

Dette analytiske blik er informeret af min brede forståelse af læring, som ikke blot medtænker undervisning (eller det, der har lærerens opmærksomhed), men hele forløbet. Denne del af analysen er central i forhold til, at jeg efterfølgende kan svare på *hvordan* specifikke situationer i undervisningsforløb på kunstmuseer muliggør børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.

10.1.2 Analytisk blik på paradigmatiske cases på ophold

Biesta og Delanty foretager ikke empiriske analyser, derfor skal de filosofiske og teoretiske informerede begreber: medborgerskab som disciplinerende læreproces, medborgerskab som transformativ læreproces og demokratiske begivenheder operationaliseres til brug for empiriske analyser.

Deltagelsesmuligheder

Jeg vælger at undersøge børns deltagelsesmuligheder, da jeg ser det som et produktivt nedslag til at vise sammenhænge mellem kunstpædagogiske møder og børns medborgerskab som læreproces. Jeg antager at børns deltagelsesmuligheder kan synliggøre, hvordan kunstpædagogik i ophold muliggør eller afgrænser forskellige måder at sanse. Jeg tager afsæt i nogle særlige kunstpædagogiske møder, nemlig dem, hvor børn u-intenderet udfordrer deltagelsesmulighederne gennem konkrete handlinger. Gennem børns deltagelse synliggøres forestillinger om, *hvem* der kan og *hvordan* der eksempelvis skal deltages på kunstmuseer.

10.1.3 Analytisk blik på varierede og ekstreme cases på mellemrum

Jeg vælger igen at rette fokus på børns deltagelsesmuligheder, men hvor ovenstående analyse viste forskelle mellem deltagelsesmuligheder i sprækker og ophold, bygger denne analyse på en forskelssætning mellem ophold og mellemrum. Jeg analyser både varierede og ekstreme cases, de varierede cases fra eksempelvis kulturhistoriske museer, anvender jeg til at informere mit blik på undervisningsforløb på kunstmuseer. Ekstreme cases på mellemrum, hvor en museumsunderviser på min opfordring udvider mellemrum, anvender jeg til at få information om mellemrum. Endelig anvender jeg også ekstreme cases på forskelle mellem ophold og mellemrum, for at undersøge, hvordan børns deltagelsesmuligheder i mellemrum adskiller sig fra mulighederne i ophold.

10.2 Analysens opbygning

Kap. 11 *Hvad kendetegner cases på demokratiske undervisningsforløb på kunstmuseer?*

Analysen breder forståelsen af undervisningsforløb ud til at omfatte ophold, mellemrum og sprækker – tre begreber som jeg genererer ud fra mit empiriske materiale for at besvare mit første forskningsspørgsmål: *Hvordan muliggøres børns medborgerskab som læreproces?*

Kap 12 *Hvad kendetegner børns deltagelsesmuligheder i ophold?*

Denne analyse har til formål at svare på, hvordan ophold og sprækker muliggør børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.

Kap 13 *Hvad kendetegner børns deltagelsesmuligheder i mellemrum*

Anvendes til at svare på, hvordan mellemrum muliggør medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.

DEL 3 - ANALYSER

I denne del præsenterer jeg afhandlingens empiriske analyser af mine kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb på museer.

Som jeg har beskrevet i afhandlingens metodedel, er dette forskningsprojekt udviklet i en abduktiv proces. Derfor kan analyserne få karakter af illustrationer af teorien (kap. 2), da det empiriske materiale har informeret min teoretiske læsning og bidraget til udvikling af teoretiske koblinger og begreber. Men samtidig ser jeg analysernes selvstændige bidrag ved netop at besvare spørgsmålet 'på hvilke måder?'. Så hvor analyserne får karakter af illustrationer af hvad der kendetegner medborgerskab som disciplinerende eller transformerende læreproces samt demokratiske begivenheder, bidrager disse analyser med en udfoldelse af, *hvordan* demokratiske begivenheder og børns medborgerskab som læreproces muliggøres eller umuliggøres i kunstpædagogiske møder.

Kapitel 11 Hvad kendetegner undervisningsforløbene?

I dette kapitel viser jeg, hvordan mine cases på demokratiske undervisningsforløb adskiller sig fra (og ligne) andre kunstpædagogiske møder på kunstmuseer. Derefter vil jeg vise, hvordan de kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb består af forskellige situationer (ophold, mellemrum og sprækker), der tilsammen udgør undervisningsforløbet.

Jeg indleder med, at præsentere nogle generelle træk ved mine cases på demokratiske undervisningsforløb på kunstmuseer. Min beskrivelse af de generelle træk har jeg konstrueret på baggrund af min dataproduktion fra undervisningsforløb på kunstmuseer.¹¹⁷

11.1 Generelle træk ved demokratiske undervisningsforløb

Undervisningsforløbene er kendetegnet ved, at elever tages med på kunstmuseer som en del af eller afbræk fra¹¹⁸undervisning på skolen. Det er lærerne, der bestemmer, at eleverne skal på museum, samt eventuelt forbereder ele-

¹¹⁷ Min samlede dataproduktion fra deltagerobservationer i undervisningsforløb på J.F. Willumsens Museum og SMK.

¹¹⁸ Nogle gange ser lærerne museumsbesøget som et afbræk fra hverdagen, hvis væsentligste læringspointe er at vise eleverne 'virkeligheden' udenfor skolen, andre gange er museumsbesøget valgt pga. en for undervisningen relevant tematik eller udstilling, undervisningsforløb vælges både ud fra et klart defineret læringsmål eksempelvis i forhold til pensumkrav som ex. viden om det moderne gennembrud og med afsæt i dannelsesmål..

verne til situationen. På kunstmuseet møder eleverne en museumsansat¹¹⁹, der varetager undervisningen, og skolelærerne er derved, i større eller mindre grad, ikke ansvarlige for undervisningen. Endelig er de kunstpædagogiske møder på forhånd afgrænset i tid¹²⁰. En museumsunderviser tager imod klassen ved indgangen til kunstmuseet og byder eleverne velkommen, dette gøres ofte dialogisk ved at spørge eleverne, om de ved, hvad det er for et museum, om de har været der før og evt. supplere med flere generelle oplysninger om museet. Derefter flytter museumsunderviseren samtalen til at komme ind på, hvad det er for særlige regler, der gælder på kunstmuseer og om der er nogen af eleverne, der kender reglerne. Reglerne begrundes med kulturarvens sikkerhed: at man eksempelvis ikke må røre ved kunstværkerne. Reglerne suppleres med en rammesætning af, hvad det er, eleverne skal, nemlig at de skal gå sammen med underviseren, og at underviseren gerne vil tale med dem, så de ikke blot lytter. Endelig rammesætter museumsunderviseren forløbet ved at præcisere, hvad eleverne skal se (eks. vi skal se en udstilling om...), hvad eleverne skal gøre (eks. vi skal ikke blot se kunstværker, men også tale om dem og lave nogle øvelser og måske slutte af i værkstedet). Ofte siger museumsunderviseren lidt om, hvad eleverne skal lære, eksempelvis ved at sige: vi skal inspireres af den måde, kunstneren maler på, eller: vi skal lære om en given tematik¹²¹. Efter den indledende dialog¹²² om museet, museets regler og undervisningsforløbets ramme, går eleverne i samlet flok hen til et kunstværk eller et værksted, hvor forløbets indhold præciseres yderligere. Forløbet er herefter kendetegnet ved, at eleverne går samlet med en museumsunderviser

¹¹⁹ Ofte en deltidsansat studerende fra kunsthistorie, moderne kultur eller lignende.

¹²⁰ Kunstmuseer tilbyder undervisningsforløb fra en times varighed, til ugeprojekter eller længerevarende projekter, der strækker sig over flere måneder. I dette forskningsprojekt tager jeg afsæt i de korte undervisningsforløb på 1 – 2,5 time.

¹²¹ Ref. Feltnoter fra uv. forløb

¹²² Introduktionen er dialogisk på den måde at forstå, at underviseren ikke blot fortæller eleverne om museet, reglerne og forløbet, men i stedet spørger eleverne. Derved får underviseren lidt indblik i elevernes forforståelser og samtidig introduceres undervisningsmetoden – det dialogbaserede fra start.

fra kunstværk til kunstværk. Ved udvalgte kunstværker sætter eleverne sig på gulvet foran værket, og enten initierer underviseren en dialog om værket eller giver eleverne en øvelse. Øvelserne har forskellige karakter; eksempelvis kan en øvelse være at tegne eller skrive om et værk eller en given tematik, men de kan også være gruppearbejder i gallerierne. Indholdet i øvelser og dialogerne rammesættes efter, hvad det er, eleverne skal lære: om de eksempelvis skal lære af en kunstners visuelle virkemidler som farvesymbolikker, tegn og ansigtsudtryk, eller om de skal f.eks. lære om en given tematik. De længere forløb afsluttes ofte med et værkstedsbesøg hvor elever, inspireret af kunstneren eller tematikken skal male, forme eller på anden vis skabe et visuelt udtryk. Endelig afsluttes forløbet med præsentationer af elevernes egne billeder eller med en præsentation af, hvad de har oplevet på museet.

11.1.1 Ligheder og forskelle

Jeg vil afgrænse, hvad der kendetegner mine cases på demokratiske undervisningsforløb ved at analysere, hvordan undervisningsforløbene, når de praktiseres, adskiller sig fra og ligner andre besøg eller undervisningssituationer på museer.

Undervisningsforløbene adskiller sig fra andre museumsbesøg på forskellig vis. Dels adskiller de sig fra familiers eller venners museumsbesøg ved, at eleverne ikke selv har valgt at komme på museet. Eleverne vælger ikke selv, hvilke kunstværker de skal se, men går som nævnt samlet fra værk til værk, initieret af en museumsunderviser. Undervisningsformen, hvor klassen går samlet fra værk til værk ser jeg som en videreudvikling af kunstmuseernes offentlige omvisninger, hvor en museumsansat¹²³ guider en gruppe gennem en given udstilling eller tematik. Undervisningsforløbene adskiller sig fra museers

¹²³ En museansat er ofte en deltidsansat studerende, der ud over at varetage omvisninger også varetager undervisningsforløb på kunstmuseer.

omvisninger ved at være dialogiske. Omvisninger er kendetegnet ved, at en omviser præsenterer kunsthistoriske læsninger af et antal værker, dog ofte flere værker end i de kunstpædagogiske møder. Undervisningsforløbene adskiller sig også fra omvisninger ved, at der ikke blot gøres ophold ved kunstværker, men også i værksteder, garderober eller andre steder, afhængig af aktiviteten og det pædagogiske formål.

Undervisningsforløb

Disse undervisningsforløb adskiller sig fra andre undervisningsforløb ved at inddrage eleverne på forskellig vis og i stor udstrækning. Aure mfl. fremhæver, at de kortere undervisningsforløb på nordiske kunstmuseer er kendetegnet ved en ambivalens mellem en kunstorienteret og en oplevelsesorienteret kunstpædagogik (Aure mfl. 2009). De undervisningsforløb jeg undersøger, er i kraft af deres store grad af deltagelse både gennem dialog og øvelser orienteret mod, hvordan elever lærer og ikke blot, hvad de lærer, jeg ser derfor overordnet forløbene, informeret af Heins og Dysthes konstruktivistiske museumspædagogik og derved som placeret inden for Kulturelt demokrati¹²⁴.

Undervisningsforløbene er karakteriseret ved dialogbaseret undervisning og ligner Dysthes beskrivelser af dialogbaseret undervisning ved at være bygget op omkring: 1) en introducerende dialog, 2) dialoger om værker i gallerier, 3) værkstedsarbejde og 4) afsluttende samtale (Dysthe mfl. 2009). Dog indgår der ikke værkstedsarbejde i alle mine cases på demokratiske begivenheder, da jeg valgte at undersøge de kortere undervisningsforløb. Som ovenfor vist ligner undervisningsforløbenes opbygning omvisningers opbygning, i opbygning er mine cases på demokratiske undervisningsforløb repræsentative for under-

¹²⁴ Jf. min indledende præsentation af museale bevægelser fra demokratisering af kultur til kulturelt demokrati. Hvor kulturelt demokrati netop var orienteret imod elevers måder at lære på.

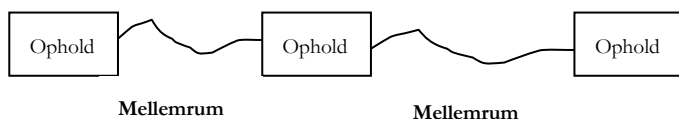
visningsforløb på museer. På et mikroniveau er undervisningsforløbene kendetegnet ved stor og varieret grad af inddragelse, hvor elever deltager ved at tegne, modellere, skrive, tale og lytte.¹²⁵ Eksemplerne på demokratiske undervisningsforløb adskiller sig særligt fra andre undervisningsforløb på kunstmuseer ved, at eleverne deltager i praktisk-æstetiske øvelser i udstillingerne. Hvor praktisk-æstetiske øvelser som eksempelvis at tegne, modellere ofte er afgrænset til at foregå i værksteder eller særlige børnerum, foregår øvelser i disse cases også i udstillingerne. Mine cases ligner andre undervisningsforløb ved primært at være baseret på mundtlig dialog i plenum. Altså en dialog mellem museumsunderviseren og en samlet klasse. Så selv når øvelser foregår i udstillinger, afsluttes de med en mundtlig dialog mellem museumsunderviseren og eleverne. Herved adskiller de demokratiske undervisningsforløb jeg undersøger, sig fra mere eksperimenterende relationelt-orienterede undervisningsforløb som Illeris er fortaler for, hvor man eksempelvis bevidst forsøger at eksperimenterer med eksempelvis positioneringsskift (Illeris 2003,2008,2008b, 2009).

11.2 Undervisningsforløb anskuet som ophold og mellemrum

Som beskrevet i kapitel 4 forstår jeg medborgerskab som læreproces ud fra et bredt læringsbegreb og antager derfor, at børns medborgerskab som læreproces opstår både inden for og uden for formelle undervisningsforløb. Jeg får i kraft af mine deltagerobservationer som mindst-mulig voksen øje på, at undervisningsforløb ikke blot er kendetegnet ved det, der foregår sammen med

¹²⁵ Dysthe fremhæver, at det at lytte også er en aktiv form for deltagelse, og at dialog derfor ikke blot er kendetegnet ved en samtale, men at en 'mini forelæsning' også kan være dialogisk i sin form.

museumsunderviseren i særlige ophold ved kunstværker eller i værksteder, men også er kendetegnet ved det, der foregår imellem ophold i *mellemrum*.



Ophold forstår jeg overordnet som de situationer, hvor museumsunderviseren stopper og initierer en dialog eller præsenterer en øvelse. Mellemrum som bevægelsen imellem disse ophold. I flere feltnoter¹²⁶ fremhæver både de museumsprofessionelle og jeg bevægelsen imellem ophold som centrale for børnenes oplevelser på kunstmuseer. Jeg vil derfor påpege, at ophold ikke kan stå alene, og vi derfor må tænke mellemrummene med, hvis vi vil forstå, hvordan kunstpædagogiske møder muliggør børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.

For at udfolde og præcisere, hvad jeg mener med *ophold* og *mellemrum*, og hvordan de kendetegner undervisningsforløb på kunstmuseer, vil jeg anvende en eksemplarisk case på, hvordan undervisningsforløb består af både ophold og mellemrum. En af de museumsprofessionelle (Anne) har udarbejdet en feltnote, der er bygget op omkring ophold i undervisningsforløbet¹²⁷. Denne feltnote er ikke eksemplarisk som konstrueret ud fra en position som mindst mulig voksen, da jeg savner distinktioner mellem deltagerobservatøren og enkelte eller flere af elevernes oplevelser, men den er derimod anvendelig til at vise, hvordan undervisningsforløb består af ophold og mellemrum.

¹²⁶ Jeg vil præsentere eksempler fra disse senere i kapitlet.

¹²⁷ Feltnoten er bygget op omkring undervisningsdesignet, som er beskrevet via ophold, se bilag X.

Case på ophold og mellemrum

Vi startede i kælderen, hvor Camilla tog imod os og forklarede, hvad vi skulle lave på museet. Hun var sød. Vi blev fortalt, at vi først skulle rundt på museet og høre noget om Willumsens portrætter og selvportrætter, og efterfølgende selv male et selvportræt.

Det første billede vi skulle se på forestillede Willumsen kone og børn, der sad omkring bordet og spiste. Camilla spurgte os om, hvad det forestillede. Camilla fortalte om, at det var Willumsens 2. kone og deres to børn. Hun fortalte, at maleriet var malet under 1. verdenskrig, da Willumsen boede i Frankrig. Vi talte om, hvordan figurerne så ud i ansigtet. Mange troede, at Willumsens kone var Willumsen selv, fordi hun lignede en mand i ansigtet. Både konen og det ene barn så meget alvorlige ud. Man kunne se det på den måde, Willumsen havde malet deres øjne på. Vi talte om baggrunden og den mærkelige lampe, der ligner en sol. Vi var alle meget optaget af billedet.

Bagefter skulle vi spille et spil, der gik ud på at gætte, hvilken følelse/tilstand ansigtet udtrykker. Vi blev inddelt i grupper. På skift trak vi et kort med en sindstilstand på f.eks. "lykkelig". Jeg skulle vise, at jeg var lykkelig med mit ansigt, og de andre skulle se, om de kunne gætte, hvad jeg ville udtrykke. Efter vi havde været bunken igennem, skulle vi starte forfra med kortene. Det var en sjov øvelse, men lidt lang, og min gruppe og jeg måtte lægge os ned på gulvet, fordi vi var trætte.

Så gik vi til en sal, hvor der kun var skulpturer udstillet. På vejen ned til salen kom vi forbi en masse andre værker af Willumsen, som så spændende ud, men der var desværre ikke tid til at stoppe op og se på dem. I salen skulle vi i grupper skrive ord på små sedler, som vi syntes passede til en skulptur af en mand, der var udstillet i rummet. Min gruppe fandt på 5 ord. Efterfølgende skulle grupperne læse dem højt for hinanden. Min gruppe startede. Det var lidt svært at høre, hvad der blev sagt, fordi det ringede i salen. Men vi var ret enige om ord, der passede på

skulpturen. Camilla fortalte, at skulpturen forestillede en mand, der var politiker. Det var lidt hårdt, at stå op. Nogle satte sig ned, men det larmede.

Derefter gik vi helt over i den anden del af museet. Det var sjovt at gå igennem museet. Vi var lige ved at fare vild, fordi man kunne gå to forskellige veje. Nu skulle vi se på et selvportræt af Willumsen, hvor han skal til at male et billede af sig selv. Vi skulle sidde på gulvet, og Camilla spurgte os om, hvad vi så på billedet. Vi talte lidt om, at man kan male sig selv meget detaljeret og rigtigt, så det ligner virkeligheden, som Willumsen havde gjort i et andet selvportræt, og man kan male sig så det ikke ligner virkeligheden.

Bagefter skulle vi selv tegne et selvportræt af Willumsen – hvidt kridt på sort karton. Vi fik kun 4 min. til det. Det var sjovt. Vi skulle lægge mærke til, hvordan Willumsen havde malet sig selv i ansigtet. Hvad han havde fremhævet ved sig selv. Der var helt stille i salen, men vi tegnede.

Derefter så vi på to hoveder Willumsen havde lavet, som vist nok forestillede to følelser. Vi fik hver en klat modellervoks, som Camilla bad os forme til en følelse – mens vi gik videre til en anden udstillingsal.

Ned til det næste billede, vi skulle se på, gik vi igennem næsten hele museet. Der var masser af kunstværker på væggene, som var spændende at se på. Men der var ikke tid til at tale om dem sammen. I stedet talte vi med dem vi gik ved siden af om de billeder, som vi så

Det sidste billede vi skulle tale om, var faktisk tre billeder, der alle forestillede Willumsen. Camilla spurte os om, hvad vi så på billedet. Det var ikke så mange, der svarede, da nogle var trætte og trængte til pause. Camilla ville også høre, om vi havde fået formet modellerklumpen til en følelse. Det var der nogle der havde, men ikke så mange. Bagefter skulle vi have taget et fotografi af os selv, som vi skulle bruge i værkstedet. Vi skulle vælge, hvilket humør vi ville have på billedet. Så var der frokost.

Vi gik ud i museets park for at spise. Det var dejligt vejr, og vi kunne løbe og rulle ned af bakken. Det var sjovt. Vi havde god tid til at spise vores madpakker.

Da vi havde spist, skulle vi mødes i kælderen, hvor Camilla forklarede, hvad vi skulle i værkstedet. Vi gik sammen op i værkstedet, og satte os ved vores printede selvportræt. Vi fik besked på, at vi skulle tegne et selvportræt. Så fik vi en blyant, og på 4 min. skulle vi tegne omrids og de vigtigste elementer fra vores fotografi på et tomt stykke papir. Det var svært. Og 4 min. var ikke lang tid. Bagefter fik vi farver og ca. 20. min. til at farvelægge vores selvportræt. Vi måtte selv bestemme, hvordan det skulle se ud, om det skulle ligne virkeligheden eller ikke. Det var lidt svært at komme i gang fordi, der var så mange muligheder. Der var en del, der var lidt bange for, at deres portræt ikke kom til at ligne.

Vi sluttede dagen i salen med en masse af Willumsens selvportrætter. Vi skulle sætte os foran det Willumsen-portræt, som vi bedst kunne lidt. Camilla spurgte, om der var nogle, der ville vise deres selvportrætter og fortælle om, hvorfor de havde malet det på den måde, med det farvevalg. Der var en del, der gerne ville, men vi kunne ikke nå alle, da vi skulle med en bus hjem til skolen.

Jeg vil i de følgende afsnit analysere hvordan dette undervisningsforløb består af ophold og mellemrum for derigennem at præcisere, hvad jeg forstår som ophold og mellemrum.

11.2.1 Hvad kendetegner ophold?

Ovenstående eksempel viser, at eleverne går samlet med en museumsunderviser rundt på museet og efterfølgende i værkstedet. Af beskrivelsen fremgår det, at undervisningsformen er kendetegnet ved at være en bevægelse rundt på museet med en række ophold. Jeg forstår ophold som eksempelvis de situationer, Anne beskriver her:

”Nu skulle vi se på et selvportræt af Willumsen, hvor han skal til at male et billede af sig selv. Vi skulle sidde på gulvet, og Camilla spurgte os om, hvad vi så på billedet. Vi talte lidt om, at man kan male sig selv meget detaljeret og rigtigt, så det ligner virkeligheden, som Willumsen havde gjort i et andet selvportræt, og man kan male sig så det ikke ligner virkeligheden.”

”Bagefter skulle vi selv tegne et selvportræt af Willumsen – hvidt kridt på sort karton. Vi fik kun 4 min. til det. Det var sjovt. Vi skulle lægge mærke til, hvordan Willumsen havde malet sig selv i ansigtet. Hvad han havde fremhævet ved sig selv. Der var helt stille i salen, men vi tegnede.”

”I salen skulle vi i grupper skrive ord på små sedler, som vi syntes passede til en skulptur af en mand, der var udstillet i rummet. Min gruppe fandt på 5 ord. Efterfølgende skulle grupperne læse dem højt for hinanden. Min gruppe startede. Det var lidt svært at høre, hvad der blev sagt, fordi det rungede i salen. Men vi var ret enige om ord, der passede på skulpturen. Camilla fortalte, at skulpturen forestillede en mand, der var politiker. Det var lidt hårdt, at stå op. Nogle satte sig ned, men det larmede”.

De tre ovenstående eksempler beskriver Anne tre forskellige ophold ved et kunstværk. Det første eksempel beskriver et ophold, hvor eleverne deltager ved at tale med underviseren om kunstværket i plenum. Eleverne sidder på gulvet foran værket. Det næste eksempel beskriver et ophold, hvor eleverne deltager individuelt ved at tegne et kunstværk. Det tredje eksempel beskriver et ophold, hvor eleverne i grupper skal deltage gennem en skriveøvelse, der afsluttes med en dialog mellem museumsunderviseren og klassen samlet.

Ophold er ofte som her centreret omkring specifikke kunstværker, hvor elever sidder foran værket, samlet eller i mindre grupper alt efter museumsunderviserens valg af øvelse.



Situationsbillede 1
Elever sidder foran et værk



Situationsbillede 2
Elever sidder og ser på værket,
Museumsunderviseren står op.

Andre gange finder ophold sted uden for gallerierne i værksteder eller hvor der er siddepladser eller på anden måde gode rammer for fælles beskeder eller øvelser. Disse ophold beskriver Anne eksempelvis som:

”Bagefter skulle vi spille et spil, der gik ud på at gætte, hvilken følelse/tilstand ansigtet udtrykker. Vi blev inddelt i grupper.”

”Da vi havde spist, skulle vi mødes i kælderen, hvor Camilla forklarede, hvad vi skulle i værkstedet. Vi gik sammen op i værkstedet, og satte os ved vores printede selvportrat. Vi fik besked på, at vi skulle tegne et selvportrat”

I dette eksempel tilbyder museumsunderviseren i opholdene eleverne forskellige måder at deltage på. Jeg ser ikke dette fokus på forskellige former for deltagelse som repræsentativt for undervisningsforløb på kunstmuseer generelt, men som repræsentativt for mine kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb på museer, hvor deltagelse netop har været et centralt fokus¹²⁸.

¹²⁸ Jf. udviklingsprojektet Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab.

Opsummerende er ophold karakteriseret ved, at elever og museumsundervisere gør ophold forskellige steder på museet, eksempelvis som i ovenstående beskrivelse i udstillinger, garderober eller værksteder.



Situationsbillede 1
Ophold i garderobe



Situationsbillede 2
Ophold i værksted



Situationsbillede 3
Ophold i udstilling

I ophold tilbydes forskellige former for deltagelse som dialog, tegning, øvelser mv., som afsluttes med en dialog med museumsunderviseren i plenum.

11.2.2 Hvad kendetegner mellemrum?

I Annes beskrivelse af undervisningsforløbet er en tilbagevendende tematik det, der foregår i mellemrum mellem ophold. Denne tematik kommer til udtryk i følgende udsnit, fra Annes feltnote.

'På vejen ned til salen kom vi forbi en masse andre værker af Willumsen, som så spændende ud, men der var desværre ikke tid til at stoppe op og se på dem.'

'Derefter gik vi helt over i den anden del af museet. Det var sjovt at gå igennem museet. Vi var lige ved at fare vild, fordi man kunne gå to forskellige veje.'

'Ned til det næste billede, vi skulle se på, gik vi igennem næsten hele museet. Der var masser af kunsværker på væggene, som var spændende at se på. Men der var

ikke tid til at tale om dem sammen. I stedet talte vi med dem vi gik ved siden af om de billeder, som vi så.'

Anne fremhæver i feltnote hvordan mellemrum adskiller sig fra ophold. Som i første eksempel, hvor Anne beskriver, at der ikke var tid til at stoppe op og se på kunstværkerne, eller som i det sidste eksempel, hvor Anne fremhæver, at der ikke var tid til at tale om værkerne sammen, men kun med de elever, der gik ved siden af. På baggrund af mine ovenstående analyser af, hvad der kendetegner ophold, tolker jeg det sådan, at der ikke var tid til, at børnene kunne tale om værket med underviseren, men udelukkende med klassekammeraterne, de fulgtes med.

Opsummerende adskiller mellemrum sig fra ophold, ved at eleverne er i bevægelse, da der ikke er tid til at stoppe op – altså mellemrum er karakteriserede ved at være *flygtige*. Men mellemrum adskiller sig også fra ophold ved, at eleverne taler sammen, men ikke med underviseren og klassen samlet. Altså som *sociale*, men ikke sociale i plenum.



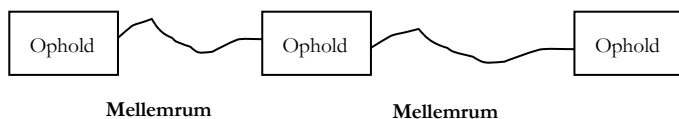
Situationsbillede 1
Viser overgangen fra mellemrum til ophold



Situationsbillede 2
Viser børn, der kigger på værker i mellemrum.

11.2.3 Mellemrum og ophold

Eksemplet viser, at undervisningsforløbet er karakteriseret ved en vekselvirkning mellem ophold og mellemrum. Jeg ser dette undervisningsforløbs vekselvirkning mellem ophold og mellemrum som eksemplarisk for mine kritiske cases på demokratiske undervisningssituationer.



Jeg antager derfor, at mellemrum er lige så centrale som ophold for vores forståelse af, *hvordan* undervisningsforløb på museer muliggør børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.

11.3 Undervisningsforløb anskuet som mellemrum, ophold og sprækker

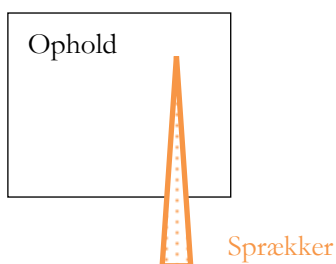
I deltagerobservationerne bliver jeg ikke blot opmærksom på mellemrum, men også optaget af de situationer i ophold, hvor børn gjorde noget uventet. Jeg betegner disse situationer som sprækker.¹²⁹

11.3.1 Hvad kendetegner sprækker?

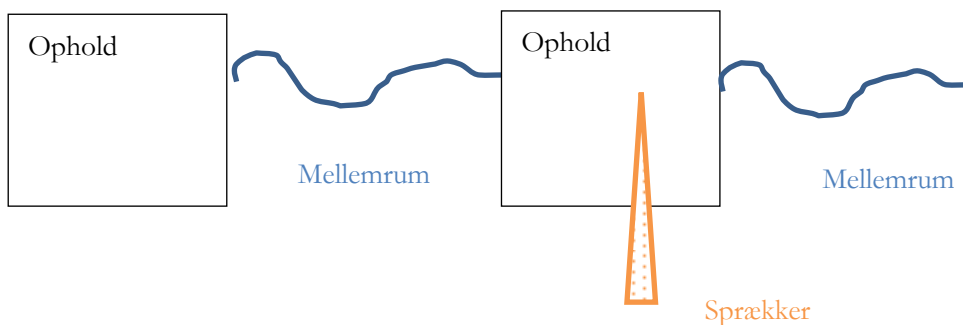
Eksemplet fra præsentationen af mit empiriske materiale, hvor en dreng påpeger, at det er hårdt at ligge på 'Looking for 4-cloves', ser jeg som en spræk-

¹²⁹ Det er disse sprækker, jeg beskrev som sammenbrud i præsentationen af min abduktive proces. Sammenbrud, der fordrede nye eller andre teoretiske forståelser og bidrog til mit performative blik på demokrati og medborgerskab, som jeg har præsenteret i del 1.

ke, da drengen med denne kommentar udfordrer den måde at se og forstå kunstværket på, som underviseren lægger op til. Sprækker er situationer i ophold, hvor børns deltagelse u-intenderet udfordre kunstpædagogikken.



Jeg udvider min forståelse af undervisningsforløb på kunstmuseer til ikke blot at omfatte ophold og mellemrum, men også sprækker. Mine empirisk genererede begreber (ophold, mellemrum og sprækker) er centrale i forhold til at svare på, *hvordan* kunstpædagogiske møder muliggør børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.



Illustrationen viser, hvordan jeg ser undervisningsforløb, som noget, der foregår i en vekselvirkning mellem ophold og mellemrum, samt at der i ophold *kan* opstå sprækker. Sprækker skal altså forstås som situationer, som potentielt opstår i ophold. Jeg vil gennem mine analyser af cases på demokratiske undervisningsforløb på kunstmuseer vise:

1) Ophold

Hvordan ophold overvejende er kendetegnet ved, at lære børn, hvordan de skal opleve gennem kvalificering og socialisering.. kunstpædagogik i ophold bygger på forestillingen om; *at man skal vide¹³⁰ før man kan opleve* og muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces.

2) Sprækker

Hvordan sprækker er kendetegnet ved, at børns deltagelse viser, hvordan en særlig viden (blik, position eller lignende) kan virke paradoksal i forhold til at opleve. Børns deltagelse kan altså udfordre forestillingen om, at man skal vide før man kan opleve og kan derved muliggør børns medborgerskab som transformativ læreproces og potentielt også demokratiske begivenheder.

3) Mellemrum

Hvordan mellemrum er kendetegnet ved, at børn oplever uden først, gennem kvalificering og socialisering, at lære hvordan. Mellemrum muliggør altså børns medborgerskab som transformativ læreproces.

Da mellemrum i feltnoterne ofte stilles i modsætning til ophold, vil jeg starte med at analysere børns deltagelsesmuligheder i ophold. Rækkefølgen skal derfor ikke læses som en prioritering af ophold frem for mellemrum, men som et valg, jeg har truffet af formidlingsmæssige årsager.

¹³⁰ 'Vide' refererer i denne sammenhæng ikke blot til en kognitiv proces, men bredt til det at vide hvordan man skal sanse.

Kapitel 12 Børns deltagelsesmuligheder i ophold

Jeg vil gennem analyser af børns deltagelsesmuligheder i ophold vise, hvordan ophold overvejende er karakteriseret ved at lære børn at opleve¹³¹ kunst gennem deltagelse. Dvs. at ophold overvejende muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces, da børn socialiseres og kvalificeres til at opleve. Men jeg vil samtidig vise, hvordan nogle særlige situationer i ophold (sprækker) kan udfordre den socialiserende og kvalificerende læreproces og åbne for børns medborgerskab som transformativ læreproces og for demokratiske begivenheder.

For at undersøge børns deltagelsesmuligheder i ophold, vil jeg analysere sprækker. Da jeg antager, at de situationer, hvor børn gør noget uventet eller på anden vis udfordrer deltagelsesmuligheder i ophold, er produktive empiriske nedslag til at undersøge hvilke former for deltagelse der åbnes for, og hvilke der lukkes for i ophold. Deltagelse forstår jeg bredt som både at sanse og gøre. Jeg vil indlede med at præcisere, hvordan jeg ser 'sprækker' som paradigmatisk cases på børns muligheder for deltagelse i ophold

12.1 Paradigmatisk cases på børns deltagelsesmuligheder i ophold

Jeg vil analysere fire forskellige paradigmatisk cases på ophold. Når jeg betegner eksemplerne som paradigmatisk cases, er det fordi jeg antager, at

¹³¹ 'Opleve' forstår jeg bredt som måder at se og sanse på.

kunstpædagogiske grænsedragninger for børns deltagelse bliver tydelig i disse sprækker. Grænsedragninger, som har prototypisk karakter, da de viser, hvordan ophold er orienteret imod at lære børn, *hvordan* de skal opleve kunst. De paradigmatiske cases synliggør for mig at se, hvordan kunstpædagogik i ophold bygger på en forståelse af, at børn skal vide for at kunne opleve.

De fire paradigmatiske cases viser, hvordan deltagelsesmuligheder afgrænses i forhold til; 1) en særlig 'rigtig' opmærksomhed, 2) et særligt 'rigtigt' blik, 3) en særlig 'rigtig' position og 4) en særlig 'rigtig' måde at tale *om* kunst på.

De fire cases viser altså, hvordan ophold er karakteriseret ved at lære børn (gennem deltagelse), hvordan de skal opleve via en særlig opmærksomhed, et særligt blik, fra en særlig position og endelig også ved en særlig måde at tale om kunst på. Kapitlet bygger jeg op omkring de fire tematikker; hver analyse indledes med en præsentation af én til to cases og afsluttes med en opsummering.

Når jeg vælger disse cases som mine analytiske nedslag, er det fordi jeg anser disse sprækker som anvendelige til både at vise, hvordan børn lærer særlige rigtige måder at opleve på i ophold, og til at vise, hvordan forestillinger om, at børn skal vide, før de kan opleve, udfordres i sprækker og potentielt muliggør demokratiske begivenheder.

12.1.1 En særlig 'rigtig' måde at opleve på

Jeg vil med denne analyse vise, hvordan børns deltagelsesmuligheder afgrænses til en særlig 'rigtig' måde at opleve på. Jeg analyserer en situation, hvor måder at opleve på udfordres i et ophold.

Case på en særlig 'rigtig' måde at opleve på

Casen er et udvalgt ophold, i et undervisningsforløb med en 1-3. klasse¹³² på et kunstmuseum. Undervisningsforløbet starter kl. 8, hvor kunstmuseet har åbent en time tidligere for skoleklasser; på dette kunstmuseum er der blot ét skolebesøg ad gangen, så klassen har hele museet for sig selv¹³³. Casebeskrivelsen er baseret på både feltnoter og transskriberinger af lydoptagelser.

Undervisningsforløbet starter på en bæk i garderoben, hvor Mette (museumsunderviser) byder eleverne velkommen til kunstmuseet. Mette fortæller, at alle kunstværkerne på museet er skabt af en kunstner, som døde for 55 år siden. Denne information udløser en dialog mellem Mette og eleverne om, at kunstværkerne er uerstattelige. Herefter siger Mette: *Prøv lige at høre, det er derfor vi har nogle regler på museer, det er jo ikke for at være sure og skræppe, men det er fordi vi gerne vil passe på tingene. Kan I gætte hvad det er for tre regler?*¹³⁴

En række hænder ryger til vejrs og eleverne siger, at man ikke må røre ved billeder. Mette forklarer meget detaljeret, hvorfor man ikke må røre ved kunstværkerne og om, hvordan fingeraftryk kan skade malerierne. Derefter spørger Mette, om eleverne kender de næste regler og følgende dialog opstår:

Emil: "Ja det er fordi jeg ved, at man ikke ligefrem skal skriger eller råbe

Mette: Ja hvorfor skal man ikke det?

Emil: "Fordi at, det bare, Ja jeg tror ikke rigtigt det har noget at gøre med kunsten...

(tænkepause) jeg tror mere, det har noget at gøre med at... (tænkepause) hvis man skriger, kommer man måske til at vælte noget"

Anton: "Jo måske er det fordi glassene sprænger – sådan Kliiir " (slår ud med armene)

Mette: "Ja det er rigtigt, det har ikke så meget med kunsten at gøre, det har noget at gøre

¹³² Eleverne er fra Slotsholmen Friskole i Jægerspris, hvor store dele af undervisningen foregår niveaudelt på tværs af alder.

¹³³ Dette er en helt særlig situation, da mange andre forløb på kunstmuseer er kendetegnet ved, at der både er mange andre gæster og andre grupper på samme tid.

¹³⁴ Transskribering fra lydoptagelse af undervisningsforløb.

med de andre, der er på museet lige præcist.”

Emil: ”Ja for hvis der er et lille barn, der står og skriger og så står der en voksen og tænker: må jeg få fred, jeg er lige ved et eller andet.”

Mette: ”Så når vi ikke skal bruge råbe stemmer, så er det fordi, vi skal vise hensyn til andre”

Mads: ” Det er fordi, der nogen gange er sådan nogle damer”

Mette: ”Jaaa?”

Mads: ”Ja, på sådan noget kursus, hvor de skal male og sådan noget. Og de skal koncentrere sig. Derfor må man ikke forstyrre. Det har jeg selv prøvet engang. Meeen er de damer her i dag?” (fuld af forhåbning)¹³⁵

En særlig museal socialisering?

I situationen begrundes reglen om, at eleverne ikke må bruge ’råbe-stemmer’, ikke som først antaget med henvisning til værkernes sikkerhed men med, at eleverne skal vise hensyn til andre. Da museet er åbnet tidligere for skoleklassen, og der ikke er andre, virker det lidt paradoksalt at håndhæve denne regel. Mads peger på dette paradoks, ved at spørge til, om ’damerne’ er på museet i dag. Mads kobler reglen til en oplevelse, han har haft på museet, hvor reglen om, at man ikke måtte bruge råbe-stemmer, handlede om at vise hensyn til *damerne*, altså de damer, der var på kursus den pågældende dag og skulle koncentrere sig. Damerne er ikke på museet, så hvorfor denne regel? Det rejser for mig en række afledte spørgsmål: henviser denne regel ikke til den specifikke og særlige situation, hvor klassen er alene på museet? Handler det snarere om at lære børnene, hvordan man går på kunstmuseum generelt, hvor de skal vise hensyn til andre besøgende på kunstmuseet? Eller handler det om at lære børn, hvordan man opfører sig generelt i det offentlige rum? Er reglen ikke blot en ramme for besøget, men en del af indholdet, altså at eleverne skal lære, hvordan de skal opføre sig eller deltage? I opholdet skal eleverne lære, at

¹³⁵ Transskribering fra lydoptagelse af undervisningsforløb.

de ikke skal bruge råbe-stemmer på kunstmuseer. Men hvad betyder det? Betyder det at eleverne ikke må råbe og skriges som Emil siger, eller hvad betyder 'råbe-stemmer'? Og hvad hvis jeg kobler denne udsigelse med en anden af Mettes udsigelse: *Det har ikke så meget med kunsten at gøre...* hvordan kan det så forstås? Hvad kan der ligge i at Mette siger, det har ikke så meget med kunsten at gøre? Har det så *lidt* med kunsten at gøre? Eller er det bare en talemåde? Hvis vi et øjeblik tager ytringen alvorlig og ikke blot afskriver den, som en talemåde eller som på anden vis utilsigtet, hvad kan vi så få øje på? Hverken Emils forklaring om, at hvis man skriger, kommer man måske også at vælte noget, eller Antons forklaring om, at glassene (hvis kunstværkerne er bag glas) sprænges ved høje lyde, bliver godtaget i situationen. Så måske handler det ikke om kunstværkernes sikkerhed, men alligevel om kunsten? Hvis det blot handlede om at vise hensyn til andre, var det vel ikke en kunstmuseal regel, men snarere en generel retningslinje, og så var det vel heller ikke noget, kunstmuseer skal lære børn? Eller er det? Er det netop her, kunstmuseet som en offentlig institution tager en samfundsmæssig rolle på sig? Som en almen-dannende institution, der lærer befolkningen og i dette tilfælde børn, hvordan de skal opføre sig ikke blot på kunstmuseer, men generelt i det offentlige rum?

Jeg ser det, at børnene ikke må bruge råbe-stemmer, som en del af lærings-indholdet. At kunstmuseer med denne *regel* lærer børnene både, hvordan de skal opføre sig på kunstmuseer, og måske også, hvordan de skal opføre sig generelt. Hvis vi tager museumsunderviserens udtalelse: *"Det har ikke så meget med kunsten at gøre"* for pålydende så kobles reglen med kunst. Og måske er det, at eleverne ikke må bruge råbe-stemmer, derfor noget særligt, eleverne skal lære på kunstmuseer? Som en særlig opførelse på kunstmuseer, som eleverne skal socialiseres til. Det, eleverne skal lære, foreslår jeg derfor, at se som en særlig kunstmuseal-adfærd, altså som en socialiserings proces og dermed

medborgerskab som en disciplinerende læreproces. Måske handler denne særlige kunstmuseale adfærd ikke kun om kunstværkernes sikkerhed, men om at sikre en 'rigtig' oplevelse af kunst og derved ikke blot at lære børn at tage hensyn til andre, men at lære børn en særlig modtagelighed og opmærksomhed.

Men måske er det, råbe-stemmer forstyrrer, både etablerede forestillinger, om *hvem* der skal opleve, og *hvordan* der skal opleves. Så måske er det ikke blot damerne, men også en særlig 'rigtig' måde at opleve kunst på, der forstyrres. En kontemplativ oplevelse af kunst, der er kendetegnet ved at være en oplevelse i stilhed, en selvforglemmende og nærmest religiøs oplevelse. En særlig oplevelsesform, der hyldes i et modernistisk kunstsyn (Carol Duncans 1995, Hans Dam Christensens 2001 og Helene Illeris 2009). En oplevelsesform som udstillinger og udstillingssale lægger op til i kraft af den hvide kube, det hvide uforstyrrede rum, hvor alt anden visuel information end værkerne minimeres. Illeris udfolder, hvordan oplevelse af kunst afgrænses via et modernistisk kunstsyn:

"if we follow the prevailing discourses of high modernism, the scope of hanging is not really about establishing an exchange between the work of art and the viewer, but rather about inducing a heightened state of intense absorption on the part of the visitor" (Illeris 2009b: 20).

Hvis vi følger det modernistiske kunstsyn, er kunstværkets rolle ikke at kommunikere om noget, men blot at være. Nogle vil måske ligesom den danske kunsthistoriker Torben Sangild påpege, at forestillingen om, at kunst skal opleves i stilhed, er en gammel norm, som ikke længere stemmer overens med

kunstmuseers praksis eller børns forventninger til kunstmuseer¹³⁶. Men samtidig viser ovenstående episode, at normen ikke brydes, men måske ligefrem befæstes ved, at Mette italesætter det, at man ikke må bruge råbe-stemmer, som en særlig kunstmuseal regel. Jeg ser ikke reglen som forbundet med en given position som eksempelvis museumsunderviserens, den kunne lige så vel komme fra ex. lærere, børn eller stedets fysiske fremtoning. Den amerikanske kunsthistoriker Carol Duncan påpeger i sin analyse af museet som et ritual:

*”Museums do not simply resample temples architecturally; they work like temples, shrines, and other such monuments. Museumgoers today, like visitors to these other sites, bring with them the **willingness** and **ability** to shift into a certain state of receptivity. And like traditional ritual sites, museum space is carefully marked off and culturally designated as special, reserved for a particular kind of contemplation and learning experience and demanding a special quality of attention”*¹³⁷ (Duncan 1991: 91).

Duncan peger her på, at kunstmuseer ikke blot ligner templer, men også fungerer som templer – idet museer konstruerer en situation, der fordrer en særlig måde at opleve på, som Duncan betegner som en særlig *modtagelighed* eller *opmærksomhed*. Duncan påpeger derved, at det fordrer at besøgende både er *villige* til og har *evner* til at skifte til en særlig form for modtagelighed.

Så måske viser denne situation, hvordan kunstpædagogik også handler om, at børn *socialiseres* til at være ’villige’ til denne særlige form for modtagelighed og opmærksomhed og *kvalificeres* til at kunne mestre denne særlige modtagelighed og opmærksomhed. Men også, at der stadig på trods af museale forandringer

¹³⁶ Paneldebat ’LISA WAS HERE’ på Arken d. 24.10 2014 – Et seminar om kunst, leg og Modellen på ARKEN.

¹³⁷ Mine fremhævninger.

eksisterer en forestilling om, at børn skal lære opmærksomhed og modtagelighed gennem kvalificering og socialisering.

I situationen udfordrer Mads' ytringer ikke blot forestillinger om, hvordan man skal opleve på kunstmuseer, men implicit også forestillinger om, *hvem* der kan opleve på kunstmuseer, ved netop at henvise til 'damerne'.

Hvem kan og skal deltage?

Hvem forstyrres? I eksemplet ovenfor er det damerne, disse damer der en given dag, hvor Mads besøgte museet, var på kursus og skulle koncentrere sig. Mads' ytring får en ekstra betydning, i det at besøgende på kunstmuseer er kendetegnet ved at være damer. Damer med lang og mellemlang uddannelse er kernepublikummet på kunstmuseer¹³⁸. Herved rammer Mads' ytring ind i museale diskussioner om, hvorvidt museer skal pleje deres kernepublikum, underforstået damer med lang eller mellemlang uddannelse, eller skal adressere andre grupper i befolkningen. Diskussioner, som ofte baseres på en logik om, at hvis kunstmuseerne adresserer andre befolkningsgrupper end kernepublikummet, så vil kunstmuseerne ekskludere kernepublikummet.¹³⁹ Altså diskussioner, der trækker på samme forståelser som eksempelvis Mouffe og Delanty om, at inklusion og eksklusion er indbyrdes forbundne, da det forudsætter en grænsedragning mellem et *os* og et *dem*. Men samtidig diskussioner, der adskiller sig fra Mouffe og Delanty ved ikke at tilskrive denne grænse-
dragning politisk karakter: snarere begrundes den i forskellige interesser; de, der er interesseret i kunst, og de, der ikke er interesseret i kunst, altså hvad Rancièr ville betegne som forestillinger om en særlig fordeling af kroppe og steder. Diskussioner, der bygger på en forståelse af, at museer ikke kan henvende sig til dem, der allerede bruger kunstmuseer og til 'ikke-brugerne' på

¹³⁸ Jf. Kulturstyrelsens nationale brugerundersøgelser (2009 – 2014). For yderligere information se www.kulturstyrelsen.dk

¹³⁹ En forståelse som er at finde i offentlige debatter, interne museale diskussioner og kulturpolitiske intentioner.

samme vis, for 'brugere' og 'ikke-brugere' har forskellige behov. 'Ikke brugere' som er ikke socialiserede i museumskultur har brug for socialisering¹⁴⁰, hvorimod kernepublikummet (damerne) ikke har brug for denne socialisering. I denne forståelse handler det om at socialisere 'ikke brugerne' til en museumskultur, hvorfor undervisning på kunstmuseer og inkluderende praksis på kunstmuseer med afsæt i denne logik forstås som en socialiseringsproces.

Mads' ytring om damerne kan selvfølgelig blot ses som handlende om at vise hensyn til andre, og at børn skal lære at vise hensyn. Men det kan også læses som et udtryk for differentieringer af mennesker, hvor det handler om sondringer mellem museumsbesøgende, der går ud på at udskille dem, der er de *rigtige* besøgende. Sondringer, som jeg genkender både fra det museale felt og fra den offentlige debat. Sondringer, som internt på kunstmuseer kommer til udtryk gennem betegnelser, som 'de betalende gæster' versus skoleklasser eller i museers budgettering og derved prioritering. Altså forskellige strukturelle betingelser som skaber et hierarki mellem besøgende.

Ophold, som reproducerer

Jeg ser situationen som paradoksal i forhold til, at museer kunstpædagogisk forsøger at skabe rum for deltagelse og flerstemmighed, men alligevel implicit reproducerer en særlig rigtig måde at deltage på og måske også forestillinger om, *hvem* der kan eller skal deltage. Casen viser, hvordan ophold i kunstpædagogiske møder *kan* bidrage til reproduktion af særlige forståelser af, *hvem* der kan eller skal bruge kunstmuseer. Casen viser også, hvordan ophold kan reproducere særlige forståelser af, *hvordan* børn (og andre) skal opleve på kunstmuseer, at oplevelse af kunst fordrer at børn (og andre) først lærer en særlig modtagelighed og opmærksomhed. Fordrer at børn

¹⁴⁰ Denne logik trækker på Bourdieus forskning på kunstmuseer, der viste, hvordan de, der besøgte kunstmuseer, var den del af befolkningen, der var socialiserede i en museumskultur.

socialiseres og kvalificeres til at opleve kunst gennem medborgerskab som en disciplinerende læreproces.

Sprækker som udfordrer

Samtidig viser casen at sprækken udfordrede den kunstpædagogisk praksis, som reproducerer antagelser om ulighed. Forstået som antagelser om, hvem kunstmuseer er til for, og antagelser om, hvordan det at opleve kunst er noget, børn skal lære gennem socialisering og kvalificering af en særlig modtagelighed og opmærksomhed. Sprækken kan derfor potentielt føre til demokratiske begivenheder, da forestillinger om ulighed udfordres. En demokratisk begivenhed, som både muliggør børns medborgerskab som transformativ læreproces og kan konstituere kunstmuseet som demokratisk ved at *gøre* demokrati.

12.1.2 En særlig 'rigtig' måde at se på

Jeg vil med denne analyse vise, hvordan børns deltagelsesmuligheder i et ophold afgrænses til en særlig 'rigtig' måde at se på og hvordan sprækken udfordrer forestillingen om, at børn skal lære at se, inden de kan opleve. Jeg analyserer en paradigmatisk case, hvor den måde, børn lærer at se på udfordres.

Case på en særlig 'rigtig' måde at se på

Casebeskrivelsen har jeg konstrueret på baggrund af feltnoter, transskriberinger af lydoptagelser¹⁴¹ og værkfotografier. Jeg er på J.F. Willumsens Museum og deltager i et undervisningsforløb om J.F. Willumsens selvfrestillinger sammen med en 4. klasse.

¹⁴¹ Delvis transskribering fra lydoptagelse, den 18 juni 2013.

Jeg sidder på gulvet sammen med 4. klasse og ser på et stort lyserødt maleri (J.F. Willumsen 1933, Selvportræt i malerbluse). Museumsunderviseren Sine viser, at J.F. Willumsen har skrevet dato på maleriet og fortæller, at Willumsen blev 70 år samme dag. Sine spørger: *'Hvordan Willumsen har det den dag?'* Ingen svarer. Hun spørger igen: *'Hvordan havde han det indeni?'* Stadig ingen svar og fortsætter: *'Var det en god fødselsdag?'* Ingen svar. Hun svarer selv: *'Nej, hvorfor ikke?'* hvortil en elev svarer: *'Det ved jeg ikke.'* Jeg mister interessen, jeg ved ikke, hvordan Willumsen havde det, da han fyldte 70 år og synes også, det er uinteressant. Jeg begynder at kigge rundt på de andre. Flere af børnene mister også fokus, begynder at småsnakke og kigge rundt på de andre værker. Jeg holder op med at høre efter. Pludselig peger en dreng (Peter) på et andet værk i rummet og Peter siger: *'Jeg forstår ikke, han [Willumsen] har været pave'* Hvortil Sine griner og svarer: *'Nej, han har ikke været pave'*



J.F. Willumsens Selvportræt i malerbluse, 1933.

Olie på lærred, 119 X117 cm.

Tilhører J.F. Willumsens Museum.

Fotograf: Anders Sune Berg.

© J.F. Willumsen/billedkunst.dk



J.F. Willumsens Selvportræt. Laurbærkrans på hovedet, 1943.

Olie på lærred, 35 X27 cm.

Tilhører J.F. Willumsens Museum

Fotograf: Anders Sune Berg.

© J.F. Willumsen/billedkunst.dk

Analyse

Sine er tydeligvis forundret over denne kommentar, sikkert også fordi, at Peter taler om et helt andet maleri og forveksler Cæsar med Paven. Pointen her er ikke at problematisere, at Sine ikke forstår denne kommentar, men snarere at vise det paradoksale i situationen. Sine indledte forløbet med at sige: ”*På en måde kan man sige, at Willumsens klædte sig lidt ud og afprøvede, hvordan det ville se ud, hvis han skulle symbolisere magt. Han afprøver forskellige ting, og det var det, vi talte om i starten. Man behøver ikke at gøre, som man ser ud i virkeligheden, når man maler selvportrætter*”.¹⁴² J.F. Willumsens kunstværker iagttages derved ikke som repræsentative for Willumsens liv, men som iscenesættelser. Fokus forskydes herved fra, at eleverne skal *lære om* kunstneren til at eleverne kan *lære af* den måde Willumsen malede sine iscenesættelser. Altså en forskydning fra at *lære om kunstnerens liv* til at *lære af kunstnerens billedkunstneriske virkemidler*. Men da Sine kort efter i dette ophold spørger til, hvordan J.F. Willumsens havde det den dag, han fyldte 70 år, er dette spørgsmål baseret på en biografisk læsning af maleriet, hvor fokus rettes mod at *lære om* J.F. Willumsen. Peter peger på det paradoks, der er mellem intentionen med forløbet, og det, der faktisk finder sted. Men samtidig viser eksemplet også, at Peter forsøger at anvende det blik, Sine præsenterer, ikke blot i forhold til det ene værk, men også til at iagttage et andet værk i udstillingen. Situationen viser, hvordan Sine i dette ophold inviterer til deltagelse, men samtidig én helt bestemt form for deltagelse. Den form for deltagelse, som der lægges op til gennem Sines spørgsmål, er en biografisk læsning af ’Selvportræt i malerbluse’. En læsning som både virker paradoksalt i forhold til intentionen med undervisningsforløbet og udstillingens tematik. Jeg ser Peters kommentar ’*Jeg forstår ikke at han har været pave*’ som en påpejning af, hvordan den biografiske læsning og den kvalificering af blikket, som Peter er ved at lære, ikke giver mening, når han eksempelvis forsøger at tolke Willumsens ’Selvportræt Laurbærkrans på hovedet’.

¹⁴²Transskription fra situationen

Jeg er i denne sammenhæng ikke optaget af det paradoksale mellem intentioner og praksis, men optaget af at tydeliggøre, hvordan dette ophold handler om at kvalificere børns blik, lære dem at se på kunst på en bestemt måde. Mette, en af de museumsprofessionelle, beskriver fra et lignende kunstpædagogisk møde, hvordan deltagelse i lignende biografisk læsning var meningsfuld for hende og flere af børnene.

Case 2

Sine fortæller, at Willumsen malede billedet på sin 70 års fødselsdag. Det kan man se på datoen, han har skrevet. Jeg synes, billedet bliver mere interessant af det – dels var den 7. september også min mormors fødselsdag, og dels gør det billedet nærværende, at man får at vide, at han har malet det på en bestemt dag, som var en særlig dag. Hvad mon Willumsen tænkte på den dag? Hvad han skulle male, for billedet er tomt, lægger en af mine klassekammerater mærke til. At han snart skal dø, foreslår en anden. Det får mig til at lægge mærke til de særlige skygger rundt om figuren, men jeg siger det ikke højt.¹⁴³

Når jeg trækker eksemplerne frem her, handler det ikke om biografiske læsninger eller ej, eller om, hvor mange af børnene der fandt det meningsfuldt eller ej, men om hvilke former for deltagelse, der muliggøres i ophold. Med analysen peger jeg både på, hvordan kunstpædagogik i ophold muliggør forskellige måder at se på og hvordan kunstpædagogik i ophold, handler om at lære børn at se gennem kvalificering af blikket.

En særlig kvalificering af blikket

I de to beskrevne ophold er kunstpædagogikken primært kvalificerende, da der pædagogisk arbejdes med kvalificering af elevernes blik. Men samtidig viser Peters kommentar, hvordan der opstår et paradoks imellem den kvalifice-

¹⁴³ Udsnit af Mettes feltnote.

ring af blikket, som udstillingen og undervisningsforløbet lægger op til, og den kvalificering af blikket, der pågår i et af opholdene.

Det andet eksempel, hvor Mette foretager deltagerobservationen, peger på lignende problematik vedrørende kvalificering af blikket. Mette påpeger, at hun vælger ikke at bidrage med sin 'eksistentielle tolkning' af værket, da hun er bange for at 'forstyrre' Sines agenda (den biografiske læsning af værket). Mette begrundet sin tilbageholdenhed med den konstruerede position som mindst-mulig voksen. Men som nævnt i mine metodiske refleksioner rejser dette for mig spørgsmål til, om andre, ligesom Mette, ikke deltager, fordi de antager, at deltagelse fordrer et helt særligt blik.

Ophold som reproducerende og sprækker som udfordrende

I denne analyse vil jeg vise, hvordan deltagelse i ophold fordrer et særligt blik og derved viser at kunstpædagogikken i disse ophold trækker på en idé om, at børn skal lære at se, før de kan se, og herved reproducerer en særlig deling af det sanselige. I sprækken, hvor drengen sagde 'Jeg forstår ikke han har været pave', vises et paradoks mellem intentioner og det, der gøres, men endnu vigtigere er det, at denne handling måske også gør det muligt, at åbne for nye eller andre måder at se på.

12.1.3 En særlig 'rigtig' position

Jeg vil med denne analyse vise, hvordan børns deltagelsesmuligheder i ophold afgrænses til en særlig 'rigtig' position, og hvordan sprækker som denne udfordrer forestillingen om, at kunst skal opleves fra en særlig distanceret position.

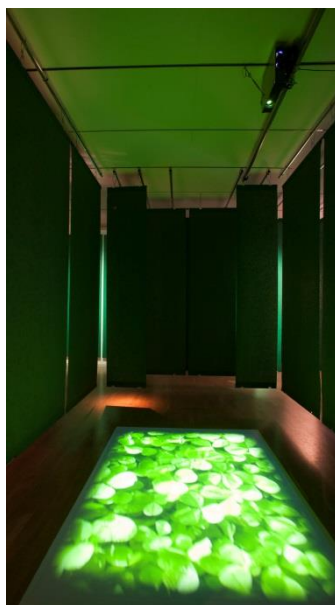
Casebeskrivelse:

Jeg er på kunstmuseum og deltager i et undervisningsforløb sammen med en 3 klasse. Vi er ca. halvejs inde i undervisningsforløbet, da vi kommer til Nikolaj Recke's videoinstallation *Looking for 4-leaf clovers*, 1998.

Det er et videoværk, der er installeret i et rum, skabt af grønne forhæng. Videoen projiceres på et stort lærred på gulvet (ca. 2x3 meter).

Vi skal ind til Nikolaj Reckes værk og gå igennem skoven derind. De grønne bannere er altså nu en skov. Og når vi kommer ind i skoven (bag bannerne) er der en kløvermark(kunstværket). Det er denne forestilling, vi skal gå ind i. Alle skal sidde, så vi kan røre ved værket. Hvad kan I mærke? spørger museumsunderviseren. Spørger hun til det konkrete lærred eller til det, lærredet forestiller – altså våde firkløvere? Måske skal vi helst svare på det sidste.¹⁴⁴

I min feltnote beskriver jeg, hvordan jeg oplever, at eleverne skal opleve kunstværket som en illusion, og hvordan både museumsunderviseren (Louise) og udstillingens fysiske indretning lægger op til denne illusion. Illusionen skabes allerede, inden eleverne går ind i rummet, da Louise siger til børnene, at de skal ind i skoven¹⁴⁵. Louise introducerer opholdet ved kunstværket på følgende vis: *Og så skal vi ind og prøve at kigge på det her kunstværk, med alle vores sanser. Og bagefter så har jeg sådan en lille tegning, hvor I skal tegne, hvor I kan mærke det*

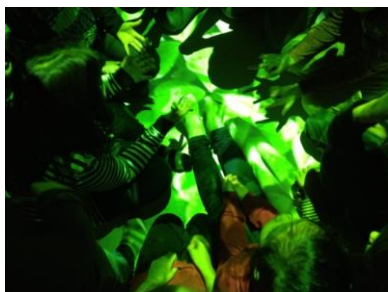


Nikolaj Recke:
Looking for 4-leaf clovers,
1998 © SMK foto

¹⁴⁴ Feltnote den 29. november 2013

¹⁴⁵ Transskribering fra lydoptagelse d. 29. november 2013

ber værk henne¹⁴⁶. Louise siger til eleverne, at de gerne må sætte sig rundt om værket. De sætter sig ned, og flere af børnene tager straks hænderne i brug og sidder bøjet ind over værket, hvorefter de får besked om at sætte sig op. Eleverne skal altså sidde rundt om kunstværket, og skal ikke røre ved, men kigge på kunstværket.



Situationsbillede 1

Børn undersøger værket ved at røre ved det.



Situationsbillede2

Børn sidder rundt om værket og ser på værket.

'Looking for 4- leaf clovers' er en videoprojektion på gulvet, som man må røre ved, derfor forstår jeg ikke Louises besked om, at eleverne skal sætte sig op, som handlende om at lære eleverne, at de ikke må røre ved kunstværket. Men i denne situation handler det måske snarere om, hvordan vi skal opleve dette kunstværk? Og måske handler det netop om at lære børn at *se* med alle sanser? Louise præciserer den særlige måde at se på således: 'Og øvelsen er nu, kig på det her værk og prøv at forestille jer, hvordan det er, at være på den her mark. Kan man høre noget, dufte noget...'¹⁴⁷ Så eleverne skal se kunstværket som en illusion om en kløvermark og derefter forestille sig, hvad de kan opleve med andre sanser end synssansen. En elev går helt med på legen og siger: 'Muuh'. Louise laver optag og siger: 'Nogen får lyst til at sige en lyd. Hvis man var en lille bille, hvordan ville

¹⁴⁶ Transskribering fra lydoptagelse d. 29. november 2013

¹⁴⁷ Transskribering fra lydoptagelse d. 29. november 2013

det så være at gå her?’ Og spørger derefter eleverne: *’Hvor kan du mærke det?’* En pige (Sofie) svarer forsigtigt, at det er meget stort. Sofie taler ud fra forestillingen om, at hun er en bille. Herefter bliver Sofie irettesat af skolelæreren, der ønsker at vide, hvor *hun* kan mærke det og påpeger, at Sofie ikke er en bille.¹⁴⁸

Efterfølgende får eleverne et ark, hvor der er tegnet konturen af et menneske sammen med følgende besked: *’Så kigger I på manden og prøver at tænke på, hvordan det var, at være inde på kløvermarken, og så prøver I at tegne på manden, hvor I kunne mærke det på kroppen.’*¹⁴⁹ Der opstår lidt uro i situationen, måske fordi flere af eleverne ikke helt forstår, hvad de skal. En af eleverne har markeret hænderne og forklarer sin markering med at, værket kradsede lidt. Måske henviser eleven til, at lærredet, som videoen er projiceret på, er ru? Louise responderede ved at skabe flerstemmighed, altså åbne for forskellige og konfronterende stemmer og påpegede at, der også var en elev, der sagde, at det var vådt og smagte vådt. Herefter konkluderer Louise: *’Så når vi kigger på kunst, så selv om det er øjnene vi tænker, at man bruger rigtig meget, så kan man faktisk bruge hele kroppen, når man kigger på kunst.’*¹⁵⁰

Eksemplerne her viser, at ’se med alle sanser’ er en særlig måde at opleve, hvor synssansen har forrang og hvor kunst skaber illusioner. Det er disse illusioner, som vi efterfølgende kan opleve med andre sanser. Objektet for at se med alle sanser er illusionen, som i dette tilfælde skabes af både Louise, udstillingens scenografi og værket. Så selv om kunstværket er en videoinstallation, som er kendetegnet ved, at eleverne kan gå ind i værket og opleve det med flere sanser, skabes der i denne situation en særlig værk- og beskuerposi-

¹⁴⁸ Transskribering fra lydoptagelse d. 29. november 2013

¹⁴⁹ Transskribering fra lydoptagelse d. 29. november 2013

¹⁵⁰ Transskribering fra lydoptagelse d. 29. november 2013

tion. Eleverne skal se på videoprojektionen og derefter forestille sig, hvordan de kan føle, høre og lugte kløvermarken. Elevernes socialiseres her til at opleve kunst gennem synssansen og fra en objektiv position.

Louise og enkelte elever udfordrer i sprækken den objektive position, hvor fra elever skal opleve *Looking for 4-leaf clovers*, ved at forestille sig, at de er køer eller biller, der går på kløvermarken. I situationen får det 'at se med alle sanser' fra en objektiv distance karakter af at være den rigtige måde, her i kraft af skolelærerens kommentar.

I opholdet afgrænses det, eleverne skal lære, til en særlig 'rigtig' måde at opleve kunst på, hvor de som betragtere er placeret uden for værket og ser kunst som en illusion på noget andet. I sprækken opstår der potentielt en anden måde at tilgå kunst på, som bryder med forestillingen om, at elever skal se på kunst fra en særlig position; her opstår muligheder for positionsskift. Et positionsskift som muliggør, at værket ikke reduceres til et objekt, elever skal se og tale om på en særlig måde.

Ophold som reproducerer og sprækker som udfordrer

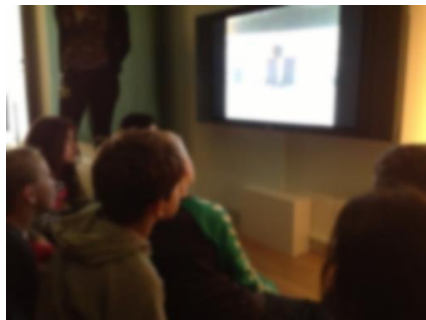
Analysen viser, hvordan dette ophold reproducerer forestillinger om rigtige måder at se på kunst på; her fra en distanceret position. Kunst ses som en illusion om noget andet, men viser også, som i de andre analyser, at disse forestillinger om, at man skal lære at se på en særlig måde, inden man kan opleve kunst, udfordres i sprækker. Altså at opholdet muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces, men at sprækken åbner for en demokratisk begivenhed og herigennem for børns medborgerskab som transformativ læreproces ved at udfordre forestillingen om, at man skal lære at se fra en særlig position og på en bestemt måde for at opleve kunst.

12.1.4 En særlig 'rigtig' dialog

Med denne analyse viser jeg, hvordan børns deltagelsesmuligheder i ophold afgrænses til en særlig 'rigtig' måde at tale om kunst på. Men jeg viser også, hvordan denne særlige rigtige måde at tale om kunst udfordres i sprækker og åbner for andre kunstpædagogiske muligheder.

Casebeskrivelse:

Jeg sidder med en 1. klasse og ser Peter Fischli & David Weiss video *'The way things go'*¹⁵¹.



1 Situationsbillede fra opholdet

Katrine (Museumsunderviseren) giver eleverne tid til at se værket ved ikke at tale eller spørge om noget. Eleverne begynder indbyrdes at taler om, hvad der sker i videoen. De sætter lyd på kedlen, der farer hen over gulvet, og udbryder: *'wau, hvad sker der nu, nej nej nej nu går der ild. BANG osv'*. Måske opstår denne dialog netop her, da Katrine giver rum til det? På et tidspunkt begynder Katrine at stille spørgsmål om kausalitet, for at koble værket til en friheds-

¹⁵¹ 31. oktober 2013.

tematik. Katrine spørger til: *'Hvordan kunstværket handler om frihed? Har kedlen frihed til at gøre hvad den vil?'* Nogle elever svarer, og en dialog opstår. Men pludselig er der en pige (Vera), der siger: *'Ti stille...'* Ikke ti stille til sine klassekammerater, men ti stille til Katrine. Jeg ser det som et udtryk for, at Vera oplever at blive forstyrret af den dialog, Katrine initierer. Jeg oplevede det fra min position som mindst-mulig voksen på samme måde. Jeg blev forstyrret af og irriteret over museumsunderviserens spørgsmål og tænkte: *'Så stop dog, jeg vil faktisk gerne se det her'*. Da eleverne satte lyd på kedlen, der fór afsted og sagde *'hvad sker der nu?'* eller *'wau', 'vildt'* osv. blev jeg ikke forstyrret eller irriteret. Disse udbrud og lyde forstyrrede ikke oplevelsen for mig, det er heller ikke klassekammeraternes udbrud, som Vera tysser på, det er Katrine, hun tysser på. Det er den lærerstyrede dialog, hvor eleverne skal tale *om* værket på en særlig måde, som Vera udfordrer. Når jeg ser det som en særlig måde at tale om værket på, er det fordi Katrine spørger til, hvordan værket handler om frihed og hvorvidt eksempelvis kedlen i videoen har frihed til at gøre, hvad den vil.¹⁵²

En anden dialog

Eksemplet viser, at der indledningsvis opstår en situation, hvor eleverne sætter lyd på værket, kommenterer værket og lignende. Samtidig tydeliggør situationen også forskellen på denne form for dialog og den underviser-initierede dialog. Forskellen bliver tydelig i kraft af, at Vera siger: *'Så ti dog stille'* til Katrine. Eksemplet viser, at deltagelse i ophold måske også handler om at lære børnen en særlig 'rigtig' måde at tale *om* kunst på. Samtidig opstår der i sprækkene en anden måde at italesætte kunst på, her taler eleverne ikke *om* kunst eller hvad kunst betyder, men *med* kunst, ved at sætte lyd på værket og kommentere hændelser.

¹⁵² Beskrivelsen er baseret på min feltnote og transskribering fra den 31. oktober 2013.

Ophold, der reproducerer, og sprækker, der udfordrer

Denne case viser som de andre, hvordan der i ophold reproduceres en særlig deling af det sanselige, som kun muliggør bestemte måder at se og tale om kunst på og eksemplet viser også, at denne deling af det sanselige udfordres i sprækken, ved at Katrine siger ”ti stille” til underviseren.

12.2 Ophold og sprækker

I første case afgrænses børnenes deltagelse til at være deltagelse i en dialog med underviseren, hvor børnene sidder på gulvet foran værket, og underviseren står ved siden af værket, som der tales om. I analysen viser jeg hvordan dialogen afgrænses til et særligt ’blik’ på J.F. Willumsens ’Selvportræt i malerbluse’, nemlig et biografisk blik. Et blik, som ellers er i modstrid med både de formulerede intentioner med det kunstpædagogiske møde og med udstillingen, der er kurateret, så den viser J.F. Willumsens selvfrestillinger som iscenesættelser. Ved at sammenstille mange og forskelligartede selvfrestillinger i samme rum bryder udstillingen med den biografiske læsning af værkerne. I analysen vises også, hvordan Peter (en elev) udfordrer den tolkning af værket, som museumsunderviseren lægger op til, men at denne udfordring i situationen ikke fører til åbninger af andre måder at se værket på; snare tydeliggør, at deltagelse i denne situation afgrænses til deltagelse i en biografisk læsning af ’Selvportræt i malerbluse’. Dette ophold muliggør gennem kvalificeringer af elevens blik overvejende børns medborgerskab som en disciplinerende læreproces. Peters kommentar om, at han ikke forstår, at Willumsen har været pave, kan ses som et eksempel på at kvalificeringen af Peters blik er lykkedes, da Peter her ikke blot anvender dette blik på ’Selvportræt i malerbluse’ men også forsøger at anvende det til læsning af andre værker i rummet. Samtidig ser jeg ikke blot kommentaren som en bekræftelse af kunstpædagogikkens

kvalificerende virkning, men også en u-intenderet udfordring af denne kvalificering. En udfordring, der muligøres idet, Peter forsøger at anvende dette blik på 'Selyportræt. Laurbærkrans på hovedet'.

I et lignende kunstpædagogisk møde, hvor der på samme vis veksles mellem to forskellige på forhånd givne 'blik'¹⁵³ på Willumsens selvfrestillinger, opstår der ikke noget brud, da den biografiske læsning opleves som meningsfuld i situationen. Men alligevel viser situationen hvordan deltagelse fra en mindst-mulig voksenposition opleves som begrænset til en given læsning af værket. Eksemplerne viser derved, at deltagelse i disse ophold for nogle opleves som afgrænset til at deltage i verbal dialog, der er baseret på ét særligt blik, og at læring derved bliver til at lære at se, hvilket muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces. Men samtidig ser jeg netop i sprækken, hvor Peter siger: 'Jeg forstår bare ikke, at han har været pave', mulighed for andre måder at se – mulighed for børns medborgerskab som transformativ læreproces gennem en demokratisk begivenhed.

Analysen 'en særlig rigtig position', viser, at deltagelse i dette ophold afgrænses til deltagelse fra en distanceret og objektiv position. Deltagelse er ikke afgrænset til verbal dialog, men omfatter også visuel kommunikation, når eleverne eksempelvis skal tegne, hvor på kroppen de kan mærke værket. Her afgrænses deltagelse både til et særligt blik, men også til en særlig position, hvor værket som nævnt, skal ansues fra en distanceret og objektiv position. Sidste analyser føjer endnu en dimension til ved at vise, hvordan den lærerinitierede dialog handler om at tale om værket, igen med et særligt blik. Hvor eleverne indledningsvis taler *med* eller *til* værket, så rammesættes dialogen i opholdet som en dialog *om* kunst. Hvor kunstværket positioneres som noget, der tales

¹⁵³ Et biografisk blik, hvor kunstværket er kilde til at fortælle noget om kunstnerens liv, og et 'situationelt' blik, hvor kunstværket ses som en iscenesættelse.

om. I de ovenstående ophold afgrænses deltagelse på forskellig vis til, at eleverne kan deltage verbalt i særlige 'rigtige' læsninger af kunst, at de skal deltage gennem dialog, fysiske og visuelle øvelser, men fastholde forestillingen om 'objektiv distance', samt at det, elever deltager i, primært er verbale samtaler om kunst.

Dette muliggør børns medborgerskab som en disciplinerende læreproces, da eleverne lærer om hvordan de kan interagere med kunst gennem kvalificering af blikket (lærer at se og lærer at tale om), og socialisering af positionen (fra en objektiv distance og med en særlig opmærksomhed). Eleverne lærer særlige 'rigtige måde' at *tilgå* kunst, *se på* kunst og *tale om* kunst på. Umiddelbart kunne man tænke, at det blot handler om, at det stadig ikke er lykket at praktisere Kulturelt demokrati i undervisningsforløb på kunstmuseer. Men jeg ser det i stedet som en kritik af både Demokratisering af kultur og Kulturelt demokrati, da begge forståelser bygger på repræsentativt demokrati, hvor en inkluderende kunstpædagogik derfor bliver til en socialiserende kunstpædagogik. Samtidig peger jeg med disse cases på sprækker, hvor kunst demokratiske potentialitet kan muliggøres og hvor demokratiske begivenheder kan opstå.

12.2.1 Ophold – medborgerskab som disciplinerende læreproces

I de analyserede ophold lærer børn, *hvordan* de skal opleve kunst gennem kvalificering og socialisering af en særlig rigtig opmærksomhed, fra en særlig rigtig position, med et særligt rigtigt blik og gennem en særlig rigtig måde at tale om kunst på. I de analyserede situationer afgrænses deltagelse til at være en metode til at lære elever at se og opleve rigtigt. Altså til en socialiserende og kvalificerende læreproces gennem deltagelse. De udvalgte cases viser, hvor-

dan kunstpædagogikken i disse ophold reproducerer forestillinger om, at børn først skal *vide* for at kunne opleve. Hvorfor kunstpædagogik i disse ophold bliver til et spørgsmål om at lære børn, hvordan de skal *opleve, tilgå, se på* og *tale om* kunst og derved bidrager til børns medborgerskab som disciplinerende læreproces.

12.2.2 Sprækker som potentielle demokratiske begivenheder

I de analyserede cases udfordrer børn u-intenderet forestillingen om at man skal vide for at kunne se, udfordrer den kvalificerende og socialiserende kunstpædagogik på forskellig vis. Eksempelvis ved at pege på hvordan kunstpædagogikkens kvalificering og socialisering bliver paradoksal, som eksempelvis når det biografiske blik anvendes på J.F. Willumsens 'Selvportræt. Laurbærkrans på hovedet' eller når Nikolaj Reckes 'Looking for 4-leaf cloves' anskues som en illusion fra en distanceret betragterposition. Jeg ser ovenstående 'sprækker' som potentielle demokratiske begivenheder, som både kan åbne for nye forståelser af demokratisk kunstpædagogik og for børns medborgerskab som transformativ læreproces, hvis disse sprækker ses, værdsættes og responderes på som demokratiske begivenheder.

Jeg beskrev tidligere, hvordan jeg ser undervisningssituationer som bestående af både ophold, sprækker og mellemrum. Jeg har gennem mine analyser af paradigmatiske cases på ophold argumenteret for at disse ophold muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces, men jeg har også peget på, hvordan sprækker potentielt kan muliggøre demokratiske begivenheder, der kan bidrage til både børns medborgerskab som transformativ læreproces og til konstituering af kunstmuseets rolle som demokratisk. Jeg vil nu gennem analyser af varierede og ekstreme cases på mellemrum vise, hvordan mellemrum muliggør børns medborgerskab som transformativ læreproces.

Kapitel 13 Børns deltagelsesmuligheder i mellemrum

Jeg vil undersøge børns deltagelsesmuligheder i mellemrum gennem analyser af både mellemrum i forskellige undervisningsforløb (varierede cases på mellemrum) og særlige situationer, hvor mellemrum udvides (ekstrem cases).

Jeg vil gennem mine analyser af varierende og ekstreme cases på mellemrum vise, hvordan børns deltagelse i mellemrum ikke er baseret på, at eleverne skal vide eller lære noget specifikt for at kunne opleve, men muliggør at børn kan opleve kunst uden først at lære hvordan.

13.1 Mellemrums kvalitative betydning

Jeg beskrev i kapitel 11 hvordan mellemrum, i mine kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb, er karakteriseret ved at være *sociale* og *flygtige*. Sociale, da situationerne er kendetegnet ved, at eleverne taler sammen, og flygtige, da mellemrum i forhold til ophold beskrives som knappe på tid. Jeg vil præsentere en case på mellemrum fra Københavns Museum.

Casebeskrivelse:

Vi (Nogle elever og jeg) går langsomt igennem rummet, så vi har tid til at kigge. Nogle (andre elever) farer bare igennem andre kigger opmærksomt på alt. Jeg går med to drenge, der går og taler om alt det, de ser. Underviseren venter på os. Det er skønt at have tid til at undersøge. Da vi kommer hen til underviseren, får vi (eleverne og jeg) besked om, at der

*nok skal blive tid til, at vi kan undersøge tingene på egen hånd. Åhh det var skønt.. så kan jeg bedre holde ud at sidde her...*¹⁵⁴

Ovenstående er et udsnit fra en af mine feltnoter fra Københavns Museum¹⁵⁵. I denne situation var der tid til at undersøge; jeg går med to elever, der bruger tiden til at undersøge og tale om det, de ser, mens andre af deres klassekammerater ikke bruger tiden til at kigge på genstandene, men hurtigt går videre til det næste ophold på ruten.

Casen viser en situation, hvor mellemrummets flygtige karakter udfordres ved, at en museumsunderviser afsætter tid til, at elever kan *se* genstandene, når de går fra ophold til ophold. Samtidig viser eksemplet, at det ikke blot var mig, der fra en mindst-mulig voksenposition fandt dette mellemrum for vigtigt, men at de drenge, jeg fulgtes med, var optaget af at se og tale om genstandene. I feltnoten beskriver jeg også, at det ikke var alle børnene, der var optaget af at se på og tale om genstandene.

Min særlige opmærksomhed

Måske er det tiden, der i denne situation, gør det muligt for mig at få øje på mellemrums betydning. Mellemrums betydning for de drenge, jeg følges med, og for mig selv. Men måske er det også de to drenges optagethed af at se på og tale om genstandene, der får mig til at få øje på mellemrummets betydning. Endelig kan det også skyldes, at jeg på et kulturhistorisk museum, eftersom jeg på et kulturhistorisk museum lettere positioneres som 'fremmed', den ikke-socialiserede museumsbesøgende, da jeg ikke har samme kendskab til genstandsfeltet som på kunstmuseer.

¹⁵⁴ Udsnit fra min feltnote, d. 9. sep.2013 Københavns Museum

¹⁵⁵ Jeg henter dette eksempel fra en deltagerobservation fra Københavns Museum ind her – Eksemplet er fra kulturhistorisk museum men jeg bruger det her, til at informere mit blik på kunstmuseer og særligt mellemrum

Jeg tager denne opmærksomhed for mellemrum med, både i min data-produktion på kunstmuseer og i mine analyser. Jeg er inspireret af den danske minoritets og kønsforsker Jette Kofoeds anvendelse af *suspensive komparationer*, hvor en analyse eller perspektiv i en situation, bruges til at informere forskerens blik på andre situationer (Kofoed 2007). Suspensive komparationer anvender jeg til at blive opmærksom på, hvordan jeg i kraft af min egen position tillægger noget betydning og udelukker andet og derigennem til at informere mit blik på kunstpædagogiske møder. Jeg foreslår, informeret af ovenstående episode fra Københavns Museum, Charlotte (en museumsunderviser på et kunstmuseum), at udvide mellemrum i et undervisningsforløb, da jeg gerne vil undersøge, hvad den type situationer muliggør for børn.

Præsentation af en ekstrem case på mellemrum

Halvvejs inde i forløbet, går vi (elever fra 3. klasse og jeg) ind i et udstillingsrum med selvfrestillinger. Det er en lille udstilling om J.F. Willumsens selvfrestillinger, der rummer flere selvportrætter samt en formidlingsstation. Udstillingen er udviklet i samarbejde med borgere i Frederikssund Kommune. Formidlingsstationen består af nogle paptårne med forskellige øvelser og informationer om J.F. Willumsen. Tårnene er udviklet som en 'pop-up' udstilling, der flyttes mellem forskellige offentlige rum i Frederikssund f.eks. har den været installeret på kommunen, biblioteket og gymnasiet, inden den blev vist i udstillingen på museet. Da vi kommer ind i udstillingsrummet, udvider Charlotte (museumsunderviseren) mellemrummet ved, at hun giver børnene og jeg tid til at kigge os omkring.

Jeg beskriver situationen således i mine feltnoter:

Vi gik ind i selvportrætrummet og fik lov til at kigge lidt rundt på værkerne og pop-up udstillingen – mange af eleverne var i gang med øvelserne i pop-up'en med det samme, andre talte sammen om værkerne.¹⁵⁶



Situationsbillede 1



Situationsbillede 2

13.1.1 Valgmuligheder?

I situationen udvidede Charlotte bevidst mellemrummet ved at give eleverne ekstra tid imellem to ophold, uden handleanvisninger eller lignende. I denne situation oplevede jeg, at mange elever talte sammen om det, de så, men i denne situation gav tiden også eleverne mulighed for at afprøve nogle øvelser i pop-up'en. I mellemrum er elever i bevægelse og derved ikke nødvendigvis fokuseret på et bestemt værk dette åbner mulighed for en anden måde at se og opleve kunstværker på. Åbner for muligheder for at se og opleve kunst i bevægelse og i sammenhænge med eksempelvis andre værker. Herved adskiller mellemrum sig fra ophold, hvor elever sidder foran et kunstværk og ser på

¹⁵⁶ Feltnote 19.juni

det fra et givet perspektiv og i længere tid. Men hvad muliggør mellemrum ellers af deltagelsesmuligheder?

Da Charlotte udvidede mellemrummet, gav det i ovenstående situation mulighed for at eksperimentere med f.eks. pop up'en. Interaktive formidlingsgreb, som ligner de øvelser, der også inddrages i mange ophold, når elever eksempelvis skal tegne, modellere eller lignede. Men i mellemrum vælger eleverne, hvilke øvelser de vil eksperimentere med. Her tilbydes altså en valgfrihed, for den enkelte. Jeg ser dette som et eksempel på, hvordan kunstmuseet praktiserer Kulturelt demokrati ved at tilbyde mange og varierede muligheder for deltagelse. Men måske kan vi også se og forstå mellemrum på andre måder og ikke blot som et spørgsmål om valgfrihed? Jeg ser ikke mellemrums 'kvalitative betydning', som blot forbundet med valgfrihed, men snarere som muligheden for at opleve kunst uden først at lære hvordan.

13.1.2 Mulighed for at se?

Når jeg i feltnoten fra min deltagerobservation på Københavns Museum præciserede at det, for mig, var skønt at have tid til at undersøge genstandene, så handlede det ikke om muligheden for at vælge, men om muligheden for at se og tale med eleverne om det, jeg så.

Flere museumsprofessionelle beskriver i deres feltnoter mellemrum som situationer, hvor eleverne viste, at det var spændende eller på anden måde motiverende for dem. I nedstående udsnit af en feltnote fremhæver en museumsprofessionel (Mette), at eleverne taler om kunstværker, når de går gennem museet, og at hun tolker det som et tegn på, at eleverne er optagede af at være der. *"Vi går videre. Der bliver snakket, mens vi går, og jeg fornemmer, at det er på en*

måde, der viser, at børnene er optaget af at være på museet”.¹⁵⁷ At det ikke blot er Mettes og mine tolkninger af mellemrummenes betydning, bekræftes delvis i en samtale jeg overværer mellem to elever. Jeg referer efterfølgende samtalen på følgende vis i min feltnote:

Den ene dreng [Mads] siger, at han synes det er kedeligt at være i skole, men at han synes det er sjovt at være på museet. Den anden [Albert] svarer, at han ikke synes det er så sjovt, men at det sikkert skyldes, at han ikke har været her [på kunstmuseet] før og derfor ikke kender billederne og derfor har brug for at se mere, før han kan snakke om det. ¹⁵⁸

I samtalen fremhæver Mads, at han synes, det er sjovt at være på museet. Mads henviser ikke til mellemrum, men til den generelle oplevelse af at være på kunstmuseum i stedet for i skole. Så måske handler det blot om hvorvidt det er sjovest at være på museum eller i skole? Men måske handler det også om noget andet? Albert synes ikke, det er sjovt at være på kunstmuseet, men begrundet det med, at han ikke kender kunstværkerne og derfor har brug for at se mere. Albert fremhæver, at da han ikke kender kunstværkerne, mangler han *tid til at se* kunstværkerne, inden de skal snakke *om* værkerne. *Snakke om dem* forstår jeg som refererende til dialogbaseret undervisning i opholdene. I drengenes indbyrdes forhandling af deres oplevelse af at være på kunstmuseum bliver et børneperspektiv, at dialogen i opholdene afhænger af, hvorvidt børnene først har haft tid til at *se* kunstværkerne. Her er det at have tid til at *se* værkerne en forudsætning særligt for Albert (der ikke kender museet og værkerne) for at kunne snakke *om* kunstværkerne med en museumsunderviser. Jeg ser eksemplet som en bekræftelse af Mettes og mine egne oplevelser af

¹⁵⁷ Mettes feltnote fra den 15. maj Willumsens Museum 2013. 'Vi' referer her til Mette og børnene, 'jeg' til Mette og 'børnene' referer til alle eleverne samlet.

¹⁵⁸ Min feltnote fra den 18. juni Willumsens Museum 2013

mellemrums kvalitative betydning. Men eksemplet viser også, at muligheden for at *se* kunstværkerne kan have betydning i forhold til dialogen med en museumsunderviser. Når Albert siger, at han har brug for at *se mere* inden han kan *snakke om kunstværker*, forstår jeg det at snakke om kunstværkerne som det, der foregår i opholdene, hvor museumsunderviseren initierer en dialog om kunstværkerne med eleverne. Men jeg forstår det også som en tilkendegivelse af, at Albert ikke oplever, at han får mulighed for at *se* værkerne, inden han skal *snakke om dem*.

For mig rejser denne case en række afledte spørgsmål; Hvilken rolle har mellemrum i forhold til ophold? Fordrer dialog med en museumsunderviser om kunstværker, at eleverne har haft tid til at *se* værkerne inden? Afhænger børns deltagelse i dialogbaseret undervisning ikke af, om børnene lærer at se, men om børn får tid til at se? For at undersøge dette nærmere, vil jeg analysere hvordan de måder børn *deltager* i mellemrum adskiller sig fra deltagelsesmåderne i ophold.

13.1.3 Forskellige måder at se og opleve på

For at vise forskellene på, hvordan elever ser og oplever i mellemrum og ophold, vil jeg analysere en ekstrem case på forskelle mellem mellemrum og ophold.¹⁵⁹

En case på forskelle mellem mellemrum og ophold

Eksemplet er fra et undervisningsforløb med en 2. klasse på et kunstmuseum og beskriver overgangen mellem et *mellemrum* og et *ophold*:

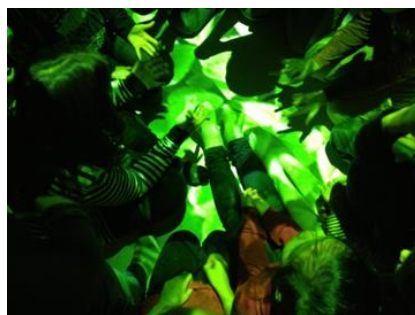
¹⁵⁹ Jeg betragter det som en ekstrem case, da denne særligt tydeligt viser hvordan deltagelsesmuligheder i mellemrum adskiller sig ophold, da den netop beskriver en situation mellem mellemrum og ophold

Eleverne ligger på værket, men får besked om, at de skal sætte sig rundt om værket. Jeg kan ikke rigtig få plads, og det er der flere andre, der heller ikke kan... Eleverne er ret optaget af værket og underviseren vil gerne snakke, men vi (eleverne og jeg) vil hellere undersøge værket. Eleverne bliver hele tiden irettesat af deres lærer (her er ret meget ufrihed) – værket vil have os til ét og museumsunderviseren til noget andet...¹⁶⁰



Situationsbillede 1

Elever undersøger værket



Situationsbillede 2

Elever sidder rundt om værket

Jeg præciserer i ovenstående feltnote, at jeg oplever et dilemma imellem det, værket gør ved mig, og det, museumsunderviseren (Hanne) vil have mig til. Flere af eleverne undersøger værket, både ved at røre ved kløverne og ved at eksperimentere med, hvordan projektionerne rammer deres kroppe og danner nye billeder. Jeg ser dette som en måde hvorpå, eleverne *undersøger* værket og som et tegn på, at flere børn er optaget af, at undersøge værket. Jeg oplever, at eleverne bliver irettesat af skolelæreren, da de ikke gør, hvad Hanne beder dem om – ikke sætter sig op og ikke hører hendes spørgsmål, men fortsætter med at undersøge værket.

¹⁶⁰ Udsnit fra min feltnote d. 11. december 2013

Hanne har også bemærket elevernes optagethed af værket og siger: ”*I skal nok få lov til at komme ind i det [værket], men allerførst: hvad er det her?*”¹⁶¹. Eleverne går med på opgaven og siger, at videoen forestiller blade, og at de kan se, at det er morgen, da der er dug på bladene. Hanne laver optag på elevernes kommentarer og siger: ”*Ja, der er dug på kløverne. Det er en firkløvermark, prøv lige at høre, nu får I lov til at komme ind tre og tre og ligge et øjeblik. Vi starter med jer.*”¹⁶² Tre elever lægger sig ind på værket efter instruktioner fra Hanne; de lægger sig på ryggen og kigger op i projektoren. Herefter følger denne dialog mellem Hanne og de tre elever, der ligger på værket:

Hanne: ’*Hvordan føles det at ligge derinde?*’

William: ’*Normalt, som at ligge på gulvet.*’

Hanne: ’*Så det er slet ikke blødt?*’

Emilie: ’*Der mangler en dyne og en madras.*’

Frida: ’*Troede måske, det havde været blødt.*’

Hanne: ’*Kommer I til at tænke på noget?*’

William: ’*Ja, at det gør ondt*’¹⁶³



Situationsbillede 3

Elever ligger på værket

Forskelle og rækkefølge

I ovenstående case er der flere ting på spil og måske er det netop det, at William siger det gør ondt at ligge på værket, der indledningsvis fanger min opmærksomhed. Men hvis vi nu ser bort fra øvelsens problematikker, hvad kan casen så vise om forskellene mellem børns deltagelsesmuligheder i ophold og mellemrum?

¹⁶¹ Uddrag af transskribering fra lydoptagelse den 11. dec.2013

¹⁶² Uddrag af transskribering fra lydoptagelse den 11. dec.2013

¹⁶³ Uddrag af transskribering fra lydoptagelse den 11. dec.201

I ovenstående eksempel vises hvordan tre forskellige former for deltagelse muliggøres som:

- 1) en kropslig undersøgelse af værket (elever undersøger værket med alle sanser)
- 2) en visuel undersøgelse af værket (elever ser på værket fra en given position)
- 3) Ingen undersøgelse (da elever ikke kan se eller på anden vis sanse værket)

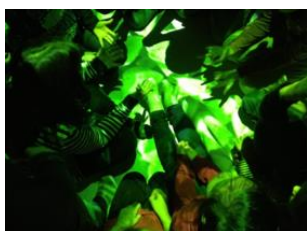


Illustration af situation 1



Illustration af situation 2



Illustration af situation 3

Den første situation, hvor værket undersøges af eleverne, og hvor denne undersøgelse muliggør inddragelse af alle sanser, opstår i mellemrum, hvorimod de to næste situationer er fra ophold.

Jeg beskriver i min feltnote at jeg oplever at flere elever undersøger værket ved at røre ved det, men også ved at eksperimentere med hvordan projektionen rammer deres kroppe og derved muliggør nye billeder. Dette ser jeg som en anden måde at opleve på end den, der muliggøres i opholdet, hvor eleverne først skal sidde omkring værket og se på det.

Men handler dette om forskellen mellem at deltage fysisk og at se? Eller hvad handler det om? Rancièr udfordrer adskillelsen mellem at deltage og se, da han påpeger, at det at se også er at deltage. Han viser os, at denne sondring mellem at deltage og se bygger på forestillinger om, hvem der kan se, og

hvem der ikke kan se og derfor må deltage i stedet. Det er denne sondring, som kulturelt demokrati også bygger på. Men informeret af Rancière, hvordan kan vi så forstå casen?

Situationen i mellemrummet (situationsbillede 1) viser, hvordan elever undersøger værket på forskellige måder. Viser en situation, hvor det at opleve ikke er afgrænset til noget, man først kan, når man har lært, hvordan man skal opleve. Når eleverne eksperimenterer med deres egne skygger, så ser jeg det som en måde, de producerer nye billeder og nye betydningsmuligheder på. Betydningsmuligheder, som ikke er baseret på en særlig 'rigtig måde' at se på kunst på. Jeg fremhæver i feltnoten, at Hanne (museumsunderviseren) i situationen er opmærksom på det der sker i mellemrummet, nemlig at eleverne er optaget af at undersøge værket. Jeg tolker dette på baggrund af Hannes kommentar: *"I skal nok få lov til at komme ind i det [værket], men allerførst: hvad er det her?"*. Med denne besked tilkendegiver Hanne ikke blot, at hun er opmærksom på elevernes interesse for at undersøge værket fysisk, men hun rammesætter også en rækkefølge. Først skal eleverne tale om værket, hvor de sidder rundt om værket, bagefter kan de undersøge værket fysisk. Herved etablerer Hanne en rækkefølge, hvor børnene først skal lære, hvordan de skal se, og bagefter deltage, i dette eksempel ved først at lære at se på kunst som en illusion på en kløvermark og derefter opleve kløvermarken med alle sanser. Informeret af denne case på forskelle mellem mellemrum og ophold forstår jeg Alberts¹⁶⁴ kommentar, om at han har brug for at se værkerne inden han kan snakke om dem, som handlende om at have mulighed for at se uden først at lære hvordan man skal se – om muligheden for børns medborgerskab som transformativ læreproces

¹⁶⁴ En dreng fra en af de andre cases, der sagde, at han havde brug for at se mere inden han kunne snakke.

13.2 Mellemrum – børns medborgerskab som transformativ læreproces

Jeg peger gennem ovenstående analyser på, at mellemrum tilbyder en anden form for deltagelse. En social og flygtig deltagelse, som er kendetegnet ved, at børn oplever og ser kunst uden først at lære hvordan. Dette betyder ikke, at børn går fuldstændig åbent til kunst, men at deres forskellige tidligere erfaringer med at se har betydning for, hvad de lægger mærke til, og hvordan de tolker. Tidligere erfaringer er også erfaringer fra ophold, hvor børn eksempelvis lærer at se på en særlig måde jf. casen 'Jeg forstår ikke, han har været pave'. Mellemrum skaber mulighed for børns medborgerskab som transformativ læreproces i kraft af den manglende kvalificering og socialisering til en særlig rigtig oplevelse af kunst.

Mellemrum er kendetegnet ved de museumsprofessionelles ikke-gøren. Det netop er denne ikke-gøren, der åbner for at deltage uden først at lære hvordan. Men samtidig ser jeg ikke mellemrum som situationer, hvor demokratiske begivenheder opstår, da mellemrum ikke nødvendigvis udfordrer kunstmuseale forestillinger om, hvordan man skal opleve kunst. Men i den ekstreme cases på mellemrum og ophold kunne dette møde mellem mellemrum og ophold føre til en demokratisk begivenhed, da børnenes interageren med værket potentielt kunne udfordre ophold. Jeg foreslår derfor både at lade mellemrum stå åbne, samt at lade mellemrum fungere som opmærksomhedspunkter, ikke for at inddrage dem i undervisningsforløb, men for løbende at udvikle ophold informeret af mellemrum.

DEL 4

– SAMMENFATNINGER & PERSPEKTIVERINGER

I denne fjerde og sidste del af afhandlingen vil jeg trække forskningsprojektets centrale pointer frem samt reflektere over projektets perspektiver.

Indledningsvis vil jeg – i sammenfatningen – fremhæve pointerne fra mine empiriske analyser og derefter diskutere relevansen af disse pointer. I konklusionen præciserer jeg afhandlingens særlige pointer om sammenhænge mellem kunstpædagogik, børns medborgerskab og kunstmuseets demokratiske rolle og slutter af med at diskutere afhandlingens perspektiver i forhold til kunstmuseal praksis og forskning, men også i et bredere samfundsperspektiv.

Kapitel 14 Sammenfatninger og diskussioner

Med forskningsprojektet har jeg været optaget af at undersøge sammenhænge mellem kunstpædagogiske møder på kunstmuseer, børns medborgerskab som læreproces og kunstmuseers demokratiske rolle. Jeg vil i dette kapitel trække pointerne fra mine analyser frem og diskutere dem. Endelig vil jeg præsentere en række metodologiske refleksioner inden det afsluttende, konkluderende og perspektiverende kapitel.

14.1 En særlig case?

Analysen af, hvordan mine kritiske cases på demokratiske undervisningsvisningsforløb adskiller sig fra andre undervisningssituationer, viser, hvordan mine cases adskiller sig fra majoriteten af kortere undervisningsforløb på kunstmuseer ved, at eleverne i større grad inviteres til deltagelse gennem både dialog og praktisk-æstetiske øvelser i udstillingerne. Jeg undersøger altså nogle undervisningsforløb på kunstmuseer, der er særlig eksemplariske i forhold til børns deltagelse og derved nogle cases, som er særlig anvendelige til at vise sammenhænge mellem kunstpædagogik, børns medborgerskab og kunstmuseers demokratiske rolle.

Mine analyser bygger på *og* bidrager til teoretiske distinktioner mellem børns medborgerskab som disciplinerende læreproces og børns medborgerskab som transformativ læreproces samt demokrati som orden og demokrati som flydende.

14.1.1 Teoretiske distinktioner og begreber

Jeg præciserede i kapitel fire en teoretisk distinktion mellem to forskellige medborgerskabs- og demokratiforståelser.

Medborgerskab som disciplinerende læreproces forstår jeg, informeret af Delanty og Biesta som en kvalificerende og socialiserende læreproces, hvor børn mfl. skal tilpasses en given demokratisk orden. Begrebet *Medborgerskab som transformativ læreproces* er derimod min videreudvikling af Delantys begreb om *Medborgerskab som inkluderende læreproces*. Med dette begreb åbner jeg, informeret af Rancièrè, Mouffe, Biesta og Delanty, for en anden måde at forstå medborgerskab og demokrati på, end de perspektiver, der ser medborgerskab som socialisering og kvalificering af individet til en given demokratisk orden.

Medborgerskab som transformativ læreproces bygger derfor ikke på, at børn skal tilpasses til demokrati, men at demokrati løbende skal udvikles gennem demokratiske begivenheder. *Demokratiske begivenheder* afgrænser jeg, informeret af Biestas og Rancièrè, til begivenheder, hvor etablerede forestillinger om, hvem der kan, og hvordan der skal sanses, udfordres.

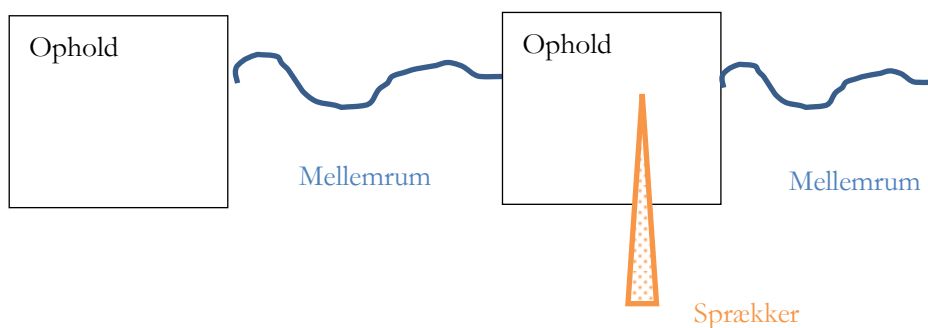
14.1.2 Empirisk genererede begreber

Gennem de indledende analyser – Hvad kendetegner cases på demokratiske undervisningsforløb? - udvikler jeg tre empirisk genererede begreber: *ophold*, *mellemrum* og *sprækker* til at vise, hvordan undervisningsforløbene består af tre forskellige situationer.

1) *Ophold* afgrænser jeg til de situationer, hvor børnene samles omkring et kunstværk eller en pædagogisk aktivitet. Altså de situationer, som fra et underviserperspektiv anses for undervisningssituationer.

2) *Mellemrum* er derimod kendetegnet ved at være flygtige og sociale samt finde sted i bevægelser imellem ophold.

3) *Sprækker* kendetegner de særlige situationer i ophold, hvor børn gør noget uventet, men ikke forstået som en intenderet forstyrrelse.



Illustrationen viser, hvordan jeg ser, at undervisningsforløb foregår i en vekselvirkning mellem ophold og mellemrum, samt at der i ophold *kan* opstå sprækker. Sprækker skal altså forstås som situationer, der kan opstå i ophold. Mine analyser bygger både på mine empiriske genererede sondringer mellem de tre forskellige situationer: ophold, mellemrum og sprækker og på mine teoretiske distinktioner mellem børns medborgerskab som disciplinerende læreproces og børns medborgerskab som transformativ læreproces samt demokratiske begivenheder. Disse sondringer bidrager til at svare på mine forskningsspørgsmål ved at vise sammenhænge mellem konkrete situationer (ophold, mellemrum og sprækker), børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.

14.2 Mulighedsrum

Jeg har haft en særlig interesse for mulighedsrum, for ikke blot at undersøge, hvad der blokerer, men også for at undersøge, hvor og hvordan der åbnes for nye muligheder.

Derfor har jeg ikke blot undersøgt hvordan børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder afgrænses eller lukkes ned, men også hvordan der åbnes muligheder for børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder i kunstpædagogiske møder.

Jeg har i analyserne belyst, hvordan mine kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb består af *ophold*, *mellemrum* og af og til også *sprækker*, samt at disse tre situationer på forskellig vis muliggør børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder. På baggrund af analyserne argumenterer jeg for, hvordan *ophold* overvejende muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces ved at lære børn, hvordan de skal *opleve, se, tilgå* og *tale om* kunst. Men jeg viser også hvordan *mellemrum* tendentielt muliggør børns medborgerskab som transformativ læreproces. Endelig peger jeg på baggrund af mine analyser på *sprækker*s særlige potentiale for demokratiske begivenheder. Jeg vil folde disse analytiske pointer ud samt rejse en række spørgsmål til pointerne relevans.

14.2.1 Ophold

Jeg har vist, hvordan ophold er karakteriseret ved, at børn samles foran et værk eller andre steder på museet, foranlediget af en pædagogisk aktivitet. Jeg analyserer paradigmatisk cases på ophold, forstået som situationer, som kan vise noget om, hvordan børns deltagelsesmuligheder afgrænses i ophold. De paradigmatisk cases på ophold synliggør hvordan kunstpædagogik i disse

ophold, tiltrods for kunstmuseale intentioner om en åben tilgang til kunst¹⁶⁵, er orienteret imod at kvalificere og socialisere børn til, hvordan de skal opleve kunst.

Jeg viser gennem mine analyser af fire paradigmatisk cases på ophold, hvordan børns deltagelse i disse ophold begrænses til særlige 'rigtige' måder at opleve, tilgå¹⁶⁶, se og tale om kunst på. Man kan problematisere, at jeg udelukkende analyserer paradigmatisk cases på ophold og spørge til, om analyser af ekstreme eller varierende cases på ophold ikke ville give et mere nuanceret billede af ophold. Hvilket de formentlig ville, og hvilket ville være anvendeligt med henblik på empiriske generaliseringer. Men når jeg vælger disse paradigmatisk cases som mine empiriske nedslag, er det ikke med henblik på empiriske generaliseringer, men for at synliggøre sammenhænge mellem ophold, hvor børns deltagelse afgrænses til særlige 'rigtige' måder at opleve, tilgå, se og tale om kunst og børns medborgerskab som disciplinerende læreproces. De paradigmatisk cases på ophold er eksemplariske til at vise, *hvordan* børns deltagelse begrænset, selv i kunstpædagogiske møder, hvor der forsøges at skabe rum for medborgerskab gennem deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion.

14.2.2 Mellemrum

I bevægelsen mellem ophold opstår mellemrum. Mit valg af metode (delta-geroobservation fra en mindst-mulig voksen position) muliggjorde, at jeg og de

¹⁶⁵ Med åben tilgang til kunst mener jeg et åbent kunstbegreb, hvor kunst netop ikke afgrænses til særlige betydninger, men er åbent for mange forskellige fortolkninger. Med begrebet flerstemmighed intenderede udviklingsprojektet at åbne for forskellige tilgange til og tolkninger af kunst.

¹⁶⁶ "Tilgå" henviser her til den særlige måde, hvorpå kunst skal opleves, eksempelvis som i analysen i afsnit 12.1.3, hvor børn skal tilgå kunst med synet som forrang og fra en distanceret og objektiv position.

museumsprofessionelle¹⁶⁷ tillagde mellemrum en særlig betydning, og mit teoretiske perspektiv på medborgerskab som læreproces muliggjorde at inddrage mellemrum, da jeg ikke ser medborgerskab som læreproces, som noget, der blot finder sted i formelle undervisningssituationer.

Museologisk har eksempelvis Duncan gennem sine analyser af museale ritualer (Duncan 1995), Falk igennem sine påpegninger af forskellige besøgendes varierede interesser og formål med museumsbesøg (Falk 2000) og den danske museumsformidler og forsker Mette Houlberg (2014) gennem sine analyser af museumsgæsters adfærd i udstillinger vist, at 'mellemrum' finder sted, dog uden at de bruger betegnelsen mellemrum. Den centrale pointe i denne afhandling er ikke at vise, at mellemrum opstår, men derimod at påpege, hvad mellemrum muliggør i forhold til børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder.

Ved at medtænke mellemrum på lige fod med ophold bidrager jeg med nye perspektiver til museums- og kunstpædagogisk forskning (Illeris, Aure, Lindberg, Dysthe, Hein, Golding mfl.) og kunstpædagogisk praksis, som primært er orienteret imod ophold. Jeg peger i mine analyser på, at mellemrum kan muliggøre børns medborgerskab som en transformativ læreproces, da børns måder at deltage på i disse situationer, ikke afgrænses af forestillinger om, at børn skal 'vide' for at kunne opleve.

Mine analyser er baseret på varierede cases på mellemrum, altså eksempler fra forskellige mellemrum fra forskellige museer; eksempelvis har jeg inddraget min dataproduktion fra et kulturhistorisk museum til at informere mit blik på undervisningsforløb på kunstmuseer. Jeg har også konstrueret ekstreme cases på mellemrum, hvor museumsundervisere udvider mellemrum for at få yderligere information om mellemrum og endelig har jeg konstrueret en ekstrem case på forskelle mellem ophold og mellemrum, hvilket gjorde det muligt at undersøge mellemrum i relation til ophold.

¹⁶⁷ De museumsprofessionelle der foretog deltagerobservationer.

Udfordringer ved mellemrum

Jeg argumenterer med afhandlingen for vigtigheden af mellemrum i forhold til børns medborgerskab som transformativ læreproces, men er samtidig opmærksom på, at en prioritering af mellemrum i kunstpædagogiske møder rejser nogle udfordringer.

Som beskrevet i kapitel 13 udvidede en museumsunderviser bevidst et mellemrum på min opfordring. Museumsunderviseren indvilligede, men gav udtryk for flere bekymringer vedrørende en evt. udvidelse af mellemrum. Jeg tager disse bekymringer med i mine diskussioner, da de viser nogle af de dilemmaer, en prioritering af mellemrum kan skabe for praksis. Museumsunderviseren peger på tre problematikker ved mellemrum; 1) Hun ser en risiko for, at hun skal bruge tid på at få elevernes opmærksomhed igen, 2) Hun er bekymret for, at skolelærerne bliver utilfredse og 3) Hun er bange for, at eleverne kommer til at røre ved værkerne¹⁶⁸. Dette læser jeg som museumsunderviseren bekymringer for evt. følgevirkninger af mellemrum. Bekymringer for at museumsunderviseren mister styring og skal bruge tid på at genetablere styringen og opmærksomheden, eller bekymringer for at mellemrum gør skolelærere utilfredse og endelig bekymringer for, at mellemrum er situationer hvor børn, kommer til at røre ved kunstværkerne.

For mig at se er den største udfordring ikke blot mellemrums evt. følgevirkninger, men at det at opleve kunst uden først at lære *hvordan* (man skal opleve, se, tilgå og tale om kunst) ikke fremhæves som havende sine egne potentialer. I de kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb, hvor jeg har foretaget deltagerobservationer, prioriteres mellemrum ikke i udstillinger, som på det kulturhistoriske museum. uden min opfordring, prioriteres mellemrum ikke ved kunstværker, men blot i et formidlingsrum.

¹⁶⁸ De tre punkter er ikke ordret gengivet, det er min gengivelse af samtalen i feltnoter fra den 18. juni 2013.

I undervisningsforløbene på SMK gives der tid og plads til, at børnene kan undersøge formidlingsrummet, hvor der er gynger, lyde og små billeder i trappen.



© SMK FOTO

Dette rejser spørgsmål til, om det er hensynet til kunstværkernes sikkerhed og/eller forestillinger om hvordan kunst opleves rigtigt, der hindrer børns medborgerskab som transformativ læreproces? Videre forskning i mellemrums kvalitative betydning for medborgerskab som transformativ læreproces samt i, hvordan mellemrum udfordrer og muliggøres i kunstpædagogiske møder, kunne derfor være relevant.

Mellemrums potentialer

Mine analyser peger på, at mellemrum tilbyder en anden form for deltagelse end ophold. En social og flygtig deltagelse, som er kendetegnet ved, at eleverne oplever og ser kunst uden først at lære hvordan. Dette betyder ikke, at elever går fuldstændig åbent til kunst, men at deres forskellige erfaringer med at se har betydning for, hvad de lægger mærke til, og hvordan de tolker. Mellemrum er kendetegnet ved at de museumsprofessionelles ikke-gøren, muliggør at børns deltager uden først at lære hvordan. Analyserne viser også, hvordan mellemrum adskiller sig fra den kontemplative kunstoplevelse ved at være både sociale og flygtige.

Jeg antager, at når mellemrum i disse kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb kan muliggøre børns medborgerskab som transformativ læreproces, så vil mellemrum i andre undervisningsforløb have samme potentialer. At børns medborgerskab som transformativ læreproces opstår i mellemrum er

på ingen måde en garanti, men en potentiel mulighed. I mellemrum trækker børn på deres generelle erfaringer og på viden fra ophold. Eksempelvis viden om, hvordan man skal se (jf. case med paven). Jeg vil derfor foreslå at der forskes yderligere i børns interaktion med kunst i mellemrum.

Jeg ser ikke mellemrum som potentielle demokratiske begivenheder, da der ikke opstår brud med de særlige rigtige måder at *opleve, se, tilgå og tale om* kunst på som reproduceres i ophold. Min analyse af den ekstreme case på forskelle mellem ophold og mellemrum viste dog, at der i grænsefladerne mellem mellemrum og ophold *kan* opstå demokratiske begivenheder, da børns deltagelsesmuligheder i mellemrum kan udfordre kunstpædagogikken i ophold.

Jeg foreslår på baggrund af nærværende forskningsprojekt, at lade mellemrum stå åbne samt at lade mellemrum fungere som opmærksomhedspunkter, ikke for at inddrage dem i undervisningsforløb, men for løbende at udvikle ophold, informeret af mellemrum. Jeg ser altså ikke mellemrum som noget, der skal overtage ophold, men snarere som situationer, der har et særligt demokratisk potentiale i forhold til ophold og i forhold til en pædagogiske tænkning, som domineres af kvalificering og socialisering.

14.2.3 Sprækker

De paradigmatiske cases på ophold var produktive empiriske nedslag til at vise både, hvordan børns medborgerskab som læreproces afgrænses til medborgerskab som en disciplinerende læreproces, men også hvordan sprækker i ophold kan åbne for børns medborgerskab som transformativ læreproces gennem demokratiske begivenheder.

I de fire beskrevne paradigmatiske cases på ophold udfordrede børns uventede og uintenderede gøren kunstpædagogiske forestillinger om, at oplevelse af kunst fordrer en særlig viden eller tilgang. Jeg argumenterer gennem mine analyser af paradigmatiske cases på ophold for sprækkers

potentiale for demokratiske begivenheder og børns medborgerskab som transformativ læreproces.

Deltagelse

Analyserne af de paradigmatiske cases på ophold viser, at sprækker opstår når børn responderer på en invitation til deltagelse; deltagelse i en biografisk læsning af 'Selvportræt i malerbluse', eller deltagelse i en verbal dialog om, hvordan 'The way things go' symboliserer frihed eller fysisk deltagelse ved at lægge sig på 'Looking 4-leafs cloves' eller deltagelse i præcisering af kunstmuseale regler. Måske er alle de ovenstående invitationer til deltagelse blot tænkt som et middel til læring¹⁶⁹frem for et mål, men i alle fire situationer udfordrer børn uintenderet forestillinger om at lære børn en særlig rigtig måde at opleve kunst på.

Centralt for min pointe om sprækker som særlige potentielle situationer for demokratiske begivenheder og børns medborgerskab som transformativ læreproces er derfor hverken museumsunderviserens intentioner med at invitere til deltagelse eller børns intentioner med deres deltagelse, men derimod den aktuelle situation, der opstår både ved at museumsundervisere positionere børn som deltagere, og gennem børns aktuelle deltagelse i situationen.

Paradokser

I de fire paradigmatisk cases på ophold opstod sprækker både foranlediget af invitationer til deltagelse og gennem praktiseringer af paradokser. Paradokser mellem forskellige kunst- og videnssyn som i eksemplet, hvor J.F. Willumsens selvportrætter ses som både Willumsens iscenesættelser og som illustrationer på Willumsens liv; eller i eksemplet ved Nikolaj Reckes videoinstallation, hvor

¹⁶⁹ Jf. Dysthe kap. 5

børnene både inviteres til at interagere med værket (ligge på værket) men hvor man samtidig fastholder en forestilling om at kunst primært skal tilgås fra en objektiv distance og via synet som sans.

Paradokser opstår i de udvalgte cases foranlediget af flere og modsatrettede videns- og kunstsyn: altså ved, at den måde børn, inviteres til at deltage på virker paradoksalt i forhold til de specifikke situationer – dette kommer til udtryk eksempelvis i casen, hvor en dreng siger: jeg forstår ikke, at han [J.F. Willumsen] har været pave, eller i casen, hvor en anden dreng siger, at det føles hårdt, som at ligge på et gulv, da børnene bliver spurgt om, hvordan det føles at ligge på værket 'Looking 4-leafs cloves'. Situationer som disse synliggør kunstpædagogiske paradokser ved, at man inviterer til deltagelse, men samtidig fastholder ét sandhedsbegreb.

Jeg viser, hvordan sprækker udfordrer forestillinger om, hvem der kan opleve kunst, og hvordan kunst skal opleves, og argumenterer derfor for at se sprækker som potentielle demokratiske begivenheder. I de analyserede paradigmatisk cases på ophold førte sprækkerne ikke til rekonfigurering af kunstpædagogikken i situationen, men jeg ser alligevel sprækker, som havende potentialer til både at transformere kunstpædagogik og muliggøre børns medborgerskab som transformativ læreproces.

Jeg antager, at når sprækker kan opstå i disse kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb, kan de sandsynligvis også opstå i andre situationer¹⁷⁰, hvor børn inviteres til deltagelse samtidig med, at ét sandhedsbegreb fastholdes. Altså at sprækkers opståen og demokratiske potentiale ikke er afgrænset til særlige undervisningsforløb på kunstmuseer, men kan opstå i andre pædagogiske eller kommunikative situationer. Jeg vil i næste kapitel diskutere rækkevidden af dette forskningsprojekts pointer om opholds, mellemrum og sprækkers potentialer for børns medborgerskab som læreproces og demokratiske begivenheder. Men først vil jeg opsummerende præcisere,

¹⁷⁰ Jf. Flyvbjergs pointer om kritiske cases' generaliserbarhed.

hvordan forskningsprojektet ikke blot er udviklet i tæt samspil med udviklingsprojektet 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab', men også bidrager tilbage til udviklingsprojektet og den kunstmuseale praksis.

14.3 Udviklingsprojektet 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab'

Jeg beskrev udviklingsprojektet 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab' som en bevægelse, der kunne beskrives gennem tre positioneringsskift vdr. både museumsprofessionelle, besøgende og kunst: 1) fra værk til situation, 2) fra besøgende til deltager og 3) fra ekspert til facilitator. I kapitel 6 præciserede jeg, hvordan jeg ikke blot så det som en bevægelse mellem to forskellige videnssyn, men også som et dilemma mellem to forskellige videnssyn.

Hvor skiftet fra besøgende til deltager i udviklingsprojektet blev til en diskussion om, hvorvidt deltagelse fordrede deltagelse i valg eller produktion af genstandsfelt, i udarbejdelse af udstillingen eller i betydningsdannelser i udstillingen,¹⁷¹ bidrager dette forskningsprojekt tilbage til det museale praksisfelt med et andet perspektiv på deltagelse. Deltagelse uden først at vide – hvor deltagelse forstås bredt som både det at se og opleve.

Skiftet fra ekspert til facilitator blev i udviklingsprojektet præciseret som noget, der fordrede en ny rolle. Mine analyser af paradigmatisk cases på ophold viser, at selv om eleverne inviteres til deltagelse, er videnssynet ikke forandret, og derved begrænses elevernes deltagelse i ophold til én rigtig måde at delta-

¹⁷¹ I tråd med kulturelt demokratis fokus på deltagelse

ge, nemlig ekspertens måde. På baggrund af mine analyser antager jeg, at deltagelse fordrer et andet videnssyn på kunstmuseer.

Et skift fra værk til situation peger for mig at se på et skifte fra, hvad kunst *er*, til hvad kunst *gør*. På denne måde ser jeg forskningsprojektet som bidragende tilbage til udviklingsprojektet med en præcisering af de tre positionsskift: at deltagelse ses som en deltagelse uden først at lære hvordan, at der sættes fokus på mødet med kunst fordrer et fokus på hvad kunst *gør* og at facilitering fordrer et skift i videnssyn.

Udfordringer ved at forandre museal praksis tilskriver jeg derfor *ikke* den enkelte museumsundervisers kompetencer, samarbejdsvanskeligheder internt på museer eller uenighed med eksempelvis lærere, men derimod et videnssyn der bygger på særlige forestillinger om, hvad kunst, børn og kunstmuseer *er* og *skal* være. Et videnssyn, der bygger på forestillinger om hvad kunst *er*, og at børn skal lære at opleve kunst, samt at kunstmuseer skal formidle forskningsbaseret viden *om* kunst. Et videnssyn, som jeg i kapitel 2 viste, at både demokratisering af kultur og kulturelt demokrati reproducerer ved at tage afsæt i repræsentativt demokrati og et essentialistisk kunstbegreb.

14.4 Refleksioner om forskningsprojektets metodologi og valg af metode.

Jeg vil reflektere over mine metodologiske valgs betydning for denne afhandlings vidensproduktion. Jeg vælger opsummerende at diskutere min abduktive proces, mit valg af casestudier og deltagerobservationer samt mit fokus på børn som målgruppe og endelig min egen position som forsker.

14.4.1 Abduktiv forskningsproces

Forskningsprojektets abduktive proces og performative forståelse af kunstpædagogik og demokrati har været anvendeligt til at udvikle et andet teoretisk perspektiv på kunstmuseers demokratiske rolle og herunder specifikt et bud på demokratisk kunstpædagogik. Men forskningsprojektets abduktive proces efterlader også spørgsmål ubesvarede både i forhold til generaliseringer af, hvad der kendetegner kunstpædagogisk praksis på museer, og i forhold til mere specifikke studier af eksempelvis melleum; altså i forhold til forskning som dokumentation af kunstpædagogisk praksis.

14.4.2 Casestudie

Gennem min konstruktion af kritiske cases på demokratiske undervisningsforløb øgede jeg casestudiets muligheder for generaliseringer. Jeg valgte at koble Flyvbjergs begreb om paradigmatisk cases med Alverson og Härremans begreb om mysterier for herigennem at præcisere rækkevidden af den viden, jeg producerer i nærværende forskningsprojekt. Jeg har argumenteret for, hvordan de paradigmatisk cases på ophold er paradigmatisk eksempler, da de viser, hvordan kunstpædagogik praktiseres og hvad denne praktisering muliggør. Konstruktionen af kritiske og paradigmatisk cases ser jeg som central i forhold til rækkevidden af forskningsprojektets bidrag, hvor forskningsprojektets koblinger mellem læring og demokrati i konkrete undervisningssituationer har perspektiver, der rækker uden for det kunstpædagogiske felt.

14.4.3 Deltagerobservationer

Jeg ser deltagerobservation fra mindst-mulig voksen som en metode, der muliggør, at undersøge det, der opstår situationelt i kunstpædagogiske møder. Eksempelvis som da en dreng midt i en biografisk læsning af et selvportræt af

J.F. Willumsen, pludselig siger ”Jeg forstår ikke at han [J.F. Willumsen] har været *parv*” og peger hen på et andet maleri af J.F. Willumsen. Et maleri, hvor Willumsen har malet sig selv med laurbærkrans om hovedet (iscenesat som Cæsar). Under min deltagerobservation og efterfølgende analyse bliver jeg opmærksom på at det er en situationelt betinget kommentar, der kobler underviserens biografiske læsning af et kunstværk med et andet kunstværk i rummet. I situationen tydeliggøres det ved, at drengen peger på det andet værk. Jeg fremhæver derfor metodens potentialer i forhold til at forstå børns (og andres) gøren som situationelt konstrueret.

Men måske har deltagerobservationer fra en mindst-muligt voksen position også et særligt potentiale i forhold til forskning i og om kunstpædagogiske møder. Da kunstpædagogiske møder ses som møder mellem forskellige positioner, kan deltagerobservationer fra en mindst-muligt voksenposition, som jeg viste i kapitel 6, bidrage til, at få øje på, hvordan rum, udstillinger, opgaver, værker, undervisere og visuelle materialer bidrager til børns oplevelser. Jeg fremhævede også i metodekapitlet, hvordan deltagerobservationer fra mindst-mulig voksen position var anvendeligt til både at producere viden om kunstpædagogiske møder og til udvikling af kunstpædagogisk praksis¹⁷². Jeg argumenterer derfor for metodens potentialer både til udvikling af kunstpædagogik og til dataproduktion. Samtidig skaber metoden en række dilemmaer, da deltagerobservatørens tvetydige rolle har indflydelse på den producerede data. Måske er min tilstedeværelse som deltagerobservatør eksempelvis udslagsgivende for, at museumsunderviseren ignorerer drengens spørgsmål: ’Jamen, hvad skal vi kigge efter’. For måske ville museumsunderviseren have bragt identitetstematikken på bane tidligere, hvis ikke hun forventede, at jeg

¹⁷² Jf. de museumsprofessionelles respons på metodens anvendelighed til at få nye perspektiver på egen praksis.

var optaget af flerstemmighed?¹⁷³ Så måske medvirker min deltagelse til, at dilemmaer træder tydeligere frem, hvilket kan problematiseres i forhold til hvorvidt dilemmaerne er repræsentative, men samtidig er dilemmaernes tydeliggørelse anvendelig til at undersøge mulighedsrummet for børns deltagelse.

14.4.4 Børn som målgruppe

At jeg undersøger børns medborgerskab som læreproces, ser jeg ikke blot som anvendeligt for udvikling af kunstpædagogisk praksis for børn i alderen 6 – 11 år. Jeg ser ikke børn som repræsentative for andre børn, eller som adskillende sig radikalt fra voksne. Børn har i kraft af deres unge alder færre erfaringer med kunstmuseer samt i min dataproduktion ingen tydelig eller bevidst positionering i forhold til museumsfeltet, hvilket gør det muligt for mig ikke at tage afsæt i etablerede positioner som inkluderede eller ekskluderede. Skolebesøg på kunstmuseer er de situationer på kunstmuseer, der repræsenterer befolkningen bredest i forhold til socialklasser, og jeg ser derfor skolebesøg som lærerige nedslag i forhold til udvikling af demokratiske kunstmuseale praksisser. Men samtidig kan skolebesøg også problematiseres i forhold til dette, da skolebesøg måske netop adskiller sig fra andre kunstmuseale praksisser ved at være orienteret imod skolens mål, jf. Bamfords rapporter om eksempelvis sammenhænge mellem kunstundervisning og pisaundersøgelser.

14.4.5 Forskerposition

Jeg er indlejret i det museale felt gennem flere års arbejde her, men har i forskningsprojektet gennem metodologiske valg og teoretiske perspektiver distanceret mig fra feltet. Jeg anvender mine erfaringer fra og viden om feltet i forhold til udvælgelse af mine paradigmatisk cases på ophold og ser derved

¹⁷³ Jf. at medborgerskab i udviklingsprojektet var afgrænset til deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion.

både mit teoretiske blik på feltet og min nærhed til feltet som et potentiale til at få øje på, hvordan kulturpolitiske dilemmaer udspiller sig som kunstpædagogiske paradokser i konkrete undervisningssituationer. Undervejs i forskningsprojektet har jeg i kraft af min dobbelte position som både museumsansat og forsker løbende præsenteret og diskuteret mine cases og analyser med museumsprofessionelle. Denne løbende udveksling har været særlig vigtig i forhold til mine analyser af de museumsprofessionelles feltnoter, men også i forbindelse med kategoriseringer af cases som paradigmatiske. Jeg blev bekræftet i at se mine cases som paradigmatiske, da museumsprofessionelle i disse løbende udvekslinger påpegede at disse cases var anvendelige til at vise, at kunstmuseal praksis ikke så ud, som vi forestillede os, at der trods flere års arbejde med eksempelvis deltagelse stadig var centrale udfordringer forbundet med delagtiggørelse. Udfordringer som dette forskningsprojekt ikke tilskriver den enkelte museumsunderviser, men kobler til kulturpolitiske dilemmaer.

15 Konklusion & perspektiver

Afhandlingen er baseret på to forbundne forskningsspørgsmål, der lyder:

På hvilke måder muliggør kunstpædagogiske møder på kunstmuseer børns medborgerskab som læreproces? Og hvordan *kan* kunstpædagogiske møder, bidrage til kunstmuseers demokratiske rolle?

Begge spørgsmål er orienteret mod et hvordan, men hvor det første er deskriptivt ved at være rettet imod, hvordan medborgerskab som læreproces *muliggøres* i kunstpædagogiske møder på kunstmuseer, er det næste fremadrettet ved at spørge til, hvordan kunstpædagogiske møder *kan* bidrage til kunstmuseers demokratiske rolle.

På baggrund af mine sammenfatninger vil jeg indlede med at svare på mit første forskningsspørgsmål ved at fremhæve, at kunstpædagogiske møder overvejende muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces i ophold, ved at afgrænse børns deltagelse til særlige rigtige måder at se, opleve, tilgå og tale om kunst på. Men at kunstpædagogiske møder også muliggør børns medborgerskab som transformativ læreproces i de særlige situationer som opstår mellem ophold, hvor børn har mulighed for at opleve uden først at lære, hvordan de skal opleve, samt i de situationer, hvor børn gennem deres deltagelse udfordre forestillinger om hvordan man 'rigtigt' skal deltage.

Med forskningsprojektet præsenterer jeg en forståelse af kunstmuseers demokratiske rolle, som noget, der skabes løbende gennem demokratiske begivenheder. Herved sætter jeg med afhandlingen et perspektiv på kunstmuseers demokratiske rolle, som adskiller sig fra de repræsentative forståelser af de-

mokrati, der dominerer de måder, (Jf. Demokratisering af kultur og Kulturelt demokrati) kunstmuseers demokratiske rolle forstås på.

Med dette perspektiv på, hvordan demokrati gøres og muliggøres på kunstmuseer sætter jeg med afhandlingen et nyt perspektiv på demokratisk kunstpædagogik, som udfordrer museums- og kunstpædagogiske forståelser af socialisering som en demokratisk proces. Gennem en udfoldelse af forskningsprojektets teoretiske bidrag vil jeg svare på mit andet forskningsspørgsmål; hvordan kan kunstpædagogiske møder bidrage til kunstmuseers demokratiske rolle?

15.1 Kunstmuseets demokratiske rolle gentænkt

Med afhandlingens performative forståelse af demokrati præsenterer jeg et perspektiv, hvor kunstmuseets demokratiske rolle konstitueres gennem det, der gøres på kunstmuseer – gennem demokratiske begivenheder. Afhandlingen bidrager med en gentænkning af kunstmuseers demokratiske rolle ved at koble Rancière's og Biestas filosofiske forståelser af demokrati med kunstmuseers demokratiske rolle og kunstpædagogik.

Som jeg har vist, udvikler jeg gennem mine analyser tre empirisk genererede begreber 'ophold', 'mellemrum' og 'sprækker', der er anvendelige til at pege på, hvordan kunstpædagogiske møder både muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces og børns medborgerskab som transformativ læreproces, men også muliggør at pege på, hvordan demokratiske begivenheder kan opstå i kunstpædagogiske møder. Herigennem bidrager forskningsprojektet til Rancière's og Biestas filosofiske forståelser af demokrati og medborgerskab ved at pege på, hvordan demokratiske begivenheder kan opstå i konkrete situationer (sprækker). Mine analyser af paradigmatiske cases på ophold viser, hvordan der i disse sprækker opstår potentialer for demokratiske

begivenheder, da både forestillinger om, hvem der kan deltage, og hvordan der skal deltages, udfordres af børns aktuelle deltagelse.

Med udvikling af begrebet sprækker og synliggørelse af sprækkers særlige potentiale for demokratiske begivenheder, bidrager jeg gennem forskningsprojektet til forståelser af hvordan demokrati kan *gøres*. For at svare på hvordan kunstpædagogiske møder kan bidrage til kunstmuseers demokratiske rolle – vil jeg præsentere afhandlingens bud på demokratisk kunstpædagogik.

15.1.1 DEMOKRATISK KUNSTPÆDAGOGIK GENTÆNKTT

Jeg argumenterede på baggrund af analyserne for, at sprækker opstår både ved, at børn positioneres som deltagere og ved at der samtidig fastholdes ét sandhedsbegreb (som ex. én rigtig forståelse af kunst); herigennem skabes paradoksale situationer.

Jeg viser gennem analyserne, hvordan særlige forståelser af, hvad kunst *er* (f.eks. at kunst fortæller noget om kunstnerens liv eller at kunst fordrer en særlig tilgang) og hvordan det at børn skal lære at deltage – altså lære hvordan de skal opleve, se, tilgå eller tale om kunst – muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces. Men jeg argumenterer også for, sprækkers potentiale til at forskyde fokus til at *deltage uden først at lære hvordan*, da børns deltagelse i sprækker netop udfordrer særlige forståelser af, hvordan man skal deltage rigtigt, og derved også særlige rigtige forståelser af, hvad kunst er.

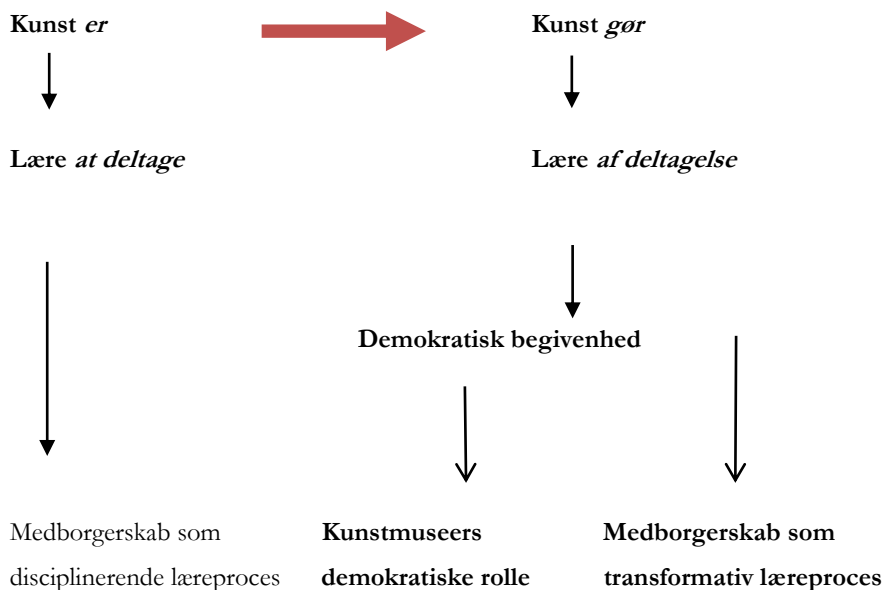
Eksempelvis udfordrede børn i de paradigmatisk cases på ophold forestillinger om hvad kunst *er*, at kunst er noget, der skal tilgås fra en særlig distanceret position med synssansen som forrang, eller at kunst er noget, der fortæller om kunstnerens liv, eller at kunst er noget, man skal tale om.

Jeg foreslår, at forskyde blikket, så kunst ikke anskues som noget, der *er*, men noget, der *gør*. Da denne forskydning dekonstruerer forestillinger om, at børn skal vide, hvordan de skal deltage (opleve, se, tilgå og tale om kunst), før de kan deltage, og åbner for forskellige måder at deltage.

Herved forskyder jeg kunstpædagogiks fokus fra, en orientering imod at *lære børn at opleve* gennem socialisering og kvalificering (læring som erkendelse) til en orientering imod at *børn lærer gennem deltagelse* (læring som overskridelse).

Jeg viste gennem mine analyser, hvordan mellemrum muliggjorde at børn lærer gennem deltagelse, og hvordan børn i sprækker udfordrede de måder, de skulle lære at deltage, hvor særligt forestillinger om hvad kunst er, blokerede for demokratiske begivenheder. Jeg foreslår derfor at forskyde perspektivet fra, hvad kunst er, til hvad kunst gør, da denne perspektivforskydning kan muliggøre en forskydning fra at lære børn at deltage, til at børn lærer gennem deltagelse. Derved muliggøres børns medborgerskab som transformativ læreproces og demokratiske begivenheder.

Med denne model viser jeg, hvordan videnssynet (kunstsynet) har implikationer for demokratisk kunstpædagogik, og hvordan en performativ forståelse af kunst kan muliggøre demokratiske kunstpædagogik, der er orienteret imod læring som overskridelse.



Jeg peger med denne model på, hvordan et kunstpædagogisk skift fra, hvad kunst er, til hvad kunst gør, kan muliggøre både børns medborgerskab som transformativ læreproces og kunstmuseers demokratiske rolle. Med dette afsæt konkluderer jeg at kunstpædagogiske møder kan bidrage til kunstmuseers demokratiske rolle ved at muliggøre demokratiske begivenheder gennem et skifte fra, hvad kunst er, til hvad kunst gør, og gennem et pædagogisk skift fra at lære børn at deltage til at se børn som nogen der allerede kan deltage, hvor fokus derfor forskydes til at børn lærer af deres aktuelle deltagelse. Deltagelse refererer her til både det at sanse og handle.

Med dette skift fra at lære børn at deltage til, at børn lærer af deltagelse mimer jeg skiftet fra medborgerskabsundervisning hvor børn lærer om deltagelse til medborgerskabsundervisning, hvor børn lærer gennem deres aktuelle deltagelse – men viser også, hvordan medborgerskab som læreproces ikke er afgrænset til særlige fag, men er koblet til pædagogikken. Forskningsprojektet særlige bidrag til forskning i og om børns medborgerskab er at pege på mel-

lemrum og sprækker som særlige situationer, hvor børn *kan* lære af deres aktuelle deltagelse.

15.2 Bidrag til kunstpædagogisk praksis

Da jeg startede dette forskningsprojekt, var det med en ambition om at bidrage til udvikling af kunstmuseal praksis, men undervejs i studiet ændrede forskningsprojektet sig til at være orienteret imod udvikling af nye teoretiske forståelser af kunstmuseers demokratiske rolle og demokratisk kunstpædagogik. Da mit forskningsspørgsmål retter sig imod praksis, hvordan kunstpædagogiske møder bidrager til kunstmuseers demokratiske rolle, finder jeg det væsentligt at forsøge at foretage en slags oversættelsesarbejde, hvor jeg viser, hvordan dette teoretiske perspektiv kan anvendes i praksis.

Jeg har ovenfor beskrevet, hvordan jeg gentænker kunstmuseets demokratiske rolle, som noget der gøres, og muliggøres gennem demokratiske begivenheder, og hvordan jeg gentænker demokratisk kunstpædagogik som en forskydning fra at *lære at deltage* til at *lære af deltagelse*. Da forskningsprojektet ikke slutter ved formuleringen af teoretiske gentænkninger af kunstmuseets demokratiske rolle og demokratisk kunstpædagogik, men også sætter disse teoretiske perspektiver på arbejde i de empiriske analyser, er afhandlingens særlige bidrag at pege på, hvordan mellemrum muliggør børns medborgerskab som transformativ læreproces og hvordan sprækker potentielt muliggør demokratiske begivenheder.

Med afhandlingen foreslår jeg derfor at rette opmærksomhed på mellemrum og sprækker i kunstpædagogiske møder. Jeg ser ikke mellemrum og sprækker som situationer, der skal erstatte ophold, men som situationer, der kan bidrage til en løbende udvikling af demokratisk kunstpædagogik og derigennem

også til en løbende konstituering af kunstmuseers demokratiske rolle. Analyserne af de paradigmatiske cases på ophold viste både, hvordan eksempelvis sprækker opstod og havde potentiale for demokratiske begivenheder, og hvordan mulighederne for demokratiske begivenheder lukkedes ned via særlige forestillinger om, hvad kunst eller børn er.

På denne baggrund udvikler jeg fire 'tænketeknologier'. Begrebet tænketeknologi henter jeg fra de danske kønsforskere Jette Kofoed og Dorthe Maria Søndergaard, som præciserer, at en tænketeknologi er et redskab til at forstå og tænke et fænomen på en bestemt måde, men ikke forstået som en bedre eller mere rigtig måde at tænke på (Kofoed & Søndergaard 2009: 8). Kofoed og Søndergaard skriver at:

"Tænketeknologier sætter rammen for, hvordan man kan vide. De sætter dermed også rammer for, hvad man kan vide, og hvad man ikke kan vide. Tænketeknologier bidrager altså både til at åbne og til at lukke vores øjne for sammenhænge i den verden, vi er en del af. Men det sætter også rammer for de horisonter, der kan tænkes og udformes handlinger og interventioner inden for" (Ibid.: 9).

Tænketeknologier forstår jeg som det, der rammesætter hvad vi ser og tillægger betydning men også vores handlinger. Med denne afhandling har jeg synliggjort sammenhænge mellem kunstpædagogiske møder, børns medborgerskab som læreproces og kunstmuseets demokratiske rolle, og det er disse sammenhænge, jeg gerne vil 'oversætte' til kunstpædagogisk praksis gennem en række tænketeknologier.

På baggrund af afhandlingens analyser og teoretiske perspektiver formulerer jeg 4 tænketeknologier, der kan forstyrre de kunstpædagogiske perspektiver, der særligt er orienteret imod socialisering og kvalificering. De to første tænketeknologier er udviklet med afsæt i mine analyser og de empirisk genererede

begreber mellemrum og sprækker. De sidste to tænketeknologier er mere abstrakte og udviklet med afsæt i mine teoretiske perspektiver.

Tænketeknologi 1 – Mellemrum som centrale

Den første tænketeknologi, jeg foreslår, er at tillægge mellemrum betydning. At se mellemrum ikke blot som et nødvendigt onde eller en bevægelse fra A-B, men i stedet at se mellemrum som en særlig situation, som netop muliggør andre måder at deltage, end de måder ophold muliggør.

Mellemrum kan give børn mulighed for at deltage uden først at lære, hvordan de skal deltage. Jeg ser mellemrum som centrale i forhold til børns medborgerskab som transformativ læreproces og derved som situationer, der *må* prioriteres hvis målet er børns medborgerskab.

En udvidelse af mellemrum kan være én måde, hvorpå museumsundervisere momentvis slipper styringen og muliggør børns medborgerskab som transformativ læreproces. Mellemrum ser jeg som centrale for børns medborgerskab som transformativ læreproces men også som løbende inspiration for pædagogisk udvikling af ophold.

Tænketeknologi 2 – At se børns 'uventet gøren' som en vigtig demokratisk forstyrrelse i ophold

Den næste tænketeknologi, jeg tilbyder, er et perspektiv, der ser sprækker – det uventede og uforståelige – som potentielle demokratiske begivenheder. Informeret af mine analyser argumenterer jeg for, at disse særlige situationer skaber mulighed for gensidige og transformativ læreprocesser.

Dette perspektiv fordrer, at sprækker anskues som noget, der opstår relationelt og ikke blot forstås via et individualiserende blik på barnet. Altså at barnets uventede gøren ikke blot tilskrives barnets manglende socialisering eller kvalificering.

Sprækker kan ikke planlægges pædagogisk, men kan muliggøres eksempelvis ved at børn positioneres som deltagere. Da sprækker opstår situationelt, er det særligt i disse sammenhænge, at jeg ser tænketeknologien relevans, da den kan bidrage til, at børns uventede gøren ikke tilskrives barnets (manglende) kompetencer, men i stedet ses som noget, der opstår relationelt og derved kan muliggøre andre former for handlinger.

Tænketeknologi 3 – Forskyd fokus fra kunst *er* til kunst *gør*

Med denne tænketeknologi forstyrrer jeg kunstpædagogiske forestillinger om, at børn skal lære at deltage, for hvis kunst ikke *er*, men *gør*, fordrer kunst heller ikke særlige 'rigtige' måder at deltage på. Hvis kunst ses som noget, der *gør* eller bliver til i mødet og ikke blot som noget, der *er* og betyder, kan paradokser som dem analyserne viste at, der opstod, når børn positioneredes som deltagere, dekonstrueres. Hvis kunst ses som noget, der *gør*, muliggør det, som analyserne viste, flere forskellige måder at deltage.

Tænketeknologi 4 – Lighed som afsæt

Denne tænketeknologi gennemsyrrer dette forskningsarbejde, der netop forsøger at bryde med særlige opfattelser af, hvad 'de inkluderede' vs. 'de ekskluderede' ønsker eller har brug for. Men når jeg foreslår 'Lighed som afsæt', som en tænketeknologi, er det fordi, dette perspektiv er lige så relevant for praksis som for forskning, for ikke at reproducere særlige forståelser af, hvem der kan deltage, og hvordan der skal deltages. Lighed som afsæt skal som tænketeknologi forskyde forestillinger om, at udvalgte grupper af befolkningen eksempelvis ikke har den rette kulturelle kapital og derfor ikke kan *deltage* på samme vis som andre medmindre, de først oparbejder en særlig kulturel kapital. Med lighed som afsæt tilbydes en måde at *se* børn og andre, som mennesker der *kan* deltage.

Med denne tænketeknologi forstyrrer jeg særligt de inklusionsstrategier på kunstmuseer, der tager afsæt i sociale og psykologiske differentieringer af mennesker, hvor nogle grupper tilskrives at have brug for eksempelvis at deltage, hvorimod andre ikke har. Jeg ser denne tænketeknologi som anvendelig til at forstyrre forestillinger om, at kunstmuseer ikke kan henvende sig til flere forskellige befolkningsgrupper samtidig.

15.3 Kunstpædagogiske perspektiver

Afhandlingens bidrag rejser nye spørgsmål til både forståelser og praktiseringer af demokratisk kunstpædagogik og kunstmuseers demokratiske rolle. Jeg vil berøre disse spørgsmål samt udfolde forskningsprojektets perspektiver først i forhold til kunstmuseer, siden kulturpolitisk og endelig i et bredere samfundsperspektiv.

15.3.1 Videre forskning i kunstpædagogik

Som beskrevet rejser afhandlingen nye spørgsmål både til mellemrums potentialer for medborgerskab som transformativ læreproces og til udfordringer ved praktiseringer af mellemrum. Videre forskning i børns deltagelsesmuligheder i mellemrum kunne derfor være relevant i forhold til at undersøge mellemrums særlige potentialer og udfordringer både praktisk og teoretisk. Mens afhandlingen bidrager med empirisk genereret opmærksomhed på mellemrum og sprækker og disse situationers muligheder for børns medborgerskab som transformativ læreproces, giver den ingen bud på, hvordan et skift fra hvad kunst er til hvad kunst gør, kan se ud i ophold. Videre studier i dette, kunne derfor være relevant i forhold til udvikling af kunstpædagogisk praksis på museer.

Jeg ser også afhandlingens metodologiske valg som pegende på nye perspektiver for kunstpædagogisk forskning ved ikke at reproducere særlige positioner som inkluderet eller ekskluderet eller særlige forståelser af fast etableret fagpositioner, som eksempelvis lærer vs. museumsunderviser, eller museumsunderviser vs. kurator. Som pointer for videre kunstpædagogisk forskning, vil jeg også pege på, at deltagerobservationer fra en mindst-mulig voksen position åbnede for nogle nye perspektiver for at undersøge kunstpædagogiske møder situationelt.

15.3.2 Kunstpædagogikkens rolle i forhold til skolen

Specifikt bidrager afhandlingen til den kunstpædagogiske forskning ved netop at placere sig i krydsfeltet mellem kunstpædagogik og socialvidenskab – her ved bidrager jeg til kunstpædagogisk forskning ved ikke blot at anvende en performativ forståelse af kunst og subjekter, men også en performativ forståelse af demokrati. Gennem denne tværvideenskabelige tilgang og ved at rette fokus på det, der gøres i kunstpædagogiske møder udvikler jeg et bud på demokratisk kunstpædagogik, der er baseret på læring som overskridelse. Denne måde at forstå kunstmuseers demokratiske rolle og praksis på åbner derved for en ny måde at forstå kunstmuseers rolle i forhold til skolen på.

Med afhandlingens bud på en demokratisk kunstpædagogik ser jeg nye demokratiske potentialer i skolers brug af kunstmuseer. Skolen underlægges i stigende grad konkurrencestatens logikker gennem vægtning af kvalificering og socialisering til en given orden (Biesta, Pedersen). Da kunstmuseer ikke er underlagt samme restriktioner hvad angår målbare mål, og da kunst som genstandsfelt har demokratisk potentialitet, ser jeg kunstpædagogiske møder på kunstmuseer som havende potentiale til at udfordre den målstyrede undervisning, der dominerer uddannelsestænkning i dag. Så i stedet for at se kunstmuseets særlige potentiale i forhold til børns uddannelse som et spørgsmål om at

bidrage med ekspertise og forskningsbaseret viden om kunst (jf. kunstmuseers visioner om at formidle forskningsbaseret viden om kunst) eller igennem særlige transfer virkninger i forhold til eksempelvis sproglige kompetencer, hvad eksempelvis Bamford fremhæver, så ser jeg kunstmuseets potentiale som et demokratisk potentiale.

Et demokratisk potentiale, der kan bidrage til at forstyrre dominerende forståelser af, hvordan fænomener kan forstås, og derved åbne for nye måder at forstå og gøre kunstpædagogik og medborger på. Derfor foreslår jeg at undervisningsforløb på kunstmuseer ikke skal *tilpasses* til de nye forenkledede fælles mål for grundskolen¹⁷⁴, men i stedet skal agere en produktiv forstyrrelse ved at *udfordre* den målstyrede pædagogiks fokus på kvalificering og socialisering. En sådan forstyrrelse ser jeg som en måde at muliggøre gensidige læreprocesser mellem kunstmuseer og skoler på og som en måde at *gøre* demokrati på.

15.3.3 Andre situationer på kunstmuseer

Afhandlingens bud på en performativ forståelse af kunstmuseers demokratiske rolle ser jeg ikke blot som anvendelig i forbindelse med børns undervisningsforløb på kunstmuseer, men også som relevant i forhold til udvikling af kunstmuseal praksis generelt.

Afhandlingen bidrag til at forstå og tænke kunstmuseets rolle gennem det, der gøres i de særlige begivenheder, hvor forestillinger om, hvem der kan deltage, og hvordan der skal deltages på kunstmuseer udfordres, kan overføres til andre kunstmuseale formidlingspraksisser som udstillinger, kataloger, omvisninger mv. En forståelse som denne forstyrrer forståelser af kvalificering og socialisering som en demokratisk proces.

¹⁷⁴ Jf. skoletjenestens hjemmeside
<http://www.skoletjenesten.dk/OmSkoletjenesten/Forenkledede-Faelles-Maal>

Dette rejser en række spørgsmål til, hvordan demokratiske begivenheder muliggøres i eksempelvis omvisninger og udstillinger. Omvisninger, der ofte er kendetegnet ved, at en underviser formidler forskningsbaseret viden om kunst til en gruppe, eller udstillinger, som også er udviklet med henblik på at formidle forskningsbaseret viden om en kunstner, tematik, periode eller lignende. Forskningsprojektet peger derfor på videre forskning i og praksis eksperimenter med, hvordan andre formidlingsformer som udstillinger og omvisninger kan muliggøre (momentvise) skift fra, hvad kunst er, til hvad kunst gør. Særligt ser jeg afhandlingens perspektiver som anvendelige indspark i kunstmuseers stigende fokus på deltagelse, som et modspil til deltagelse som middel, eller deltagelse med afsæt i repræsentative logikker og som bud på, hvordan deltagelse potentielt kan muliggøre demokratiske begivenheder.

15.4 Kulturpolitiske perspektiver

Med afhandlingen fremskriver jeg en ny måde at forstå kunstmuseers demokratiske rolle, der anerkender problematikker ikke blot ved Demokratisering af kultur, men også ved Kulturelt demokrati, men samtidig ikke opgiver idealer om demokrati og lighed. Herved kan forskningen bidrage til nye kulturpolitiske strategier uden at forkaste idealet om demokrati eller reducere lighed til et spørgsmål om lige muligheder på arbejdsmarkedet.

Jeg ser afhandlingens bidrag til nye måder at forstå og gøre demokrati på kunstmuseer som særlige anvendelige i en tid, hvor kunstmuseers rolle og praksis i stigende grad skal legitimeres, og hvor denne legitimering domineres af enten kvantitative undersøgelser af hvem, der anvender kunstmuseer, baseret på segmentering som de nationale brugerundersøgelser eller målinger af

effekt, der domineres af en opmærksomhed på transfer, som eksempelvis Bamfords analyser.

Jeg tillægger, informeret af Rancièrre kunst et særligt demokratisk potentiale, men ser alligevel ovenstående perspektiver som anvendelige i et bredere musealt felt. Mine deltagerobservationer fra et kulturhistorisk museum bekræfter mig i afhandlingens rækkevidde til et bredere musealt felt, da samme problematikker om deltagelse som et middel til socialisering og kvalificering opstod i mine deltagerobservationer på et kulturhistorisk museum¹⁷⁵.

15.4.1 Kulturpolitiske strategier for børn og unge

Under min forskningsproces er større forandringer sket i forhold til samspillet mellem skole og museum, særligt er skolereformens fokus på tættere samarbejde med skolens omverden og herunder kulturinstitutioner central.¹⁷⁶ I denne anledning har kulturministeriet som noget nyt udarbejdet særskilte kulturpolitiske strategier for børn og unge.¹⁷⁷ Strategien for skolebørn, skal sikre, at alle børn møder kunst og kultur gennem følgende tre indsatser; 1) gensidige læreprocesser mellem skole og kulturlivet, 2) alle børn skal tilgodeses og 3) synlighed omkring eksisterende tilbud. Kulturstyrelsens to konsulenter Merete Dahl og Anne-Kristine Mortensen efterlyser i publikationen *Børn, kunst, kultur i en hverdag der dur*¹⁷⁸ (2014) en præcisering af begrebet 'kulturelt medborgerskab'. Dahl og Mortensen peger specifikt på, at der er brug for et medborgerskabsbegreb, der ikke blot handler om tilegnelse af samfundets normer

¹⁷⁵ Eksempelvis når børns deltagelsesmuligheder på samme vis som på kunstmuseer afgrænses til ekspertens måde at deltage på, når børn f.eks. i et undervisningsforløb skal datere en genstand jf. situationen, jeg beskrev i kapitel 8, hvor en dreng sagde: "Hvor fanden skulle jeg vide det fra?"

¹⁷⁶ Jf. Åben skole

¹⁷⁷ Kulturpolitiske strategier for før-skole børn, skolebørn og unge

¹⁷⁸ Som supplement til de kulturpolitiske strategier udgiver Kulturstyrelsen en publikation til inspiration for lærere, kulturformidlere og kunstnere. Et af de 7 kapitler i 'Børn, kunst, kultur i en hverdag der dur' hedder 'Hvorfor børns møder med kunst og kultur styrker demokratiet'.

og værdier. Jeg ser nærværende afhandling som et bud på Dahl og Mortensens efterlysning, men også som et bud, der udfordrer Dahl og Mortensens forståelser af, at medborgerskab, er noget man kan mestre gennem udvikling af særlige kompetencer (Dahl, Mortensen mfl. 2014: 35).

Afhandlingens bidrag har særlige perspektiver i forhold til nye måder at forstå og dokumentere effekten af børn og unges møde med kunst på. Et perspektiv der er aktuelt, da Kulturstyrelsen netop har inviteret en række forskere til at udvikle et forskningsdesign for, hvordan effekten af børn og unges møde med kunst kan dokumenteres. Jeg deltager i dette arbejde med udvikling af forskningsdesign og her, bliver det tydeligt at en præcisering af effekt kan være anvendelig for at undgå unuancerede forestillinger om, at børns møde med kunst er godt, uanset hvordan dette møde tilrettelægges og forløber, men samtidig tydeliggøres det også, at der er centrale problematikker forbundet med effektmålinger som eksempelvis Bamfords, da effekt reduceres til transfer som , at dramapædagogik bidrager til udvikling af sproglige kompetencer eller musikpædagogik til matematiske kompetencer.

Ved at synliggøre sammenhænge mellem demokratiske begivenheder, børns medborgerskab som læreproces og kunstpædagogik bidrager afhandlingen med nye perspektiver på, hvordan vi kan forstå effekt. Måder, som bryder med lineære årsags-virkningsmodeller, der dokumenterer en forandring over tid og i stedet retter opmærksomhed på det, der opstår situationelt.

15.5 Perspektiveringer til et bredere felt

Med denne afhandling peger jeg på mellemrum og sprækker, som situationer der kan muliggøre børns medborgerskab som transformativ læreproces og

demokratiske begivenheder. Mellemrum og sprækker er situationer som opstår i undervisningsforløb, men ligger uden for de intendede målsætninger. Jeg viser gennem analyserne, hvordan en dominerende orientering mod kvalificering og socialisering blokerer for demokratiske begivenheder og børns medborgerskab som transformativ læreproces, selv i eksemplariske undervisningsforløb på kunstmuseer hvor, der forsøges at skabe rum for medborgerskab. Jeg foreslår på baggrund af mine kritiske og paradigmatisk cases, at forskningsprojektets synliggørelse af sammenhænge mellem konkrete situationer, som mellemrum og sprækker og børns medborgerskab som transformativ læreproces og demokratiske begivenheder, har perspektiver, der kan række ud over kunstmuseer, og bidrage til demokratisk udvikling af en bredere række af velfærdsinstitutioner.

Hvor Biesta argumenterer for koblinger mellem uddannelse og demokrati på et filosofisk/teoretisk plan, bidrager jeg med empiriske analyser, der viser mellemrum og sprækkers potentialer. Mine empirisk genererede bud på, *hvor* og *hvordan* demokratiske begivenheder og medborgerskab som transformativ læreproces, kan muliggøres, har et potential i forhold til udvikling af pædagogisk praksis generelt.

Med afhandlingen argumentere jeg, for de særlige potentialer, for demokratiske begivenheder og medborgerskab som transformativ læreproces, som opstår, når forståelser af, hvad børn, kunst (fagområde) og læring *er* og *skal* være udfordres; det kunne derfor være interessant at undersøge sprækker og mellemrums demokratiske potentialer i andre sammenhænge og på andre typer af velfærdsinstitutioner. Afhandlingen peger derved på videre forskning i mellemrum og sprækkers mulighedsrum og potentialer i andre kontekster. Når jeg ikke blot peger på potentialerne ved mellemrum og sprækker, men også rejser spørgsmål til mellemrum og sprækkers konkrete mulighedsrum, er det

fordi jeg på baggrund af mine analyser, antager at mulighedsrummet for mellemrum og sprækker er begrænset i dag. Som beskrevet indledningsvis har kunstinstitutioner måske et særligt potentiale for mellemrum og sprækker, som kan tilskrives både en mindre grad af styring af denne type institutioners praksis samt kunsts kritiske potentialitet? Men analyserne viser samtidig, at selv i eksemplariske kunstpædagogiske møder på kunstmuseer, er mulighederne for børns medborgerskab som transformativ læreproces og demokratiske begivenheder begrænset af en dominerende orientering mod socialisering og kvalificering, så hvordan mon mulighedsrum for koblinger mellem demokrati og læring ser ud i andre institutionelle sammenhænge?

Jeg ser også uddannelsespolitiske potentialer i afhandlingens koblinger mellem læring og demokrati, da der uddannelsespolitisk er en stigende orientering mod en lineær årsag-virkning tænkning. Uddannelsespolitisk er kunstneriske og humanistiske fag udfordret af manglende nytteværdi, da nytteværdi forstås i relation til konkurrencestatens ideal om lige muligheder på arbejdsmarkedet. Med afhandlingen giver jeg et andet bud på 'nyttværdi', hvis mål er demokrati, og hvis demokrati ikke reduceres til lige muligheder på arbejdsmarkedet. Herved udfordrer afhandlingen, de dominerende forståelse af, hvordan vi kan måle uddannelsesmæssige effekter.

Med afhandlingen viser jeg sammenhænge mellem demokrati og læring i konkrete situationer på kunstmuseer og ser dette bidrag som særligt relevant til at udfordre konkurrencestatens reducere af demokrati til en fast orden. Med afhandlingen ønsker jeg at bidrage til genetablering af demokratiske værdier som lighed og frihed gennem en prioritering af mellemrum og sprækker!

Resumé

Den overordnede ambition med dette forskningsprojekt er at vise sammenhænge mellem kunstpædagogiske møder, børns medborgerskab og kunstmuseers demokratiske rolle. Herved bidrager forskningsprojektet med nye perspektiver på, hvordan vi kan forstå og praktisere demokratisk kunstpædagogik og kunstmuseets demokratiske rolle. Forskningsprojektet fremskriver og placerer sig i et tværvidenskabeligt felt mellem kunstpædagogik og socialvidenskab. Afhandlingens særlige bidrag er at vise, hvordan situationer i kunstpædagogiske møder, der bryder med (sprækker) eller ligger uden for (mellemrum) en kvalificerende og socialiserende pædagogik, har et særligt demokratisk potentiale. Forskningsarbejdet er informeret af performative forståelser af demokrati og subjekter som noget, der bliver til gennem det, der *gøres* og *muliggøres*. Med dette afsæt undersøger jeg, hvordan det, der *gøres* i konkrete kunstpædagogiske møder, hvor skoleklasser besøger kunstmuseer, *muliggør* børns medborgerskab og kan bidrage til en løbende konstituering af kunstmuseers demokratiske rolle.

Forskningsprojektets udspringer af et udviklingsprojekt på 10 danske museer og kulturinstitutioner, 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab', og undersøger derved et genstandsfelt i bevægelse. Forskningsarbejdet bygger på et tæt samarbejde med udviklingsprojektet gennem min dobbelte rolle som både forsker og projektleder og via inddragelse af museumsprofessionelle i dataproduktion.

Metodologisk er forskningsprojektet udviklet i en abduktiv proces mellem teori og empiri, hvor mit producerede empiriske materiale ses som en kritisk dialog-partner i udviklingen af nye teoretiske perspektiver på demokratisk kunstpædagogik og kunstmuseers demokratiske rolle.

Afhandlingen *Jamen hvad skal vi kigge efter?* er struktureret i fire dele; 1) Teoretiske perspektiver, 2) Metodologi, metoder og materiale, 3) Analyser og 4) Sammenfatninger og perspektiver.

Første del – Teoretiske perspektiver

I teoridelen kobler jeg forskellige teoretiske perspektiver for herigennem at tegne det tværvidevidenskabelige felt, som afhandlingen placerer sig i. Særligt er jeg informeret af den amerikanske filosof og konsteoretiker Judith Butlers subjektforståelse og den franske filosof Jacques Rancière's demokratibegreb; disse perspektiver kobler jeg ved hjælp af den hollandske uddannelsesfilosof Gert Biestas og den britiske sociolog Gerard Delantys forståelser af medborgerskab som læreproces. Gennem disse teoretiske koblinger præsenterer jeg et performativt perspektiv på demokratisk kunstpædagogik og kunstmuseers demokratiske rolle, der udfordrer de dominerende forståelser og praksisser, der tager afsæt i repræsentativt demokrati og betragter socialisering som en demokratisk proces.

Anden del - Metodologi, metoder og materialer

Mit performative perspektiv er ikke blot udviklet via teoretiske koblinger men også informeret af min producerede data, hvilket jeg beskriver gennem min abduktive forskningsproces.

Denne del viser, hvordan forskningsprojektet er udviklet i tæt samspil med kunstmuseal praksis i kraft af min dobbelte rolle som projektleder og forsker og via inddragelse af museumsprofessionelle i dataproduktionen. Jeg beskriver endvidere, hvordan jeg foretager deltagerobservationer fra en position som mindst-mulig voksen, og hvordan metoden gjorde det muligt for mig at få øje på noget uventet, men også hvordan metoden er særlig egnet til undersøgelser af kunstpædagogiske møder. Endelig konstruerer jeg en kritisk case på demokratiske undervisningsforløb, som har særlige potentialer til at vise

sammenhænge mellem kunstpædagogiske møder og børns medborgerskab og til at udfolde forskningsprojektets rækkevidde.

Tredje del – Analyser

Gennem analyserne udleder jeg tre empirisk genererede begreber: ophold (situationer hvor skoleklasser gør ophold ved et kunstværk eller en pædagogisk aktivitet), mellemrum (situationer, der opstår i bevægelsen mellem ophold) og sprækker (situationer i ophold, der forstyrrer). Jeg viser, hvordan ophold muliggør børns medborgerskab som disciplinerende læreproces ved at afgrænse børns deltagelse til bestemte måder at opleve, se, tilgå og tale om kunst. Men peger også på, at der i sprækker opstår muligheder for at bryde med denne disciplinering af, hvordan man skal opleve, så nye perspektiver og måder at *gøre* på kan opstå. Endelig peger jeg på, hvordan mellemrum gør det muligt for børn at deltage uden først at lære, hvordan de skal deltage.

Gennem analyserne peger jeg på det demokratiske potentiale, der opstår i de situationer, som ofte ikke tillægges betydning – nemlig i mellemrum og sprækker.

Fjerde del – Sammenfatninger og perspektiveringer

I denne del sammenfattes de empiriske og teoretiske pointer fra forskningsprojektet og jeg foreslår på baggrund af disse pointer at gentænke måden hvorpå, vi forstår og praktiserer demokratisk kunstpædagogik og kunstmuseers demokratiske rolle. En gentænkning, som muliggør det demokratiske potentiale, der opstår i sprækker og mellemrum.

Herved bidrager forskningsprojektet med nye perspektiver på, hvordan kunstmuseers demokratiske rolle kan forstås og praktiseres i kunstpædagogiske møder. Jeg foreslår på denne baggrund kunstpædagogisk praksis at rette opmærksomhed på mellemrum og sprækker, men også at forskyde blikket fra hvad kunst *er* til hvad kunst *gør*, og endelig at udvikle en kunstpædagogisk

praksis, der tager udgangspunkt i, at alle kan deltage og at kunstmuseets rolle derfor ikke er at lære nogen at deltage.

Forskningsprojektet peger på kunstpædagogiske møders særlige potentialer i forhold til en skoletænkning, der i stigende grad underlægges konkurrencestatens reduceringer af demokrati. Det peger også på problematikker ved de dominerende former for effektmålinger kulturpolitisk.

Pointerne om mellemrums og sprækkers demokratiske potentiale har perspektiver, der rækker ud over det kunstpædagogiske felt. For mellemrum og sprækker er vel også situationer, vi med konkurrencestatens fokus på effektivitet og målbare mål forsøger at udradere i dag, ikke blot på kunstmuseer men generelt i vores samfund? Er det ønskeligt? - I hvert fald ikke med demokrati som mål.

Abstract

The overall ambition with this research project is to show the connections between art education, children's citizenship and art museums democratic role, in order to contribute with new perspectives on the art museum's democratic role and democratic art education. This research project thereby positions itself in an interdisciplinary field between art education and social sciences. The dissertation's particular contribution is to show how situations that break with (cracks) or are beyond (gaps) the qualifying and socializing education have a special democratic potential.

The research is informed by performative understandings of democracy and subjects. With this in mind, I examine how gallery education enable children's citizenship and contribute to the ongoing establishment of art museums democratic role.

The research project originates from a separate development project with 10 Danish museums and cultural institutions 'Museums and Cultural institutions as spaces for citizenship' and is based on a close cooperation with the development project, through my dual role as researcher and project manager and through the involvement of museum professionals in data production. Methodologically, the research project is developed in an abductive process between theory and empirical data, where my produced empirical data is seen as a critical dialogue partner in the development of new theoretical perspectives on art museums democratic role and democratic art pedagogy.

The dissertation "But what should we look for?" (Jamen, hvad skal vi kigge efter?) is structured in four parts; 1) Theoretical perspectives, 2) Methodology, methods and data, 3) Analysis and 4) Conclusions and perspectives.

Part 1 - Theoretical Perspectives

In this theoretical part, I combine different theoretical perspectives, so as to draw the interdisciplinary field where the dissertation positions itself. In particular, it is informed by the American philosopher and gender theorist Judith Butler's understanding of subject and the French philosopher Jacques Rancière's concept of democracy, whose perspectives I combine through the Dutch educational philosopher Gert Biestas and the British sociologist Gerard Delantys understanding of citizenship as a learning process. Through these theoretical inspirations, the dissertation present a performative perspective on art museums democratic role and democratic art education that challenges the dominant understanding and practice which are based on representative democracy and consider socialization as a democratic process.

The second part - Methodology, methods and data

My performative perspective on art museums democratic role and democratic art pedagogy is not only developed through theoretical combinations but also informed by my produced empirical data, which I describe through my abductive research process.

This part shows how the research project has developed in close cooperation with art museum practice because of my dual role as project manager and researcher and through the involvement of museum professionals in data production. I also describe how I have been inspired by childhood researcher Hanne Warming in conducting participant observations from a position as a least-possible adult and how this method made it possible for me to notice the unexpected, but also how the method is particularly suitable for studies of art educational encounters. Finally, I construct a critical case based on democratic education, which has particular potential to show correlation between art educational encounters and children's citizenship, and to unfold the research project's reach.

Part Three – Analysis

Through the analysis I develop three empirically generated concepts: *stops*, *gaps* and *cracks* to show how art educational encounters allow children's citizenship as learning process and democratic events. I then show how *stops* allow children's citizenship as disciplinary learning process by limiting children's participation to particular ways to experience, see, interact and talk about art. But also indicate that in *cracks* occur opportunities to break with the discipline on how to experience, so new perspectives and ways of doing can occur. Finally, I point to how *gaps* makes it possible for children to participate, without first having learned how to participate.

Through the analysis I show how different situations in these specific exemplary educational encounters enable and obstruct children's citizenship as learning processes and democratic events. Here. I stress the democratic potential that occurs in situations, which are often not considered importance - namely gaps and cracks.

Part Four - conclusion and perspectives

This part summarizes the empirical and theoretical arguments from the research project. In light of these arguments, I suggest to rethink the way we understand and practice art museums democratic role and democratic art education, a rethinking that will enable the democratic potential that occurs in *cracks* and *gaps*.

Hereby the research project contributes with new perspectives on how the democratic role of art museums can be understood and practiced in art educational encounters. I present 'technologies of thinking' that intend to act as a kind of translation into the practice of art museums. With technologies of thinking, I suggest to direct attention to gaps and cracks, but also to shift the perspective from what art is to what art does, and finally to develop an art

museum practice, which is based on everyone's capacity to participate and not the role of museums to teach anyone to participate.

The research project points to the art educational encounters particular potential in relation to a school practice that is increasingly subject to reductions of democracy. It also point to new ways of understanding effect measurements in the cultural policy field.

The research project contributes by pointing to the democratic potential of gaps and cracks and raises a number of questions to this perspective. Gaps and cracks are situations, which some forces in society, with the dominant focus on efficiency and measurable objectives, are trying to wipe out today, not only in art museums but in general and is it desirable? – At least not with democracy as the goal.

Litteratur

- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 121-144). København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, I. (1999). *Den skinbarlige virkelighed - om valg af samfundsvidenskabelige metoder*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket*. Stockholm: Universitetservice US-AB.
- Aure, V., Illeris, H., & Örtengren, H. (2009). *Konsten som lærereresurs*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Bal, M. (1996). *Double Exposures. The Subject of Cultural Analysis*. London: Routledge.
- Bamford, A. (2006). *The Wow factor*. Unesco.
- Bamford, A., & Qvortrup, M. (2006). *The ildsjæl in the classroom*. Kunstrådet.
- Barrett, J. (2012). *Museums and the Public Sphere*. Wiley-Blackwell.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Klim.
- Biesta, G. (2011b). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30:141-153.
- Biesta, G. (2012). No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations. I C. W. Ruitenberg, *Philosophy of education*. Illinois: Philosophy of Education Society.
- Biesta, G. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund*. Århus: Klim.
- Biesta, G. (2013b). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asien Pacific Education*, 15: 13-19.
- Biesta, G. (2013c). Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught by'. *Studies of Philosophical Education*, 32:449-461.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Århus: Klim.
- Biesta, G. (2014b). Vi får ikke altid det vi ønsker: et ikke-akaisk syn på uddannelse, demokrati og dannelse. I I. B. Lundgaard, & J. T. Jensen, *Museer- viden, demokrati og transformation* (s. 110-124). København: Kulturstyrelsen.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells*. London: Verso.

- Black, G. (2005). *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*. London: Routledge.
- Borum, F. (1990). Om valg af organisations-sociologisk metode. I I. Andersen, *Valg af organisations sociologiske metoder*. København: Handelshøjskolen i København.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public*. Paris: Éd. de Minuit.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J., & Athanasiou, A. (2013). *Dispossession: The performative in the political*. Cambridge & Malden: Polity.
- Christensen, H. D. (2001). *Forskydningens kunst*. København: Multivers.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey: Ablex.
- Dahl, M., Mortensen, A.-K., & Madsen, M. (2014). *born, kunst, kultur - i en hverdag der dur*. København: Kulturstyrelsen.
- Deeth, J. (2012). Engaging Strangeness in the Art Museum: an audience development strategy. *Museum & Society*, 10 (1), 1-14.
- Delanty, G. (1997). Models of Citizenship: defining European Identity and Citizenship. *Citizenship studies*, Vol.11, No.1: 63-72.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age*. Buckingham: Open University Press.
- Delanty, G. (2002). Two concepts of cultural citizenship: A review of recent literature on culture and citizenship. *The Global Review of Ethnopolitics*, 1(3): 60-66.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *Lifelong Education*, 22(6): 597-605.
- Dewdney, A., Dibosa, D., & Walsh, V. (2013). *Post-critical museology*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York : Perigee.
- Dodd, J., & Sandell, R. (2001). *Including Museums. Perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: RCMG.
- Duncan, C. (1991). Art Museums and the Ritual of Citizenship. In I. Karp, & S. D. Lavine, *Exhibiting Cultures* (pp. 88-103). Smithsonian Institute.
- Duncan, C. (1995). *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*. London: Routledge.

- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (2012). *Aktionsforskning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (2014). Kunstmuseet som dialogisk læringsrum - læringsmåter og overordnede mål. I S. B. Villumsen, D. J. Rugaard, & L. Sattrup, *Rum for medborgerskab* (s. 32-57). København: Statens Museum for Kunst.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning - Kunstmuseet som læringsrum*. København: Unge pædagoger.
- Evrard, Y. (1997). Democratizing culture or cultural democracy. *Journal of Arts Management, Law, and Society*, 167-175.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Oxford: Altamira Press.
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab der virker*. København: Akademisk Forlag.
- Gattinger, M. (2011). Democratization of Culture, Cultural Democracy and Governance. *Canadian Public Arts Funders*, (pp. 1-7). Whitehorse, Yukon.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: the Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observation. *Social Forces*, 36(3): 217-223.
- Golding, V. (2009). *Learning at the Museum Frontiers*. Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Gulløv, E. (1998). *Børn i fokus*. PhD afhandling, København: København Universitet.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodik: Grunlaget for feltarbeid og forskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museums*. London : Routledge.
- Hein, G. E. (2012). *Progressive Museum Practise*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Henriksen, A.-K. (2013). *Dramatiske liv - Ph.d.-afhandling* . Roskilde: Roskilde Universitet.
- Illeris, H. (2003). Performative positioner i kunstpædagogik. *Valör 4*.
- Illeris, H. (2004). *Kunstpædagogisk forskning og formidling i Norden 1995-2004*. Skärhamn: Nordiska Akvarallmuseet.
- Illeris, H. (2006). Museums and galleries as performative sites for lifelong learning. *Museum and Society 4 (1)*, 15-26.
- Illeris, H. (2008). Det pædagogiske forhold som performance. I J. Krejsler, N. Kryger, & J. Milner, *Pædagogisk antropologi - et fag i tilblivelse* (s. 119-136). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Illeris, H. (2008b). Museum education and 'the desiring eye'. *Symnyt/ Origins* 4, 1-12.
- Illeris, H. (2008c). Skibet er lastet med. *Billedpædagogisk Tidsskrift*.
- Illeris, H. (2009). Social inklusion. I V. Aure, H. Illeris, & H. Örtegren, *Konsten som Lærenderesurs* (s. 244-260). Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.
- Illeris, H. (2009b). Visual events and the friendly eye. Modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries. *Museum and society*, Vol. 7, Nr. 1: 16-31.
- Illeris, H. (2009c). Æstetiske læreprocesser som performative handlinger. *Cursiv nr. 4*, 115-131.
- Illeris, H. (2011). Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv. *Kreativitet och mångfald* (s. 21-41). Östersund: Nordiskt centrum för Kulturarvspedagogik.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling*. København: Museum Tusulanums forlag.
- Kofoed, J. (2007). Ansvar for egen elevhed. I J. Kofoed, & D. Staunæs, *Magt ballader*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. (1999). *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzel.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lau, C. B. (2015). *Jeg vil bare há et fucking liv*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Lawy, R., & Biesta, G. (Vol.54, No. 1, 2006). Citizenship-as-Practice: The educational Implicationsof an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 34-50.
- Lindberg, A. L. (1991). *Konstpedagogikens dilemma. historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgaard, I. B., & Jensen, J. T. (2014). *Museer- viden, demokrati og transformation*. København: Kulturstyrelsen.
- Mckinley, W. (2008). The Mystery About Mysteries: A Commentary on Alvesson and Kärreman. *Academy of Management*, 541-545.
- Means, A. (2011). Jacques Rancière, Education, and the Art of Citizenship. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 33:1, 28-47.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship. *Citizenship Studies Vol 9, No. 4*, 369-388.
- Mouffe, C. (1993). *The Return of the Political*. London: Verso.

- Mouffe, C. (2007). Artistic Activism and Agonistic Spaces. *Art & Research*, Vol 1 no. 2.
- Mouffe, C. (2008). Art and Democracy. *Art as a Public Issue*, No. 14, 6-15.
- Nielsen, A. M. (2013). *Gymnasiet i det globale*. København: Københavns Universitet.
- Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang, & P. B. Olsen, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 517-546). København: Roskilde Universitetsforlag.
- Pedersen, O. K. (2009). Folkeskolens formål og nyeste udfordringer. *Folkeskolen*, [http://www.folkeskolen.dk/~Documents/85/53485.pdf](http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/85/53485.pdf).
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pelletier, C. (2009). Emancipation, Equality and Education: Rancière's critique of Bourdieu and the question of performaty. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 30, No. 2, 137-150.
- Pelletier, C. (2010). Review of Charles Bingham and Gert Biesta, Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation. *Studies of Philosophy and Education*, 31:613-619.
- Rancière, J. (2000). Om delingen af det sanselige og om de forhold, den etablerer mellem politik og æstetik. *Kulturo*, 7 årg. Nr.11:75-80.
- Rancière, J. (2001). Ten Thesis on Politics. *Theory & Event.*, Vol. 5, No. 3.
- Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetics*. London: Continuum.
- Rancière, J. (2006). Thinking between disciplines. *Parrhesia no. 1*, 3.
- Rancière, J. (2007). The Emancipated Spectator. *Artforum*, 270-280.
- Rancière, J. (2013). *Hadet til demokratiet*. København: Møller forlag.
- Rogoff, I. (2006). Academy as Potentiality. *Revolver*, 13-20.
- Rogoff, I. (2006). 'Smuggling'- An Embodied Criticality. <http://transform.eipcp.net>, 1-7.
- Rogoff, I. (2010). "Education Actualized" - Editorial. *e-flux journal*.
- Ruitenbergh, C. W. (2013). The Practice of Equality. *Democracy & Education Vol 23*.
- Sandell, R., & Nightingale, E. (2012). *Museums, equality and social justice*. New York: Routledge.
- Sattrup, L., & Illeris, H. (2011). Samtidskunst, sanseoplevelser og situationel kompetence. *Unge Pædagoger*, 31-38.
- Staun, S., & Østergaard, H. (2014). I s. Villumsen, D. Rugaard, & L. Sattrup, *Rum for medborgerskab*. København: Statens Museum for Kunst.

- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Søndergaard, J. K. (2009). *Mobning, sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vega, J., & van Hensbroek, P. B. (2010). The agendas of cultural citizenship: a political-theoretical exercise. *Citizenship Studies*, 14:3, 245-257.
- Villumsen, S. B., Rugaard, D. J., & Sattrup, L. (2014). *Rum for medborgerskab*. København: Statens Museum for Kunst.
- Warming, H. (2003). Børneliv: En levet oplevelse og en social konstruktion. I A. D. Hansen, & K. Sehested, *Konstruktive bidrag - om teori og metode i konstruktivistisk videnskab* (s. 132-161). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 145-169). København: Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2007). Deltagende observation. I L. Fuglsang, P. Hagedorn-Rasmussen, & P. Olsen, *Teknikker i samfundsvidenskaberne* (s. 314-332). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18(1) 39-53.
- Warming, H. (2011b). Children's Participation and Citizenship in a Global Age: Empowerment, Tokenism or Discriminatory Disciplining? *Social Work & Society*, Volume 9 (1), 119-132.
- Warming, H. (2011c). *Børneperspektiver*. København: Akademisk forlag.
- Warming, H. (2012). Theorizing (adult's facilitation of) Children's participation and citizenship. I C. Baraldi, *Facilitation of Children's Participation and Citizenship* (s. 30-48). Routledge.
- Warming, H. (2013). *Participation, Citizenship and Trust in Children's Lives*. London: Palgrave Macmillan.

Dokumenter:

Kulturstyrelsens nationale brugerundersøgelser:

<http://www.kulturstyrelsen.dk/institutioner/museer/fakta-om-museerne/statistik-om-museer/brugerundersogelse/>

Bilag

Jeg har valgt at vedlægge følgende 7 bilag:

Bilag 1. Intern evaluering af udviklingsprojektet

Bilag 2. Nøglebegreber i udviklingsprojektet

Bilag 3. Beskrivelse af læringsdage i udviklingsprojektet

Bilag 4. Systematisk erfaringsopsamling om de museumsprofessionelles læreproces

Bilag 5. Pilotprojekt

Bilag 6. Eksempel på feltnote

Bilag 7. Eksempel på delvist transskriberet lydoptagelse

Jeg har vedlagt ét eksempel på feltnoter og ét eksempel på delvis transskribering af lydoptagelse.

Bilag 1- Intern evaluering af udviklingsprojekt

Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab

'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab' er baseret på fire projektansøgninger til Kulturstyrelsens formidlingspuljer, samt bygger videre på projektet 'Lige i medborgerskabet på kunstens mange måder' fra 2009-2010. Vi har valgt at lave en fælles rapport, da vi har arbejdet med det som et samlet projekt.

Ti museer og kulturinstitutioner har på baggrund af bevillingerne de sidste to år haft mulighed for at undersøge, hvordan de kan bidrage til kulturelt medborgerskab. De deltagende museer og kulturinstitutioner repræsenterer et bredt genstandsfelt fra kulturhistorie til kunsthistorie og musik, hvorfor vi har valgt, at lave en generel afrapportering om projektets aktiviteter, læring og perspektiver samt at tilføje ti mere specifikke afrapporteringer fra de enkelte museer og kulturinstitutioner.

Om projektet

Det tværmuseale projekt 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab' har stillet skarpt på, hvad museer og institutioner kan tilbyde i forhold til udvikling af kulturelt medborgerskab samt undersøgt institutionernes selvforståelse i et socialt ansvarligt samfundsperspektiv. Ambitionen har været at udvikle nye bud på udstillings- og formidlingspraksis ud fra et medborgerskabsblik. Projektets vision var, at museer og kulturinstitutioner skal:

- spille en stærkere rolle som demokratiske dannelsesinstitutioner
- styrkes som rum for læring og demokratisk dannelse
- styrke sin formidling gennem et aktualiseret videns- og læringsbegreb
- arbejde målrettet på at skabe relevans for en bredere gruppe borgere

Kvalificeringen af institutionernes medborgerskabspotentiale skete gennem tværfaglige samarbejder, kompetenceudvikling af institutionernes medarbejdere og gennem samarbejde med brugergrupper og internationale forskere. Alle ti institutioner havde samme overordnede projektmål og arbejdede ud fra samme strategi, men da der er tale om meget forskellige institutioner og udfordringer, har hver institution udviklet sin egen vej.

De involverede museer og kulturinstitutioner: ARKEN Museum for Moderne Kunst, Designmuseum Danmark, J. F. Willumsens Museum, KØS Museum for kunst i det offentlige rum, Nikolaj Kunsthall, Statens Museum for Kunst, Thorvaldsens Museum, Københavns Museum, Nationalmuseet samt Musikken i Skoletjenesten i samarbejde med Det Kongelige Teater.

Projektet 'Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab' er støttet af Kulturstyrelsen og gennemføres i samarbejde med Skoletjenesten på Sjælland.

Projektets indsatsområder:

Udstillinger:

Via konkrete udstillingscases fokuserer projektet på, hvordan udstillinger kan udvikles med afsæt i begreberne deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion.

Undervisning:

Kompetenceudvikling af undervisere og omvisere med afsæt i begreberne deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion.

Organisation:

Hvordan kan der udvikles en relevant og generel diskurs om medborgerskab i de enkelte institutioner?

Hvordan kan arbejdet med de tre begreber forankres i organisationen?

Udvikling af ny samarbejdspraksis internt på museerne samt udvikling af samarbejde med brugerne.

Intern kompetenceudvikling via en mere bevidst og organiseret reflekteret praksis - især i forhold til et lærende samfundsperspektiv.

Projektet begyndte med at fokusere skarpt på undervisning på museerne med udvikling af centrale begreber, kvalificering af undervisere mm., og har udviklet sig til at indbefatte den kuratoriske proces og det interne samarbejde i institutionerne.

Vision og nøglebegreber:

One of the ways in which museum can contribute in a positive way to social inclusion is through active Citizenship (Newman, Mclean og Urguhart: 2005)

Projektets vision og målsætning handler om at styrke museet som rum for medborgerskab og udvikle strategier for museet som en styrket videns- og dannelsesinstitution i samfundet.

Projektet knytter sig til den museologiske forskning ved dels at se på museer som dannelses-/ læringsinstitutioner (George Hein) og dels ved at inddrage medborgerskabsbegrebet, hvilket ikke er et nyt begreb i museumsverden, da det ifølge Newman, Mclean og Urguhart var afsæt for etableringen af de britiske museer (Newman, Mclean & Urquhart, "Museums and the Active Citizen: Tracking the Problems of Social Exclusion", *Citizenship Studies*, 9:1, 2005).

Projektet er inspireret af professor i Sociologi Gerard Delantys begreb kulturelt medborgerskab. Delanty ser ikke medborgerskab som en status, men som læreproces. En læreproces der handler om deltagelse og identitet, ikke blot rettigheder og pligter. Delanty ser kulturelt medborgerskab som noget, der løbende skabes gennem inkluderende læreprocesser. Det er i denne forståelse af medborgerskab, at projektet tager afsæt, da udstillinger, programmer, koncerter mm. ikke nødvendigvis handler tematisk om medborgerskab. I stedet undersøger vi, hvordan vores praksis på museer og kulturinstitutioner bidrager til inkluderende læreprocesser. Delanty pointerer, at kulturelt medborgerskab adskiller sig fra, hvad han kal-

der disciplinært medborgerskab. Hvor disciplinært medborgerskab handler om at lære folk om medborgerskab, om deres rettigheder og pligter, er kulturelt medborgerskab en læreproces, der er baseret på at give rum til individuelle betydningsdannelser og identitetskonstruktioner.

Det er i denne betydning af medborgerskabsbegrebet, at der i projektets første fase blev udviklet tre nøglebegreber, som der arbejdes ud fra både i forhold til undervisning, formidling og udstillingspraksis. Nøglebegreberne er: Flerstemmighed, deltagelse og selvrefleksion. Disse begreber blev udviklet i tæt samarbejde med den norske forsker Olga Dysthe og andre kritiske venner i første fase af projektet.

Flerstemmighed:

Kuratorer og undervisningsansvarlige har arbejdet med, hvordan der skabes rum for kontrasterende stemmer - både internt og med brugerne. Fokus har været på fælles meningskonstruktion via kontrasterende perspektiver, at skabe rum for forskellige stemmer samt bruge konflikter som afsæt for ny betydningsdannelse. Præmissen for flerstemmighed er kontrasterende stemmer.

Deltagelse:

Deltagelse som begreb er valgt dels ud fra et læringsperspektiv om at lære *via* deltagelse, men også ud fra et medborgerskabsperspektiv om at lære *ved* at deltage.

Deltagerne i projektet har arbejdet med udvikling af de mest meningsfulde måder at deltage på i forhold til læringsmålet for de en-

kelte forløb og udstillinger.

Præmissen for meningsfuld deltagelse er tryghed og relevans.

Selvrefleksion:

Fokus på begrebet selvrefleksion tager afsæt i ideen om museum som dannelsesinstitution/rum for transformativ læring. Deltagerne har arbejdet med at udvikle situationer i gallerier, koncerthaller og i undervisningsprogrammer, som giver rum for brugernes selvrefleksion gennem deltagelse og meningskonstruktioner baseret på kontrasterende stemmer.

Præmissen for selvrefleksion er, at museets ansatte er personlige afsendere, og at museet er tydelig og transparent omkring intentioner og formål.

Projektets forskningsdimensioner:

Projektet har en stærk international forskningsprofil, og gennem samarbejde med følgende forskere søges projektets indhold at opkvalificeres samt verificeres.

- Professor i museologi George Hein er tilknyttet som følgeforsker til projektet
- Professor i pædagogik Olga Dysthe er tilknyttet som følgeforsker på kompetenceudviklingsdelen
- Lektor Claus Hass, pædagogisk sociologi DPU, er eksternt evaluatør af projektet
- Ph.d. studerende Lise Sattrup, Institut for samfund og globalisering RUC, er tilknyttet som ph.d. studerende og projektleder.

Projektets aktiviteter og læringsproces

Proceskonsulenter fra Attractor (Gry Guldborg og Henrik Schelde) har i samarbejde med projektledelsen været ansvarlige for processen.

Da de ti museer og kulturinstitutioner er meget forskellige i ansvarsområder, genstandsfelter, størrelser og beliggenhed, valgte vi som præmis, at det væsentligste for at sikre udvikling og forankring af projektet i de forskellige huse, var at arbejde på specifikt at udvikle projektet med afsæt i de enkelte huses praksis. På den vis var de deltagende inspektører og undervisningsansvarlige projektledere i eget hus og ansvarlig for udvikling af en medborgerskabspraksis på deres særlige sted. Vi har oplevet det som en styrke, at der var denne forskellighed og derfor muligheder for at afprøve mange forskellige måder at arbejde med begreberne mod en mere inkluderende praksis.

Med afsæt i aktionslæring blev projektet udviklet i en vekselvirkning mellem afprøvning/ eksperimenter gennem konkrete cases og refleksioner over praksis. Fælles for alle husene var læringsdagene. Læringsdage var struktureret som refleksionsrum for den praksis, deltagerne havde afprøvet i den mellemliggende periode. Praksis som omfattede både udstillinger, koncerter, programmer, undervisning, kompetenceudvikling og mere interne organisationsforandrende handlinger som nye mødeformer, brugerinddragelse, nye samarbejder mm.

Der har været en konstant bevægelse mellem teori og praksis, erfaringsdeling og refleksive processer, og deltagerne har i hele forløbet arbejdet med det formål at udvikle egen institution gennem en eller flere case-udstillinger, kompetenceudvikling og internt samarbejde.

De første læringsdage var struktureret omkring kritikken; hvorfor er det vigtigt med mere inkluderende praksis. For derefter med fokus på det anerkendende at undersøge, hvad vi allerede gjorde, og hvordan dette kunne forstørres. Det førte til en række læringsdage, der var organiseret omkring, hvordan det er muligt at skabe en inkluderende praksis, hvor begreber som transparens, identifikationspunkter og samarbejde hjalp processerne videre og redskaber til brugerinddragelse, co-production og brugerperspektiver blev afprøvet og eksperimenteret med på de enkelte institutioner.

Refleksionsrummet på læringsdagene og den lange tidshorisont har haft afgørende betydning for den bevægelse, der har været på de deltagende museer og kulturinstitutioner. Deltagerne fremhæver netop det, at der er skabt rum til refleksion over praksis, samt det tætte samarbejde med inspektører og undervisningsansvarlige fra andre institutioner som to væsentlige aspekter, der har styrket den enkelte deltagers kompetencer og dermed projektets handlerum i institutionerne. Indholdet til læringsdagene blev planlagt løbende ud fra behov og ønsker fra deltagerne.

Som en af deltagerne pointerede, var netop refleksionsrummet på læringsdagene en forudsætning for, at de kunne arbejde på en ny måde og herunder samarbejde både internt på museet og med en bred gruppe borgere omkring deres case. Så det der i første omgang blev opfattet som lange processer og tidskrævende møder, blev vendt til netop det, der gjorde det muligt at nå deres daglige arbejde.

De forskellige elementer i aktionslæringsforløbet:

Læringsdage ca. en gang om måneden. Deltagerne har været i reflekterende processer, delt viden og erfaringer og fået fagligt input fra kritiske venner og følgeforskere.

Cases: Alle museer og kulturinstitutioner har arbejdet med cases, med at eksperimentere og afprøve nye greb i praksis både som udstillinger, kompetenceudvikling, undervisning og formidlingsprogrammer.

Kompetenceudvikling handler både om udvikling af museumsundervisernes kompetencer i forhold til formidling, men i høj grad også om kompetenceudvikling internt i institutionerne.

Deltagerobservationer har været brugt som et redskab til refleksion over inkluderende/ekskluderende læreprocesser. Deltagerne har sat sig i museumsbrugeres sted og fulgt både undervisning og ordinære museumsbesøgende.

Strategiske læringsdialoger med projektets konsulenter. Disse har fokus på praksis og udviklingsmuligheder på de enkelte museer. Hver kulturinstitution havde tre strategiske læringsdialoger med proceskonsulenter fra Attractor, på disse møder deltog både deltagerne og repræsentanter fra ledelsen/ direktører. Læringsdialoger havde stor betydning for forankring af projektet i organisationen.

Kritiske venner er forskere og fagpersoner (Niels Righolt, Anne Boukris, Camilla Mordhorst, Anne Ring, Mogens Holm, Arthur Stein, Lene Jensby Lange, Amar Galla, Sussie Scott, Helen Graham, Helene Illeris og Line Vestergaard) med indgående kendskab til de forskellige temaer og problemstillinger i projektet, og som bidrog til deltagerne læreprocesser på læringsdagene.

Følgforskere:

George Hein har været meget involveret i projektet og fulgt deltagerne tæt. Han har været i Danmark fire gange, hvor han som kritisk ven og sparringspartner både har deltaget på læringsdagene, samt besøgt de enkelte museer og kulturinstitutioner. Deltagerne har løbende orienteret omkring deres cases, programmer, læring mm., så George havde mulighed for at give konstruktiv og specifik vejledning til de enkelte.

Olga Dysthe var meget involveret i første fase og i udarbejdelse af begreberne. I denne anden fase af projektet har vi arbejdet videre på Dysthes anbefalinger fra rapporten, og vi har derfor haft fokus på trykthed og relevans som afsæt for deltagelse. Personlig afsender som afsæt for selvrefleksion og tydeliggørelser af kontrasterende stemmer som afsæt for nye betydningskonstruktioner. Olga Dysthe har primært været tilknyttet til kompetenceudviklingsdelen gennem underviserkurser, observationer og partnerskaber.

Evaluering

Claus Haas er ekstern evaluator og har løbende fulgt museerne. Den eksterne evaluering bliver færdiggjort i 2015, når alle museer har haft deres caseudstilling. Evalueringen baseres på fokusgruppeinterviews med brugere på de enkelte museer og kulturinstitutioner.

Sammenfatning af projektets viden og læring

Medborgerskabsprojektet har gennem mange små bevægelser skabt store forandringer. Projektets deltagere er alle meget engagerede og har arbejdet målrettet på at implementere projektets visio-

ner på mange planer i deres institutioner, og der er ved projektafslutning mange blivende forandringer.

Denne rapportes sammenfatning af projektets viden og læring bygger på deltagernes egen opsamling og evaluering. Deres observationer og udtalelser kom til udtryk på projektets sidste læringsdage, hvor de arbejdede visuelt og dialogisk med en lærende og perspektiverende evalueringsproces.

Overordnet var der fokus på, hvordan institutionerne selv er nødt til at ændre deres praksis, hvis man vil tiltrække forskellige brugergrupper og kvalificere sine udstillinger og formidlingstiltag. Det er helt nødvendigt at arbejde med intern kompetenceudvikling - in-reach, når man vil nå ud til flere og nye brugergrupper - outreach. På alle institutioner er der sket store og blivende forandringer. Via udvikling af og arbejdet med de tre begreber flerstemmighed, deltagelse og selvrefleksion er der nu en ændret formidlings-, udstillings-, og samarbejdspraksis.

I deltagernes evaluering kom nogle tydelige kategoriseringer af projektets indhold og læring frem:

Nye samarbejdsformer i organisationen

Nyt sprog

Nye samarbejdsformer med andre museer

Brugerinddragelse

Udstillinger og undervisning

Kompetenceudvikling

Organisationsforankring

Herunder beskrives de forskellige fokusområder og hvordan arbejdet med disse kommer til udtryk i praksis.

Nye samarbejdsformer i organisationen

Et tæt samarbejde mellem undervisningsansvarlige og inspektører har stået centralt i projektet, og dette samarbejde ses som en klar fordel, frem for en tidskrævende begrænsning. At flere parter mødes og udvikler udstillinger og formidling sammen, kræver ansatte, der ser potentiale i at udvikle ideer og skitser i tæt samarbejde. Erfaringerne i projektet peger helt entydige på, at et sådant samarbejde fører til bedre udstillinger og formidling. Deltagerne vil, på trods af den tid det tager i begyndelsen af en udstillingsproces, nu ikke være foruden denne samskabelse, da konsekvenserne for slutbrugeren er mere kvalificerede og inkluderende udstillinger. Samarbejde af denne type, kræver en organisatorisk struktur, der giver plads og tid, og ser de langsigtede fordele.

Vigtige elementer som deltagerne har identificeret og formået at arbejde med, for at dette er begyndt at lykkes i institutionerne er:

- Udvikling af fælles begreber.
- At samarbejdet begynder så tidligt som muligt i forhold til nye udstillinger.
- At der sættes tid af til møder. Der skal være en tovholder.
- At man kan holde møder på nye måder, hvor man arbejder reflekterende og eksperimenterende.

Nyt sprog

I projektgruppen er det helt tydeligt, at der gennem projektfasen er blevet udviklet et nyt sprog, en ny måde at tale om museumspraksis på. Fra fokus på 'hvad man laver udstillinger om' til et stærkt fokus på 'hvem man laver udstillinger til'. Dette sprog er løbende gennem

projektets forløb blevet implementeret i institutionerne, og der er nu en anden måde at tale om udstilling og undervisning på, som har muliggjort at nye muligheder og udfordringer kunne diskuteres. Især er der blevet skabt større inklusion af pædagogiske begreber, som følge af et øget fokus på en inkluderende udstillings- og formidlingspraksis. Nye fælles begreber og en ny måde at tænke sammen på, har ført til at deltagerne oplever deres institutioner som et mere samlet hele.

Projektets begreber og dermed visioner, er blevet implementeret på en måde i institutionerne, som har betydet, at de nu er skrevet ind i museernes rammeaftaler, visioner og policys.

Nye samarbejdsformer med andre museer

Gennem det tætte samarbejde med kolleger fra andre museer, har deltagerne fået et refleksionsrum og en samarbejdspraksis, som muliggør erfaringsdeling og udvikling af ideer, som rækker ud over, hvad de før har haft. Det handler både om praktiske udfordringer i forhold til fx brug af fokusgrupper og om mere overordnede refleksioner over læreprocesser og medborgervisioner.

Brugerinddragelse

Løbende med at museerne arbejdede med deres udstillingscases, blev der på mange niveauer arbejdet med brugerinddragelse. Brugerinddragelse var ikke på forhånd et krav i projektdesignet, men hurtigt blev det mere en nødvendighed end en mulighed for projektets deltagere at samarbejde med brugere, for overhovedet at kunne arbejde med projektets begreber og visioner.

Der er ikke længere en bekymring for, om inddragelse af brugere medfører mindre kvalitet, tværtimod ses det, at man gennem målrettet brugerinddragelse kan udvikle sin udstillingspraksis.

Deltagerne er i projektet blevet kvalificeret til at arbejde med brugerinddragelse på forskellige måder gennem erfaringsdeling samt oplæg fra relevante fagpersoner. Fx har museerne gennem praktisk arbejde med fokusgrupper, udviklet stor viden om, hvordan de bedst muligt kan bruge fokusgrupper som et redskab til at udvikle mere relevante udstillinger og formidlingstiltag.

Inddragelse af brugere står som et stærkt omdrejningspunkt, og eksempler på konkrete handlinger i forhold til brugerinddragelse er:

- udvælgelse af artefakter/værker
- opsætning af udstilling
- udvikling af formidling/undervisning
- samproduktioner
- generel viden om museumsbesøget

Cases: Udstillinger og undervisning

Alle institutioner har arbejdet med en eller flere cases, hvor der er blevet udviklet konkrete udstillinger og formidlingstiltag. Deltagerne fremhæver hvordan det konkrete arbejde med projektets tre nøglebegreber: flerstemmighed, deltagelse og selvrefleksion, har givet dem mulighed for at udvikle mange nye og eksperimenterende tiltag i forhold til deres case udstillinger.

Eksempler på konkrete handlinger i forhold til nøglebegreberne:

Flerstemmighed:

- Plads til flere stemmer i udstillingen, ved fx at udvide vægtekster til at indbefatte meninger fra flere faggrupper og give plads til brugernes og ikke-brugernes stemmer og meninger.
- Inddrage brugere i forberedelse af udstillinger gennem fokusgruppe arbejde.
- At unge og ældre underviser sammen omkring et emne.
- Fokus på at inddrage flere brugergrupper, fx lokalsamfund eller udsatte unge.
- Øget opmærksomhed på diversitet i undervisergruppen.

Deltagelse:

- Give plads til og opfordre brugerne til at lave forskellige aktiviteter i udstillinger (tegne, bruge apps, bruge udstillede genstande)
- Nye undervisningsforløb med fokus på det dialogiske og deltagende
- Interaktion med kunstnere (samproduktioner, interagere med kunstnere om deres redskaber, instrumenter mm.)

Selvrefleksion:

- Fokus på refleksive dialogiske samtaler.
- Via en refleksiv kompetenceudvikling af undervisere opnås transparens og metarefleksion hos undervisere og elever.
- Fokus på kontrasterende stemmer, både i de udstillede genstande og hos elever og besøgende.

Arbejdet med caseudstillingerne har ført til at begreber og erfaringer er båret videre til andre udstillinger, formidlingstiltag, programmer mm. Via projektets caseudstillinger og det ændrede samarbejde er der skabt nye handlerum på institutionerne, der muliggør forandrende tiltag på mange niveauer.

Kompetenceudvikling

Kompetenceudvikling var i begyndelsen tænkt som udvikling af pædagogiske kompetencer hos undervisere, som var i tråd med projektets visioner. Dette er sket via flere kurser, større vidensdeling og via meget større tværfagligt samarbejde. Der stilles høje krav til både pædagogiske og kunstfaglige kvalifikationer hos underviserne, og det har været en udfordring at arbejde med dette pga. de strukturer, som i mange institutioner betyder, at der er mange løst ansatte, der er ansat i kort tid.

I forhold til kompetenceudvikling af undervisere kan nævnes:

- Fælles læringsdage og makkerskaber.
- Nye omvisermanualer og undervisningsdogmer med afsæt i projektets tre begreber.
- Tydeligere forventninger til undervisere (fx tostrengt: kunstfaglig og pædagogisk).
- Underviserkurser i Skoletjenesten.
- Underviserne knyttes tættere til organisationen.

Samkørende med dette, er der sket meget på organisationsniveau i forhold til kompetenceudvikling. Mange faggrupper er blevet involveret i projektet, og deltagerne har set det som en positiv nødven-

dighed at involvere deres kolleger. Deltagerne har på læringsdage fået redskaber til at arbejde reflekterende og udviklende med deres kolleger - helt i tråd med projektets læringsform.

Organisationsforankring

I løbet af projektet blev det et tydeligt behov at arbejde målrettet med organisationsforankring, da deltagerne fandt det udfordrende at implementere projektets visioner i deres museumspraksis. Med hjælp fra projektets proceskonsulenter fik deltagerne viden om organisationsopbygning, og en større bevidsthed om dette har medvirket til at deltagerne bedre kan være med til at udvikle og forandre på organisationsniveau.

De strategiske læringsdialoger, som deltagerne løbende har haft med projektets konsulenter, har hjulpet deltagerne med at knytte projektet an til de enkelte institutioner. Her har der været mulighed for at inddrage ledelsen og andet personale i huset, og det har medvirket til at projektet fremadrettet får liv og bliver forankret.

Perspektivering - Ny museumspraksis

Institutionernes åbenhed overfor at afprøve nye tiltag har skabt handlerum til at projektets visioner er blevet omsat til handlinger. Små konkrete handlinger, som har haft stor og afgørende betydning for en fælles erkendelsesproces. En proces der ikke stopper med projektets afslutning, men som i høj grad lever videre på institutionerne.

Under overskriften **'Hvad er blevet muligt på min institution?'**

fremhævede deltagerne på en af de sidste læringsdage følgende i forhold til udvikling af ny museumspraksis:

- At arbejde med brugerinddragelse i udvikling af udstillinger
- Nyt samarbejde: Overlappet mellem udstilling og undervisning som ny fællesnævner
- At få læringsbegrebet (inkl. relevans) implementeret i hele organisationen på en ny måde
- Øget mulighed for tværfagligt samarbejde (som følge af tydeligere fælles referenceramme)
- Værdighed omkring det pædagogiske arbejde (synlighed i årsberetning mm., flere at samarbejde med)
- At være mere åben for input fra 'fremmede'
- Samarbejde på tværs i organisationen
- Brugerinddragelse er blevet en fælles referenceramme/værdi
- Ligeværdigt samarbejde
- At have rum og mulighed til at eksperimentere (og dermed også til at fejle)
- Hurtigere forandringer
- Det er blevet lettere at igangsætte projekter der inddrager medborgerskab.

Deltagernes store motivation og engagement har været afgørende for at projektets visioner er blevet til konkrete bevægelser og ændringer mod en mere inkluderende praksis på institutionerne. I George Heins oplæg på den sidste læringsdag, pointerede han, at hvad der før var eksperimenter og specielle handlinger, nu er almindelig praksis på institutionerne. Dette viser med al tydelighed, at projektet har betydet store forandringer på de involverede museer

og kulturinstitutioner, og samtidig er ingen deltagere eller andre involverede i tvivl om, at projektets visioner ikke er tilendebragt, men at der netop er skabt grobund for et videre arbejde mod en mere inkluderende og dermed medborgerskabsrettet praksis.

Bilag 2 - Nøglebegreber udviklingsprojektet.

Nøglebegreber

Museer og kulturinstitutioner som rum for medborgerskab, startede med to læringsdage, der dels havde til hensigt at overdrage viden fra pilotprojektet *Lige i skabet* og dels havde til mål at sætte rammen for udviklingsprojektet.

Olga Dysthe var inviteret til at præsentere sin undersøgelse af undervisningsforløb fra fase 1 ved opstarten af projektet den 12- 13. september 2011. I denne præsentation pegede Dysthe på, hvad det var, hun så som centralt i forhold til at skabe dialogisk læring på museer, baseret på de observationer hun havde foretaget i første fase af projektet¹⁷⁹. Jeg har her valgt at indsætte to korte transskriptioner fra Olgas præsentation.

... If you are going to make them participate, they have to be sure that this is not the place where they are asked test questions. It have to be a safe place..... Trust is established when they experience their voices are heard..... Trust is established in this very simple way. It's very important.

(Olga Dysthe 13. Sep. 2011)

And then find entrances to students genuine interests or raise curiosity. The ontological motivations. How do it affect students life, what questions are important for the students life and how can I connect to this, with this topic?

(Olga Dysthe, 13. sep. 2011)

I disse to citater peger Olga Dysthe at *deltagelse* fordrer *tryghed* og *tillid* samt *relevans* og *nysgerrighed*. Efter Olga Dysthes præsentation: ”Museums as alterna-

¹⁷⁹ For yderlige information om Olga Dysthes observationer og perspektiver se ”Dialogbaseret læring – Kunstmuseet som læringsrum”.

tive learning spaces” følger George E. Hein præsentation: ”Examples of Museum Exhibitions and Programs Intended to Promote Democracy”.

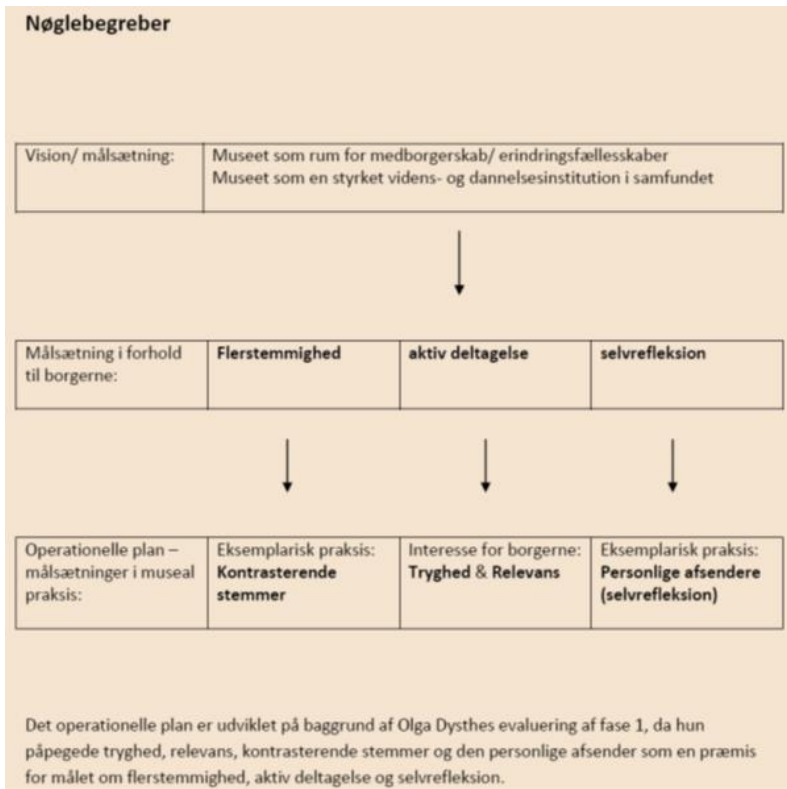
George Hein følger op på Dysthes anbefalinger:

... and I was very impressed by the notion Olga used. Safe place – we have to remember that not just students but people unfamiliar with the Western culture of museums when they come to our institutions (it is sometimes more evident with children, because they let you know) There stepping into a strange, unusually place. And strange places produce fear. And fear does not lead very well to collaboration, to learning to positive interaction. So it's not museums for someone, who has not been in museum. And it is not neutral places...

George E. Hein 12 sep. 2011

Hein underbygger herved Dysthes fokus på at skabe tryghed og koble tryghed til 'det kendte' eller 'det ukendte' eller til 'de der er inkluderede i Vestlig museumskultur' og 'der er ekskluderede i Vestlig museumskultur'.

Efterfølgende pegede en af de deltagende inspektører på at *tryghed* og *relevans* også kunne være nyttige begreber at have sig for øje, når man skabte udstillinger. På læringsdagen blev tryghed og relevans derved koblet til deltagelsesbegrebet. Hvorimod tillid og nysgerrighed ikke fik samme opmærksomhed efterfølgende. Jeg udarbejdede efterfølgende en model, på baggrund af de diskussioner der opstod på læringsdagen.



Udover denne afgrænsning af begreberne, blev det i styregruppen besluttet, at begreberne deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion ikke skulle yderligere afgrænses, da hver institution derved selv kunne definere og udvikle begreberne med afsæt i deres praksis og genstandsfelt. Det var en klar intention med projektet, at det skulle rumme mange forskellige praksisser, da det netop var en undersøgelse og der derved ikke var én på forhånd given vej til målet.

Bilag 3 - Læringsdage

Læringsdagene er udviklet og varetaget af proceskonsulenter fra Attrac-tor, projektkoordinator og jeg. Skemaet viser min skiftende rolle i projektet

| Dato | Fokus | Eksterne / kritiske venner | Indhold |
|-------------------|--|--|---|
| | Evaluering af fase 1 'Lige i medborgerskabet' | | MINE ROLLER: Projektleder og deltager |
| 12 & 13 sep. 2011 | Opstart | Hilde & Nana fase 1 Lise fase 2 Olga Dysthe George Hein Claus Haas | Tryghed, relevans, personlig afsender, kontrasterende stemmer Museer er læringsrum Erindringsfællesskaber |
| 1 nov 2011 | Proces redskaber & handlingsplan | Niels Righolt Henrik Schelde Gry Guldborg | 7 P model Aktionslæring – koble sig på bevægelser i organisationen Relationsanalyse Handlingsplan |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|---|
| 1. dec 2011 (dag nr. 6) | Medborgerskab i praksis | Anne Boukris | I dialog med ikke-brugere |
| 6. janu- ar 2012 | At give vores kommunikations- kollegaer indsigt i og ejerskab på projektet | Lise | |
| 20 janu- ar | Besøg af depar- tementet, kultur- ministeriet | Lise | |
| 1. feb 2012 | Læringsdag: Fokus på de tre genstandsfelter og deltagernes cases. | Camilla Mordhorst Anne Ring Mogens Holm | Transparens & organisatorisk forandring Identifikationspunkter Arbejdsfællesskaber |
| 1. marts 2012 | Afrunding og op- samling | Gry og Henrik | Visuelt stilads |
| 26-28. marts 2012 | ODMs formid- lingsseminar i Nyborg | | |

| | | | |
|--|-----------------------------------|---|--|
| | | | |
| april uge 16 14. april - 28. april 2012 | George Hein kommer til Danmark | | George Hein skal ud på museerne for at observere cases i de forskellige stadier. |
| 20. april 2012 uge 16 | Læringsdag i Nikolaj kunsthall | George Hein | Opsamling & feed back fra George hein Empowerment Tid & dokumentation |
| 26. april 2012 uge 17 | Læringsdag: Retro Gry Guldborg | George Hein deltager i læringsdagen | Museumsdirektører inviteres til en flerstemmig dialog. Medborgerskab i museologisk udviklingsperspektiv Opfordring til offentlig debat Opbakning fra direktørerne |
| maj uge 20 | Partnerskaber på museerne | UUAerne arbejder med modus i partnerskaber | |

| | | | |
|-----------------------|---|---------------------------------------|--|
| | | | |
| Starter ph.d. studie. | | | Skift fra projektdeltager – forsker Mine roller: projektleder & forsker |
| 01. juni 2012 | Læringsdag: Lærings- og arkitektoniske rum | Arthur Stein Lene Jensby Lange | Rumligt oplevelsesdesign, analyse af to udstillingsdesigns Rum er disciplinerende Rum som teknologi for læring |
| august 2012 | Olga Dysthe kommer til Danmark 27 - 31 august. | | Kun for UUA'erne. Underviserkursus + sparring med UUA'ere i makkerpar i forhold til løbende kompetenceudvikling. |
| 27. august | Læringsdag: Kompetenceudvikling - UUA & underviserkursus | Olga Dysthe | Kun for UUA'erne plus undervisere/omvisere |
| Oktober 2012 | George besøg 7. - 13. oktober | | |

| | | | |
|--------------------|--------------------------------------|--|--|
| | Søndag til lørdag, fem arbejdsdag | | |
| 8. oktober 2012 | Læringsdag: | George Hein Claus Haas Lise | Oplæg om Dewey Se på Sydhavnen, Kbh Museum (De unge og de unges forhold til kulturarv) Præsentation af ph.d. pro- jekt. |
| 31 oktober 2012 | Læringsdag: | Åbent interview med AR- KEN Amar Galla | Tænke museumsbesøget som en situation vi skaber. Mødet snarere end gen- standsfeltet. Model of engagement – tre former for deltagelse. Inklusion af forskellige brugergrup- per/personalegrupper Diskussion: |

| | | | |
|----------|--|---------------|--|
| | | | <p>Det autentiske subjekt</p> <p>Det selvbevidste subjekt</p> <p>Er tilstede i situationerne</p> |
| 21 marts | <p>Vidensdeling fra cases Nikolaj, Wil-lumsen og Kbh Museum</p> <p>Relationer mellem mål og opnåede resultater</p> <p>Henrik Forandring & forankring</p> | Gry og Henrik | <p>Brugerinddragelse på forskellige stadier</p> <p>Ny rolle som museumansat – fra at præsentere resultater til at facilitere processer</p> <p>Kunstnerworkshops</p> <p>Ansættelse af brugere</p> <p>Flerstemmighed som nyt fagbegreb</p> <p>Italesat resultater</p> <p>Tydeliggør sammenhæng mellem projektets resultater og målsætninger.</p> <p>Forandring kan være utrygt</p> <p>Svært at aflære</p> <p>Italesætte og overdriv resultater</p> <p>Mening på bagefter</p> |

| | | | |
|--------------|---|---|---|
| 29 april | Brugerinddragelse | Line Vestergaard Gry, organisatorisk forandring og kollegadrevne processer | Redskaber til at udvikle brugerinddragelse: Formål og design af processen. Ex. Udvikle indhold eller udvikle visioner. Forandring i systemisk perspektiv. Tydelig i positionering Opmærksomhed på forforståelser |
| maj 2013 | George Hein besøg | | Status rapporter |
| 29 maj 2013 | Visuelt stilads Kollektiv erfaringsopsamling med fokus på relationer mellem projekt og praksis | Henrik Claus Haas George Hein Olga Dysthe | |
| 7. juni 2013 | Læringsdag: Evaluering/retro | Præsentation for direktører, | |
| Maj 2014 | 2 dags Konference og udgivelse af antologi | | |

Bilag 4 - Oversigt over systematisk erfaringsopsamling

Systematisk erfaringsopsamling fra læringsdagene:

Plancher fra læringsdage

Feltnoter fra hver læringsdag

Referater fra hver læringsdag udarbejdet af projektkoordinator

Lydoptagelser af fokusgruppe interviews fra læringsdagene d. 3. dec.

2012, 21. marts 2013, 29. maj 2013 og 7. juni 2013.

PowerPoint præsentationer fra kritiske venner og følgeforskere

Dagsorden for læringsdagene udarbejdet af proceskonsulenter og jeg

Udenfor læringsdagene:

Mail korrespondance med deltagerne

Skemaer udfyldt af museum professionelle- refleksioner over arbejdet med deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion

Status rapporter fra museumsprofessionelle til George Hein

Korrespondance med George Hein og Olga Dysthe

Fokus gruppeinterview 7. maj 2014 om valg af de tre begreber; deltagelse, flerstemmighed og selvrefleksion

Museumsprofessionelles evalueringer af projektet

Publicerede artikler i antologien – Museer som rum for medborgerskab

Beskrivelser af undervisningsforløb

Projektansøgninger

Oversigt over den samlede erfaringsopsamling:

| | Bearbejdning | Omfang |
|-------------------------------------|--|---|
| Deltagerobserva- tioner | Feltnoter | 10 læringsdage á 8 timer (fra 1. juni 2012 -) |
| Fokusgruppe inter- views | Lydoptagelse og delvis transkribering | Ca. 30 interviews fra 3. dec. 2012 21. marts 2013 29. maj 2013 7. juni 2013 7. maj 2014 |
| Vægaviser | Fotograferet | Fra hver læringsdag. Ca. 30 vægaviser |
| Dokumenter | Referater Modus Statusrapporter Evalueringer Power Points præsentationer Refleksioner over praksis Mailkorrespondance Udstillinger Undervisningsforløb | Fra hver læringsdag Fra hvert museums) 3 fra hvert museum Fra hvert museum Fra læringsdagene Antologi 'Rum for medborgerskab' Med deltagere og forskere Fotografier fra udstillinger Undervisningsdesigns |

Bilag 5 - Pilotprojekt

Deltagerobservationer: sep.- dec. 2012

| Sted | Målgruppe | Deltagerobservatør |
|--------------------------|---------------------|---------------------|
| ARKEN | Børn skole | Lise |
| ARKEN | Børn skole | Lise |
| ARKEN | Unge skole | Lise |
| ARKEN | Voksne brugere | Lise |
| ARKEN | Voksne ikke-brugere | Museumsprofessionel |
| ARKEN | Børn skole | Museumsprofessionel |
| ARKEN | Unge skole | Museumsprofessionel |
| ARKEN | Unge skole | Museumsprofessionel |
| ARKEN | Unge skole | Museumsprofessionel |
| ARKEN | Unge skole | Museumsprofessionel |
| ARKEN | Voksne brugere | Museumsprofessionel |
| | | |
| SMK | Børn skole | Lise |
| SMK | Unge skole | Lise |
| SMK | Børn skole | Museumsprofessionel |
| SMK | Børn skole | Museumsprofessionel |
| | | |
| Design Museum Danmark | Unge skole | Museumsprofessionel |
| Design Museum Danmark | Voksne ikke-brugere | Museumsprofessionel |

| | | |
|---------------------------|----------------------|---------------------|
| Design Museum Danmark | Unge fritid | Lise |
| | | |
| Thorvaldsens Mu- seum | Voksne +børn brugere | Museumsprofessionel |
| Thorvaldsens Mu- seum | Unge | Museumsprofessionel |
| Thorvaldsens Mu- seum | Børn skole | Museumsprofessionel |
| | | |
| Det kongelige Tea- ter | Unge skole | Lise |
| Det Kongelige Tea- ter | Børn skole | Museumsprofessionel |
| Det kongelige Tea- ter | Unge skole | Museumsprofessionel |

Bilag 6 - Eksempel på feltnote

udarbejdet af museumsprofessionel

Deltagerobservation på Willumsens Museum d. 15/5 2013

Klasse: 1. klasse fra Frederikssund, 2½ times workshop med afsæt i Willumsens selvportrætter

Underviser: Louise (anonymiseret)

Deltagerobservatør: Anne (anonymiseret)

Modtagelse

Louise modtager klassen i museets forhal. Starter med at vise dem ned i garderoben. Det er rart og giver ro, at hun ikke giver andet end praktisk information fra start. Klassen hænger tøj og tasker, og flere af dem spørger, om de også må tage skoene af. Måske er de vant til det fra skolen. Det må de gerne. Jeg overvejer også at stille skoene, for det ser hyggeligt ud, men tror alligevel det bliver for koldt med mine bare tæer på museets stengulv!

Klassen sætter sig på den buede bænk, og Louise og jeg præsenterer os. Jeg fortæller, at jeg skal prøve noget rigtig sjovt, nemlig at være ny elev i deres klasse. Det synes eleverne også er sjovt og mærkeligt, og jeg føler mig straks accepteret i klassen.

Louise giver sig god tid til at spørge om nogen fra klassen har været på museet før. Det har en del af os, men ikke alle, og en del ved, at museet hedder J. F. Willumsens Museum, fordi det er én mand, der har lavet al kunsten i huset. Nogle ved også, at han har lavet malerier og sådan noget der stikker ud (relieffer). Louise fortæller, at J. F. står for Jens Ferdinand, men at museet bare kalder ham Wil-

lumsen til daglig, fordi det er nemmere. Pyh ha, jeg føler mig straks mere på hat med ham, for det var lidt forstyrrende med det der J. F.

Louise fortæller, at Willumsen ville være blevet 150 år på sin fødselsdag efter sommerferien. Det kan være svært at få styr på abstrakte tal, men for mig bliver oplysningen helt jordnær, fordi den knytter sig til "at have fødselsdag efter sommerferien" – det har jeg også. Oplysningen knytter an til at snakke om, at værkerne er gamle og skal passes på, og dermed til at snakke om regler på museet. Mine klassekammerater bidrager med, at man ikke må røre, ikke løbe, ikke snakke højt, at man skal lytte til underviseren, at man skal række hånden op – og de har også forklaringer på hvorfor.

Vi bruger noget tid på at snakke i kælderens, men det er rart at Louise taler helt stille og roligt og tager sig god tid, så vi kan lære hende lidt at kende.

Vi snakker også om, hvad et selvportræt er.

Min sidekammerat Aleksandra, som ikke har sagt noget endnu, har siddet og kigget på opslagstavlen, hvor der hænger forskellige billeder/udklip om museet. Hun rækker hånden op for at fortælle, at hun har boet lige dér (går op og peger på et billede, hvor noget baggrundsbebyggelse til museet fremgår). Både Louise og læreren responderer bekræftende (Louise venligt, læreren lidt utålmodigt). Begge signalerer, at de ikke vil gå nærmere ind på bemærkningen. Aleksandra går bagest op ad trappen lidt efter de andre.*

Anslag i værkstedet + øvelse

Louise tager os med op i værkstedet, hvor vi sætter os på hver side af det grønne cirkelformede bord. Vi bliver hver især sat sammen med en makker overfor. Jeg får Ella som makker. Vi skal kigge på hinanden, og den inderste i cirklen skal se glad ud, mens den yderste skal lægge mærke til, hvad der sker med ansigtet. Imens siger Louise, at den inderste kan forestille sig, at han/hun har fødselsdag og skal have en stor chokoladekage. Ella ser meget glad ud og hendes øjne flytter

sig, når der bliver sagt chokoladekage. Hele gruppen snakker om, hvad man lagde mærke til.

Bagefter bytter vi, og den yderste skal se meget sur ud. Det er svært at se sur ud, når der sidder en og kigger, og jeg kan høre rundt omkring, at det ikke kun er mig, der er ved at grine. Bagefter snakker vi om, hvordan øjenbrynene egentlig ser ud, når man er sur.

Louise viser nogle kort med symboler for, hvad der kan være vigtigt i et portræt: Smileys med forskellige udtryk – knytter an til øvelsen vi lige har lavet: At vise humør.

En farvecirkel – hvordan kan farver være vigtige? Mine klassekammerater har gode forslag: grøn i hovedet, når man ikke har det godt, rød i hovedet når man er vred og en af drengene fortæller om en oplevelse, hvor han engang blev blå i hovedet og kom på hospitalet.

Genstande: Man kan være vild med fodbold. Den sidste genstand skal forklares: en palet, Willumsen malede tit sig selv med sin palet.

Værksamtale ved maleriet *Aftensuppen*

Vi sætter os foran et stort billede. Vi tror, det forestiller en familie, og snakker om hvordan man kan se det: Mange i klassen synes det ligner en mor, far og et barn, eller en far og to børn. Og det med at spise sammen er noget man gør i en familie. Louise fortæller, at det er Willumsens to børn – og nu går der en sand gættekonkurrence i gang om hvem den sidste voksne er: Willumsen, en storebror? Ingen i klassen har forestillet sig, at det er en kvinde. Louise fortæller om Willumsens ægteskaber/forhold og at det her er Edith.

Louise spørger til farverne. En dreng i klassen synes farverne er enormt smukke, især i baggrunden. Jeg synes, det er modigt, at han deler sin æstetiske oplevelse med os, og prøver at forestille mig, hvordan det føles at se med hans øjne, men kommentaren bliver kun anerkendt, ikke taget op. En anden synes det ser ud til at være indenfor. Louise spørger, om vi synes farverne ser naturlige ud og peger

imens på sin egen hud. Det synes vi ikke, personerne er ret gule sammenlignet med Louises hudfarve.

Hvordan har de det? Ikke så godt, siger en af mine klassekammerater, de ser ud som om man ikke kan stole på dem, siger en anden. Hvorfor? Flere synes, de på en eller anden måde ser ud som om man ikke kan stole på dem. (Har vi lyst til at spise sammen med dem?) En af drengene siger: "Det er fordi jeg ikke kender dem!" Jeg synes, det er en ret god iagttagelse. Den får mig til at tænke på, at billedet er bygget op, så vi næsten sidder med ved bordet – og at det jo er fuldstændig rigtigt, at vi i malerier som regel møder mennesker, vi ikke kender. Den præmis ligger måske lige for, når man går i første klasse?

Vi har altså flere tilgange i spil – en æstetisk, en fænomenologisk og en farve-/udtryksanalytisk. Louise går videre med den sidste og fortæller, at man fra Willumsens breve ved, at familien var i Frankrig, da billedet blev malet, og at de på grund af krigen havde det hårdt, men ikke kunne komme hjem til Danmark.

Værksamtale ved maleriet *Maleren og hans familie* + øvelse

Vi går videre til et andet maleri, vi skal se. Louise er god til at give besked om, hvad vi nu skal. Det giver tryghed og gør det gnidningsfrit og ikke-forstyrrende at flytte sig fra et sted til et andet. Undervejs lægger jeg mærke til, at Alexandra igen går alene bagest. Hun lader sin hånd glide undersøgende over flader vi passerer: bordet i indgangshallen, den runde væg hvor man drejer ned i en anden gang.

Vi sætter os ned foran endnu et stort maleri. Der er koldere på gulvet her end i værkstedsrummet, hvor der var trægulv. Vi mener igen, at billedet forestiller en familie. Mine klassekammerater lægger mærke til, at familien måske er blevet rig nu, for de har fint tøj på. Adspurgt om farven fremhæver vi den røde farve. En af drengene synes den er uhyggelig. Louise spørger om vi tror, der var røde vægge hjemme hos Willumsen, eller om det mon er noget han har fundet på. Vi tror

måske ikke, der var røde vægge hjemme hos ham, men ved ikke helt hvorfor Louise spørger.

En i klassen tænker, at de to piger måske er tvillinger, for de har ens tøj på. Louise fortæller, at det er de ikke, for det er de samme to søstre som i det forrige billede. Damen her er også Edith. Manden er Willumsen. Louise spørger ind til hvad han laver, og vi finder ud af, at han nok er ved at male drengen i hjørnet af billedet.

Midt i det hele får en af drengene øje på et maleri til højre på væggen og begynder at spørge, om det er Willumsen som gammel. Det er det ikke, det er igen Edith – og Louise peger tilbage billedet vi skal kigge på og gentager det spørgsmål, hun netop havde stillet.

Ved dette og ved de følgende malerier, sker det flere gange, at en fra klassen bliver meget lidt urolig eller siger noget til sidemanden. Og hver gang griber min lærer ind, nogle gange tager hun den pågældende klassekammerat i armen og tager dem med udenfor et øjeblik eller sætter dem et andet sted i gruppen. Det forstyrrede mig slet ikke, at mine klassekammerater blev urolige, for det var ikke ret meget, og nogle gange tror jeg, de snakkede om malerierne, men jeg blev ret forstyrret af min lærers opførsel.

Vi skal nu lege en leg. Der går lidt tid med at dele i grupper med 3 eller 4. Det er den ene af vores lærere, der deler ind. Hun flytter rundt på os, så vi bliver blandet drenge og piger, og så nogle bestemte bliver flyttet fra hinanden. Jeg kan ikke helt forstå, at det skal tage så lang tid, det er jo bare en lille leg, og vi kunne måske bare være sammen med dem, vi sidder ved siden af. Men godt at vi ikke selv skal bestemme grupper, for det ville forstyrre, fordi man så skulle bruge krudt på at trække sin kasse med "viden om de andre og hvordan vil jeg gerne positionere mig i klassen" frem. Nu kan vi nøjes med den almindelige sociale værktøjskasse, som ikke overskygger indholdet i forløbet.

Jeg kommer i gruppe med Freja og Markus. Hver gruppe får en lille bunke kort. Vi skal skiftes til at se et kort og lave det ansigtsudtryk, det viser, og de andre i

gruppen skal gætte hvad det er. Vi synes, det er sjovt og gætter næsten rigtigt hver gang: sur, glad, glad med tandsmil, forskrækket/overrasket. Jeg lægger mærke til, at vi gætter rigtigt, selv om vi sjusker med at gøre helt det samme som billedet, fx får vi ikke øjenbrynene med. Men det er sjovt at skiftes, at gøre noget sammen og at vende kort.

Vi kommer hurtigt igennem bunken og Louise samler kortene ind. Nu skal vi se på billedet og på personernes ansigter. Vi synes det er lidt svært at sige noget om deres ansigtsudtryk, men når Louise spørger, synes nogen af os måske, at børnene ser lidt kede ud af det og Louise siger, at det måske er fordi forældrene skal gå. Vi foreslår, at de måske skal til begravelse eller til fest. Jeg begynder at synes, at vi har siddet længe nok ved billedet.

Vi rejser os og ryster benene og armene og går ind i rummet med Willumsens selvportrætter.

Værksamtale ved maleriet *Selvportræt i malerbluse + øvelse*

Vi sætter os foran et maleri, der forestiller Willumsen. Jeg sætter mig igen sammen med Alexandra, der hele tiden sætter sig bagest og lidt væk fra de andre. Jeg tror ikke, hun føler sig udenfor, hun kan bare godt lide at placere sig på den måde, også når vi går rundt.

Vi drejer på numsen og kigger på et mindre maleri til venstre, som også forestiller Willumsen. Louise fortæller, at her var han ung og ville gerne male, så det lignede. Senere gik han mindre op i at det skulle ligne og fandt selv på nogle af farverne, ligesom i maleriet foran os. Vi synes, det ser lidt underligt ud, især øjnene, som har mørke flader rundt om. Det er ligesom briller, synes nogle af mine klassekammerater. Hans skæg er også meget hvidt, sammenlignet med håret, måske har han barberskum på. Louise fortæller, at Willumsen malede billedet på sin 70 års fødselsdag. Det kan man se på datoen, han har skrevet. Jeg synes, billedet bliver mere interessant af det – dels var den 7. september også min mormors fødselsdag, og dels gør det billedet nærværende, at man får at vide, at han har malet

det på en bestemt dag, som var en særlig dag. Hvad mon Willumsen tænkte på den dag? Hvad han skulle male, for billedet er tomt, lægger en af mine klassekammerater mærke til. At han snart skal dø, foreslår en anden. Det får mig til at lægge mærke til de særlige skygger rundt om figuren, men jeg siger det ikke højt. Vi skal lave en tegneøvelse. Vi får sort papir og et hvidt oliekridd. Da alle har fået, får vi at vide hvad vi skal: Vi får 3 minutter til at tegne efter et af Willumsens selvportrætter, der hænger ved siden af det store maleri. Louise fortæller, at hun er lidt skrap med de 3 minutter, men at der er gode grunde til det: Når man tegner hurtigt, behøver man ikke tænke på om det bliver pænt. Det gælder om at nå at få det hele med.

Vi tegner alt hvad vi kan, det er sjovt at tegne hvidt på sort. Lærerne går rundt bag os og kigger. Den ene lærer dasker mig anerkendende på skulderen for min tegning, men han er også henne ved Freja og roser hendes tegning, der har fanget formen på Willumsens hoved fint. Han signalerer til den anden lærer, at hun skal se Frejas tegning. Freja vokser en halv centimeter og stråler bag brillerne. Mens jeg tegner, lægger jeg mærke til trækkene i Willumsens ansigt, som skal fremhæves med hvid: poser under øjnene, furer på kinderne og i panden. Det bliver meget mere præcist og nuanceret end de ord, vi har kunnet sige om billederne. Jeg ved ikke om mine klassekammerater fra første har det på samme måde, men i hvert fald er alle godt i gang og lever sig ind i opgaven. Efter ca. 3 minutter skal vi skrive navn på og aflevere til vores lærer, som får tegningerne med hjem. Det er rart at aflevere tegningen så hurtigt – vi kigger ikke på dem i plenum, så det er processen, der står tilbage. Jeg kan se på Freja på den måde hun er helt fremme ved læreren og aflevere, at hun er stolt og glad over sin tegning.

Værksamtale ved to modellerede hoveder + modellervoksøvelse

I samme rum sætter vi os ned foran to store modellerede hoveder, Willumsen har lavet. Louise spørger ind til ansigtsudtrykkene, der er forskellige på de to hoveder. Det er svært. Vi siger ord som glad og ligeglad og lukkede øjne om de to,

og det er som om Louise gerne vil have flere ord på, men vi kan ikke rigtig finde dem, og flere siger derfor bare det samme som er blevet sagt. Louise fortæller, at Willumsen arbejdede meget med at få nogle bestemte udtryk frem, og her har han øvet sig i at lave en meget fornuftig person og en person der mere tænker på at have det godt. Vi synes hovederne er lidt mærkelige. Jeg har en lidt uforløst fornemmelse omkring stoppet ved hovederne – måske ville jeg gerne have vidst, om det var skitser til noget bestemt, om de skulle indgå i noget større eller om de bare skulle være hoveder?

Imens vi sidder der får vi hver en klump modellervoks i hænderne, som vi får at vide vi gerne må varme op i hænderne og tage med videre. Det er rart at få noget i hånden.

Værksamtale ved serien *Tizian døende* + modellervoks

Vi går videre. Der bliver snakket, mens vi går, og jeg fornemmer, at det er på en måde, der viser, at mine klassekammerater er optaget af at være på museet. Gåturen føles derfor ikke som en afbrydelse, men som en opladning (strække ben og markere den fælles oplevelse ved at slutre lidt sammen).

Vi kommer ind i et kantet rum med tre store malerier. Der er en lang bænk med hynder, som det er dejligt at sætte sig på. Den er hævet op med et par trin og man har godt udsyn til alle tre malerier uden at skygge for nogen. Det gør oplevelsen af malerierne direkte og uforstyrret samtidig med at vi er sammen om at kigge.

Louise fortæller, at de tre malerier er en serie, og fortæller hvilket billede, der kommer først. Inden hun når at fortælle videre, har flere af mine klassekammerater en klar fortælling om, hvad der så er nummer to og tre. De har også en idé om fortællingen i billedserien: Noget med at falde ned(?), at få det dårligt, at være ved at dø og at dø og komme i himlen.

Louise trækker bestemte elementer af billedet frem ved at stille spørgsmål til dem: Noget om hvordan man kan se, at personen har det dårligt – en af drenge-

ne lægger mærke til benet/foden, der ”sparker imod” væggen. Farverne på personen i samme billede – flere fra klassen synes det er sølv- og guldfarvet. Louise synes mere den er grå. Jeg kan høre hun undrer sig lidt over det guldfarvede, men hun går ikke nærmere ind i farvediskussionen. Jeg kigger nærmere efter: personens krop er holdt i gråtoner og et sted rammer lyset benet, gengivet som en okkerfarvet refleks. Jeg kan godt forstå, at mine klassekammerater beskriver denne kontrast som sølv og guld.

Louise spørger også ind til, hvorfor Willumsen mon maler sig selv som tiger og hvad tigreren er for et dyr? Vi svarer lidt i øst og vest. Louise samler op ved at pege på tigrerens egenskaber og siger, at det nok ikke er tilfældigt, at Willumsen ikke maler sig selv som fx en delfin. Jeg er lidt i tvivl om mine klassekammerater tager hendes input her til sig – men måske? Jeg er jo selv i fuld gang med at konstruere mit indre Willumsen-billede ud fra de ting, der foregår i rummet... men selvfølgelig også ud fra den viden, jeg har med mig i forvejen.

Mens vi snakker, sidder vi alle sammen og nulrer vores modellervoksklump. Det er rart at have noget i hånden, fordi det giver kropslig ro og ”groundedness”. Louise spørger, om vi har fået lavet noget med vores modellervoksklump. Jeg bliver lidt stresset, for jeg har ikke lavet noget, bare haft den i hånden, som hun havde sagt. Nogle i klassen fremviser noget navngivent, de har lavet af den – andre skynder sig at få en eller anden form frem, så de kan vise deres klump, for alle vil tydeligvis gerne være med.

Fotosession

Vi er ved at være færdige med det vi skal nå inden pausen. Nu skal vi bare have taget et billede af hver enkelt i klassen. Det går helt enkelt og hurtigt. Vi står på en lang række og har stadig vores modellervoksklump. Efter tur får vi taget et billede op mod den hvide mur, lægger vores modellervoksklump tilbage i posen og må gå i køkkenet for at spise med lærerne. Vi må selv om, hvilket udtryk, vi vil

have. Nogle rækker tunge eller åbner munden på vid gab. Jeg er den næstsidste. Jeg vælger at kigge meget koncentreret på min modellervoksklump i mit portræt. Det passer godt med en pause nu, men vi er ikke trætte, for vi har lavet og oplevet mange forskellige ting, det har været sjovt, og der har ikke været særlig mange forstyrrende energikrævende elementer.

Spisepause

Jeg har ingen madpakke, så jeg henter kaffe i kantinen og går ned til min klasse i kælderen, mens Louise forsvinder for at printe vores portrætter.

Jeg sætter mig ved siden af Alexandra, som igen har placeret sig i et hjørne ved trappen. Lærerne griner lidt af den nye elev, der drikker kaffe i spisefrikvarteret, og nogle af mine klassekammerater fortæller at de også drikker kaffe med sukker. Da vi har spist, bliver madpakkepapir osv. smidt i skraldespanden og vi sætter os på den buede bænk og er klar til at blive hentet af Louise. Det går næsten helt af sig selv at blive klar, og lærerne behøver ikke at gentage deres beskeder. Louise kommer netop som alle er på plads.

Værkstedsopgave: Selvportrætter

Louise spørger om det var godt at få noget mad, og hun roser os for at være helt klar. Hun er så stille og rolig og imødekommende, og jeg fornemmer, at vi alle sammen synes hun er sød og at vi er trygge ved hende.

Hun fortæller, at hun har gjort klar i værkstedet, og at hun har bestemt, hvordan vi skal sidde – det får vi at se når vi kommer op. I værkstedet ligger vores foto klar sammen med et tomt A4 karduspapir på en tegneplade, så vi kan se, hvor vi skal sidde. Igen rart, at rammen for det, vi skal, er sat – og ingen brokker sig.

Opgaven bliver klart defineret og struktureret: Først får vi 3 minutter til at tegne med blyant. Vi skal tegne efter vores portræt uden at gå for meget i detaljer. Vi må gerne ændre på virkeligheden ligesom Willumsen. Fx må vi gerne tegne en fodbold på vores t-shirt, hvis vi er vilde med fodbold. Der er helt, helt stille, mens

vi tegner. Vi er dybt koncentrerede og det er dejligt at fordybe sig i at se og tegne. Opgaven føles relevant, fordi det er en selv, man tegner – og den føles overskuelig, fordi man har fotoet i 2D lige ved siden af, frem for at skulle se i et spejl eller portrættere en anden person i 3D.

Efter 3 minutter samles blyanterne og vi får farvekridtæsker i stedet. Der er ikke bestemte instruktioner til hvad vi skal, men vi må gerne blive inspireret af Williamsens måde at bruge mange farver på og at forholde sig frit til farven.

Der bliver malet løs omkring mig, og jeg bliver helt opslugt af mit eget billede. På hver side af mig er to drenge i fuld gang med kraftige farver og overfor mig sidder en pige og vil lave sig selv som Messi. Hun siger det mange gange og er meget optaget af koblingen mellem sit portræt og den nye betydning, hun giver det. Jeg digter videre på min modellervoksklump, så den bliver til en underlig spirende form og undersøger, hvordan jeg kan bevare det koncentrerede udtryk fra mit foto. Det er noget med øjenbrynene og blikretningen. Der bliver småsnakket lidt, men koncentrationen er stadig høj. Et sted kommer en af pigerne dog i krise og begynder at græde. Det er vist noget med at hun ikke vil se så grim ud. En dreng og en pige omkring hende prøver at opmuntre og give gode råd. Læreren griber ind og hun bliver flyttet over i den anden ende af bordet. Louise kommer også og snakker med hende. Enden på det bliver at hun tegner noget hun synes hun er god til: et hus. Mine klassekammerater lige omkring mig har vist ikke lagt mærke til det, de er alt for optaget.

Efter et stykke tid er nogle børn færdige og får lov til at få et nyt stykke papir og gøre tegne hvad de vil. Markus ved siden af mig og jeg er stadig i gang med vores, vi er begge i gang med baggrunden. Det er en god oplevelse at billedet samler sig efterhånden som baggrundsfarven kommer på. På den anden side er den anden dreng i gang med at tegne vulkaner, han siger masser af lyde imens – det er lyden af lava, der sprøjter op. Det er hyggeligt at sidde og male med dedikerede vulkanlyde i ørene.

Så skal der ryddes op. Alle hjælper med at få farverne i æskerne. Nu skal vi ud i udstillingen og se på vores billeder. Mens de sidste bliver klar, summer det af småsnakken, der udelukkende handler om vores selvportrætter: Må jeg se din? Åhr, den er god, må jeg også se din? Etc.

Snakken og gensidig visen billeder fortsætter på vej gennem museet tilbage til selvportrætsalen.

Præsentation af selvportrætter i Willumsens selvportrætsal

Vores opgave i selvportrætsalen er at finde dét af Willumsens portrætter, som vi synes vores eget portræt passer bedst sammen med. Det synes jeg lyder som en spændende og sjov – og svær – opgave. Jeg kigger rundt og beslutter mig rimelig hurtigt for et billede af Willumsen, hvor han er koncentreret om et lærred og et motiv.

Tak for i dag

Særlige temaer:

* Bemærkninger der går uden for den røde tråd. Forskellige situationer har tydeligvis hver deres koder. Bemærkningen er skæv i en formel situation, men ville ikke være det i en uformel familiær situation. Jf undersøgelse i Lynn Dierkings oplæg: Børn foretrækker den uformelle situation, hvor de kan tale med en voksen om det de ser.

Spørgsmål, der er ledende uden at børnene opdager det, hvad så?

Lærerens rolle - nervøsitet

Lærerens værdisætning af produkter

Mine refleksioner over anvendelse af 'vi' og 'mine klassekammerater' i feltnoter:

I feltnoterne skriver jeg og de museumsprofessionelle fra en position som mindst-mulig voksen – hvilket betyder at deltagerobservatøren betegner eleverne som 'klassekammerater' og anvender et 'vi', der dækker over eleverne og deltagerobservatøren. Som i ovenstående feltnote hvor der fx står: *'Vi sætter os foran et maleri, der forestiller Willumsen'* eller *'Nu skal vi ud i udstillingen og se på vores billeder'*. 'Vi' beskriver som regel nogle handlinger, hvor klassen samlet gør noget. Men enkelte gange skrives der også 'vi' i forbindelser med oplevelser som ex. "Der er helt, helt stille, mens vi tegner. Vi er dybt koncentrerede og det er dejligt at fordybe sig i at se og tegne" Det første vi henviser til en handling alle børnene og deltagerobservatøren foretager – tegner, men det næste 'vi' - *vi er dybt koncentreret*, tolker jeg som deltagerobservatørens tolkning af børnene. I feltnoterne præciseres denne distinktion ikke konsekvent, men ofte gennem anvendelse af et 'jeg' eksempelvis: *Jeg sætter mig igen sammen med Alexandra, der hele tiden sætter sig bagest og lidt væk fra de andre. Jeg tror ikke, hun føler sig udenfor, hun kan bare godt lide at placere sig på den måde, også når vi går rundt.*

Bilag 7 - Eksempel på delvis transskribering

Lydoptagelserne er hørt igennem og derefter har jeg transskriberet dialoger i forbindelse med mine empiriske nedslag.

U= museumsunderviser, E= elever, E1,2,3 osv. Enkelte elever, nummeringen viser om det er forskellige elever.

U: Prøv at kigge på billedet og så sig mig hvordan han ser ud?

E: han ser meget mærkelig ud fordi han har briller og fordi hans hår ikke har samme farve som hans skæg, det plejer det altså at være?

U: hvordan er hårfarven anderledes end skægget

E2: det er mere gråt, skægget er hvidt

E3: måske har han puttet barberskum på

E2 : ja ha

U: ja hvad siger du?

E4: det ser ud som om han spørger 'hvad skal jeg male...'

U: ja, ser han glad ud , glæder han sig til at komme igang med at male

E: neeej

U: ja det er som om han tænker - hvad skal jeg male og ved i hvad,, den dag han malede det her... Det var hans fødselsdag

E: åhhhhh

U: han var fyldt 70 år

E: og

U: ja det var gammel og hvordan tror I han havde det indeni, den dag?

E5: ikke så godt

U: nej ikke så godt og hvad tror I måske han var bange for?

E5: at han snart skulle dø

U: at han snart skulle dø...

U: ja det er ligesom om han er bange for hvad nu hvis han ikke kan få flere ideer, så han havde det ikke så godt den dag, men det gode er at der gik ikke så lang tid så blev han glad igen og malede masser af billeder

U: hvad synes i om den her farve, passer den til hans humør

E: jaah...

E6: hvornår havde han egentlig fødselsdag?