



# Dramapædagogik i museet

## Et værktøj til æstetisk praksislæring

Med udgangspunkt i en dramapædagogisk workshop om antikreception vil vi sætte fokus på, hvordan museumsinstitutioner kan inddrages i universitetsundervisningen: Hvilken kvalitet har denne læring? Hvilken slags viden skabes? Hvordan kan museernes iscenesættelse af genstande omsættes til autentiske erkendelser, der understøtter faglig læring? Den dramapædagogiske workshop *Antikreception – En kropslig-æstetisk tilgang søger*, med udgangspunkt i Ny Carlsberg Glyptoteks samling af antik skulptur, at udvikle universitetsstuderendes kompetencer til at reflektere over, hvordan arkæologiske genstande tilskrives betydning i museale kontekster, og hvordan balancegangen mellem sanseligt objekt og historisk genstand påvirkes i museumsudstillinger. Sådanne perspektiver er særligt relevante i forhold til antik skulptur, hvor den oprindelige arkæologiske kontekst ofte er ukendt. Vi argumenterer for, at den museale kontekst kan forstås som en re-kontekstualisering af genstanden. Gennem kropslig og sanselig interaktion med genstandene er det muligt at blotlægge de betydningslag, skulpturer tilskrives på tværs af tid og rum, og skabe nye potentialer for erkendelser af skulpturernes effekt i antikken og i samtiden (Vout 2012; Osborne 2015). Workshoppen illustrerer ikke blot museumsrummets potentiale i en universitetsdidaktisk kontekst, men eksemplificerer også et tværfagligt møde mellem universitetsfagene arkæologi og teater- og performancestudier. Forløbet er således et praksiseksempel på, hvordan traditionelle undervisnings- og læringsmønstre på både museer og universiteter kan udfordres med dramapædagogikken som medierende faktor.

<

**[1]** Ny Carlsberg Glyptotek, facaden set fra Dantes Plads. Glyptotekets facade udstråler med sin venetianske renæssancestil højæstetik og har et højkulturelt udtryk, som fra start former den besøgendes forventninger. © Ny Carlsberg Glyptotek.

Først vil vi aktualisere forløbet i forhold til forståelsen af museet som læringsrum og universitetsdidaktikkens udvikling i de seneste årtier samt afdække den særlige relevans, workshoppen har i forhold til arbejdet med den klassisk arkæologiske faglighed og den udstillingstradition, som antikke skulpturer ofte indgår i. Herefter følger en beskrivelse af workshoppens teoretiske baggrund samt en præsentation af det faktiske forløb. Vi vil særligt fokusere på at beskrive dramapædagogikkens potentialer for at skabe sanselige erfaringer om antikke skulpturer på tre niveauer: skulpturer som museumsgenstande i en aktuel udstillingskontekst, skulpturer som historiske genstande med museet som kontekst for deres reception over tid og skulpturer som arkæologiske genstande, skabt for at have en betydning i deres antikke kontekster.

### **Universitetsdidaktikken i forandring: Museet som læringsrum**

I takt med at antallet af studerende på landets universiteter siden 1960'erne er mangedoblet, stiger behovet for at gentænke og supplere den klassiske akademiske undervisningsform, forelæsningsen, med en langt bredere vifte af forskelligartede læringsaktiviteter (Ulstrup 2012; Christiansen et al. 2015, 20-22). Med begreber som *Active Learning* og *Student-Centered Learning* (SCL) fokuseres der på, hvordan universitetsundervisningen ved at indarbejde mere praksisnære og aktiverende didaktiske greb kan understøtte de studerendes engagement og øge deres læring (Biggs og Tang 2007; Biggs 2012). Læringsaktiviteter såsom praksislæring, gruppearbejde og peerfeedback er eksempler på aktiviteter, der understøtter de studerendes refleksionsevner, og bliver alle bragt i spil i det dramapædagogiske forløb, der præsenteres her (Bjælde et al. 2017). Sådanne læringsaktiviteter bygger på den grundantagelse, at de studerende skal være aktive medskabere af den viden, de tilegner sig. Inddragelsen af disse didaktiske værktøjer er udtryk for, at man i modsætning til tidligere er langt mere optaget af, hvad de studerende får ud af undervisningen (Mørcke og Rump 2015). I forlængelse af skredet i universitetspædagogikken har eksempelvis University College London (UCL) arbejdet målrettet for at integrere museer og deres samlinger i universitetsundervisningen baseret på den konstruktivistiske læringsforståelse (Hannan, Duhs og Chatterjee 2016).<sup>1</sup> Særligt læring gennem problemløsningsorienteret arbejde med museumsgenstande – *Object-Based Learning* (OBL) – har vist sig at styrke de studerendes aktive læring og give dem både fagspecifikke og tværfaglige kompetencer. OBL skaber rum for at aktivere flere læringsmodaliteter og øger derved mulighederne for at udforske flere perspektiver af en given opgave (Kador et al. 2018). UCL's model for OBL er baseret på, at de studerende arbejder med og håndterer museumsgenstande i længerevarende

forløb og workshops. Dette format fokuserer således på museernes samlinger som læringsredskab. Det nærværende dramapædagogiske forløb tager i stedet udgangspunkt i udstillingsrummet, men insisterer ligesom UCL's model på, at museet med sin særlige opmærksomhed på den materielle kultur som kilde til viden skaber unikke muligheder for at skabe læringskontekster, der bidrager til at udvikle universitetsundervisningen imod en aktiverende og praksisnær didaktik.

### **Antik skulptur i museale kontekster**

Den udstillingstradition, som antikke skulpturer er en del af, fordrer ofte det, som professor i kunstdidaktik Helene Illeris (f. 1963) karakteriserer som et "kontemplativt" møde med genstandene. Den kontemplative museumsoplevelse, hvor den besøgende primært oplever gennem synssansen, understøttes af udstillingsmediet, der gennem brug af montrer, afskærmning, vagter og forbudsskilte informerer om, at de udstillede genstande IKKE må berøres (Goffman 1974, 8, 11; Gardner 2011; Illeris 2016, 156-157; Lubar 2017, 168-175). Der er mange gode grunde til, at museerne således beskytter deres samlinger, men det medfører samtidig, at den besøgende begrænses i sin fysiske interaktion med de udstillede genstande, og dermed i oplevelsen og forståelsen af dem. Den nuværende opstilling af Glyptotekets antikke skulptursamlinger er baseret på en stilistisk-kronologisk udstillingssystematik, der er funderet i en klassisk arkæologisk metodik (Siapkas og Sjögren 2014, 5-7). Her vægtes skulpturenes æstetiske kvaliteter gennem deres iscenesættelse som unikke kunstværker i museumsrummet: Både de minimale paratekster og rummenes arkitektur sigter mod at koncentrere beskuerens blik på skulpturenes skønhed. Rum og skulpturer bliver altså et ukrænkeligt gesamtkunstwerk, hvor skulpturenes æstetiske værdi fremhæves som det centrale, og hvor udstillingens rolle som det primære betydningsdannende rum understreges (Nørskov og Funder, under udgivelse).

Dette fokus på udstillingen som den primære kontekst har i løbet af de sidste 10 år været genstand for kritik inden for klassisk arkæologiske fagmiljøer, hvor der peges på, at skulpturenes potentiale som arkæologisk kilde ikke forløses (Alcock og Osborne 2012, 3; Siapkas og Sjögren 2014, 82). Parallelt med denne kritik har mange museer i stigende grad vægtet inddragelsen af den arkæologiske kontekst og sociokulturelle tematikker i deres formidling af antik skulptur. Denne forandring omsættes i museer med kunsthistoriske samlinger ofte til udstillinger, der gennem visuelle og rumlige virkemidler forsøger at skabe stemninger, der iscenesætter skulpturens kulturelle kontekst og dyrker den følelsesmæssige respons fra beskueren i mødet med skulpturen. På Glyptoteket er en

gruppe skulpturer fundet på Esquilinerhøjen i Rom eksempelvis opstillet samlet for at give beskueren en autentisk oplevelse af det udtryk, de har haft, da de var opstillet i en luksuriøs villa i antikkens Rom. Således iscenesættes et "møde" på tværs af tid og rum i udstillingen, hvor skulpturen som genstand med sit fysiske nærvær skal vække følelser hos beskueren (Vout 2012, 446-466). Sådanne møder tillader erkendelser af den mulige effekt, skulpturen har haft på beskueren i antikken, samt skulpturens efterliv i museet. Antik skulptur i museumsudstillinger har således potentiale til på én gang at fremstå som vidner fra fortiden og som tidsløse kunstværker. Ud fra denne forståelse af skulpturenes særlige *mellemværende* i udstillingerne kan museet danne rammer for undersøgelser af de mange kontekster, en skulptur kan indgå i, samt hvordan skulpturens iscenesættelse påvirker den mening, der skabes.

Gennem nye multimodale formidlingsgreb med fokus på sanselighed er Glyptoteket begyndt at arbejde strategisk med et skifte fra afsenderbaseret til modtagerorienteret formidling for at gøre den antikke samling relevant og vedkommende for et nutidigt publikum (Christensen og Nielsen 2019, 127). Glyptotekets permanente udstillinger repræsenterer dog fortsat en kontemplativ oplevelsesramme med underliggende normer, som styrer og sikrer de besøgendes adfærd ved at vægte synet som den primære sans i en ellers passiv krop. Det er denne begrænsning, som vi med afsæt i dramapædagogikken ønsker at udfordre ud fra den præmis, at udstillede museumsgenstande er fysiske ting og meningsbærere, der appellerer til hele vores sanseapparat.

### **Dramapædagogik som didaktisk og teoretisk værktøj**

Dramapædagogik er et paraplybegreb for en didaktisk bevægelse, der opstod i starten af det 20. århundrede som en reaktion mod industrialismens dehumaniserende og målfokuserede påvirkning af den daværende læringskultur (Sæbø 1998, 32). Dramapædagogikken indbefatter i dag en bred vifte af pædagogiske metoder, fra improvisation, forumspil og procesdrama til kunstpædagogik. Fundamentet for dem alle er en holistisk tilgang til læring, der ikke kun bygger på erkendelse gennem logisk tænkning, men som engagerer hele kroppen og dens væren-i-verden i menings- og vidensdannelsen (Sæbø 1998, 31). Det er vigtigt at pointere, at dramapædagogik ikke er teater. Dramapædagogik adskiller sig fra teater, idet den ikke arbejder mod at skabe et produkt til et publikum, men er grundlæggende procesorienteret. Dramapædagogikkens praksisbaserede læringsmetoder bygger derfor på universale menneskelige egenskaber som kommunikation, empati, observations- og improvisationsevner og ønsker at udvikle "emotionel, kropslig og kognitiv viden baseret på erfaring" (Sæbø 1998, 31).

Dramapædagogikken er udviklet under påvirkning af forskellige videnskabs- og teaterfolk. Særligt har den amerikanske filosof John Dewey (1859-1952) idéer om erfaringsbaseret læring (*learning by doing*) været grundlæggende for dramapædagogikkens indtog i den almene undervisning (Dewey 1997). Dewey var en af pionererne inden for udviklingen af *Progressive Education*, en bevægelse, der så uddannelse som et redskab til samfundsmæssige fremskridt. Pædagogikken skulle her vægte både elev- og fagcentreret læring for at skabe autentiske forbindelser mellem den læring, der fandt sted i undervisningslokalet, og det liv, der udspillede sig udenfor. Et samarbejde mellem sindet og kroppen er altså en forudsætning for at skabe meningsfulde læringsoplevelser for eleverne, idet Dewey anså erkendelse og følelser som gensidigt afhængige (Van de Water et al. 2015, 21-22). Deweys teorier og metoder har i sammenspil med Manon Van de Water, Mary McAvoy og Kristin Hunts værk *Drama and Education* fra 2015 fungerer som primære inspirationskilder for det aktuelle forløb. De tre teatervidenskabsforskere argumenterer for kreativ udfoldelse og kropslig læring som grundlæggende elementer, ikke blot i skabelsen af meningsfulde relationer mellem individ og samfund, men også i udviklingen og aktivering af viden (Van de Water et al. 2015, 21-22).

Ud over Deweys og Van de Water et al.s tilgang til undervisning og læring har udviklingen af det aktuelle forløb også været inspireret af den amerikanske psykolog Howard Gardners (f. 1943) teori om *de mange intelligenser* (2011, 3-6). Gardners teori er en reaktion mod det, han kalder “westist, testist, bestist”-paradigmet, forstået som de typisk vestlige samfunds kvantitative tilgang til læring med et overvejende fokus på logisk tænkning, effektivitet og målbarhed (2011, 23). I forløbet forsøger vi derfor konkret gennem de forskellige øvelsesdele at stimulere ikke blot den *logisk rationelle intelligens*, men også, hvad Gardner betegner som den *kropslige-kinæstetiske*, den *rumlige* samt de *inter- og intra-personelle intelligenser*.<sup>2</sup>

Endelig har Illeris’ praksisfunderede tilgang til, hvordan læring gennem æstetisk sanselige oplevelser kan faciliteres, fungeret som et centralt greb i forhold til at udforske udstillingen som akademisk læringsrum. Illeris fremhæver museet som et sted med “potentialet til at blive et privilegeret rum for eksperimenter ift. hvad det ‘at have en æstetisk oplevelse’ kan handle om” (2016, 154). For Illeris kan den meningsfulde æstetiske oplevelse beskrives gennem tre oplevelsesdimensioner: den “umiddelbare” *fænomenologiske* dimension, hvor museums-gæsten har en kropsligt sanselig relation til museumsgenstandene; den “meningsdannende” *semantiske* dimension, hvor den kropsligt sanselige relation sættes i en meningsfuld (social, historisk eller kulturel) kontekst, og den

“forandrende” *transformative* dimension, hvor museumsgæstens liv og genstandene integreres i skabelsen af en ny erkendelse (2016, 155-160).

I workshoppen suppleres det traditionelle kontemplative undervisnings- og læringsparadigme med det kropsligt sanselige møde med skulpturerne. Denne sanselige erfaring fordrer en umiddelbar “forholden sig til” og refleksion over skulptureernes aktuelle udstillingskontekst og receptionshistorie. Dramapædagogikkens performative og interdisciplinære metoder gør de studerende til aktive medskabere af en kompleks videnskabelse på gruppe- såvel som individniveau. I de følgende afsnit retter vi opmærksomheden mod workshoppen for at undersøge, hvordan disse teoretiske perspektiver kan omsættes til konkrete undervisningsgreb.

### **Workshoppens faglige mål**

Forløbet er konstrueret som en tretimers workshop. I oktober 2018 blev workshoppen faciliteret for 50 studerende som en del af kurset *Introduktion til Arkæologi* på 1. semester af BA-uddannelsen i arkæologi på Københavns Universitet (KU). Første del fandt sted på Glyptoteket, anden del i et undervisningslokale på Søndre Campus, KU.

Formålet med introduktionskurset, som workshoppen indgik i, er at give de studerende en reflekteret og videnskabelig forståelse for deres faglighed samt de problemstillinger, der knytter sig til arkæologiske data og genstande (Studieordning for Arkæologi på KU 2012, 7). For nye studerende kan det virke intimiderende at skulle mene “noget” om fx antik skulptur, men langt de fleste har allerede inden studiestart kendskab til og ofte også en mening om, hvad en “god” udstillings- og museumsoplevelse er.

Formålet med den drampædagogiske workshop var derfor at introducere de studerende til en dialog med arkæologiske objekter baseret på en kropslig, skabende praksis. Workshoppen skulle stimulere de studerende til at tænke kreativt, i nye baner og til, gennem kollektivt, processuelt arbejde, at italesætte og reflektere over deres faglige viden og deres holdninger dertil. De dramapædagogiske øvelser skulle således give de studerende mulighed for at reflektere over skulpturenes flerkontekstuelle niveauer, de kuratoriske valg og disses effekter på beskuers meningsdannelse i udstillingsrummet.

### **Workshoppens praktiske konstruktion**

Workshoppens form og underviserens rolle heri er inspireret af Van de Waters beskrivelse af lineære dramapædagogiske forløb, ønsket om at facilitere Illeris’ forskellige æstetiske oplevelsesdimensioner samt Deweys idéer om praksis-

baseret læring (Van de Water et al. 2015, 40-41; Funder 2018). Det lineære forløb er karakteriseret ved at være organiseret efter specifikke læringsmål. Underviseren deltager ikke i øvelserne, men guider deltagerne gennem øvelserne og stiller løbende spørgsmål, en undervisningsform, som kaldes *sidecoaching* (Spolin 1963, 28-30; Van de Water et al. 2015, 29). I workshoppen anvender vi både sidecoaching og tilgår øvelserne som et spil, et problem, de studerende skal løse i nogle rammer fastsat af underviseren (Spolin 1963). De studerende er altså ikke skuespillere, som skal skabe karakterer, i stedet løser de opgaver og bliver undervejs tildelt forskellige roller som eksempelvis skulptur eller museumsgæst. Det lineære forløb udvikler sig fra simple til mere komplekse øvelser og er valgt for at skabe et trykt rum, hvor de studerende kan sætte deres faglige viden, men også deres livserfaring i spil.

### *Del 1: Udforskning af museet*

Workshoppens første del foregik på Glyptoteket og skulle introducere de studerende til museet, vække deres nysgerrighed og understøtte en refleksion over, hvad der fænger dem ved de antikke skulpturer i udstillingen. De studerende fik 40 minutter til at bevæge sig rundt i udstillingerne med antik skulptur. De skulle hver især udvælge en skulptur, som tiltalte dem, og hvis positur de kunne gengive med deres egen krop. Derefter skulle de fotografere skulpturen og nedskrive deres tanker ud fra en række refleksionsspørgsmål: Hvorfor har de valgt skulpturen? Illustrerer den en fortælling? Hvilken stemning og udstråling har skulpturen? I denne del af forløbet er det særligt skulpturerne aktuelle udstillingskontekst og Illeris' fænomenologiske dimension, der er i fokus. Den fænomenologiske dimension understøttes ved at lade de studerende udforske udstillingerne intuitivt i stedet for at introducere dem til skulpturerne gennem en traditionel rundvisning. Samtidig tilføjes det benspænd, at de studerende kropsligt skal kunne gengive deres udvalgte skulpturs positur. Gennem dette aktiveres den kropslige-kinæstetiske og den rumlige intelligens, idet de studerende tilskyndes til at vælge en skulptur, ikke alene på baggrund af dens arkæologiske kvaliteter, men også ud fra skulpturens æstetiske udtryk, dens fysiske fremtoning og den studerendes kropslige relation hertil. Der blev altså her sat nogle rammer for besøget, som skulle fremme det umiddelbare, kropslige, fænomenologiske møde med skulpturerne.



**[2]** Den athenske taler og statsmand *Demosthenes*. Romersk kopi af græsk original fra 280 f.Kr. Marmor. H. 1,92 m. Ny Carlsberg Glyptotek, I.N. 2782. Undervisningsmaterialet bestod af skulpturer som denne. De studerende udvalgte og bearbejdede selv skulpturerne gennem forløbets øvelser. Foto: Mia Laura Andersen Funder.





**[3]** Såret amazone (Sciarramazonen). Romersk kopi af græsk original fra ca. 430 f.Kr. Marmor. Ny Carlsberg Glyptotek, I.N. 1568. De forskellige figurer varierer både i kontekst, datering og stil og blev derfor i forløbet anvendt som rene udtryksformer. Foto: Mia Laura Andersen Funder.

## Del 2: Øvelser på gulv

I workshoppens anden del tog de studerende tilbage til et undervisningslokale på Søndre Campus, hvor de blev guidet gennem tre fysiske øvelser: “At gå med et formål”, “Statuegrupperinger” og “Miniudstillinger” (Funder 2018). Denne del skulle udvikle de studerendes forståelse af kropslighed og iscenesættelse og skabe en forbindelse mellem deres faglighed og livserfaring.

“At gå med et formål” er en opvarmingsøvelse, der hjælper de studerende med at komme ned i deres krop og skabe tryk omkring det at arbejde kropsligt. De studerende fordeler sig i rummet og går rundt uden at tale sammen. Hver gang underviseren klapper, skal man stoppe op og gengive sin skulpturs positur. De studerende bliver i øvelsen *side-coached*, ved at underviseren opfordrer dem til at sprede sig ud i rummet, slappe af og tillægge sig et ufokuseret blik samt at reflektere over, hvilke følelser og stemninger deres skulpturpositurer vækker i dem. Disse refleksionsspørgsmål skal aktivere de studerendes intrapersonelle intelligens og få dem til

at reflektere over deres kropslige væren-i-verden og dennes relation til andres kroppe. Øvelsen aktiverer derudover både den kropslige-kinæstetiske og den rumlige intelligens, idet de studerende aktivt skaber viden med deres kroppe blandt andre kroppe i rummet.

Formålet med den efterfølgende øvelse, “Statuegrupperinger”, er at tillade refleksion over skulpturernes udtryk som skabere af narrativer. De studerende står spredt i rummet i deres respektive positurer og skal nu gruppere sig med andre skulpturpositurer, der ligner deres egen. Herefter bliver de statuegrupperinger, der opstår, gennem en metode, som kaldes *spotlighting*, på skift sat i fokus, mens de resterende grupper beskriver og evaluerer grupperingen (Van de Water et al. 2015, 15, 33, 63). Evalueringen tager udgangspunkt i en række spørgsmål, som fokuserer på, hvad de studerende oplever som værende karakteristisk for grupperingen, og på, hvorvidt der opstår relationer eller et narrativ mellem skulpturerne. Ud over den fænomenologiske dimension understøtter denne øvelse også den semantiske dimension, hvor de studerende reflekterer over det oplevede. Her aktiveres den logiske og inter- og intrapersonelle intelligens, idet refleksionsspørgsmålene tillader de studerende at indsætte det oplevede i en relaterbar kontekst: deres egen fysiske væren-i-verden.

Den sidste øvelse, “Miniudstillinger”, skal skærpe de studerendes bevidsthed om, at man som kurator gennem iscenesættelse af skulpturerne skaber narrativer og stemninger og guider beskueren. Øvelsen fordrer refleksion over relationen mellem kurator, værk og beskuer og det faktum, at den æstetiske oplevelse er subjektiv. De forskellige statuegrupperinger sammensættes, så der opstår to grupper, der på skift skal agere “museumsbesøgende” og “museumsudstilling”. Udstillingsgruppen udvælger to kuratorer, som skal skabe en udstilling med gruppens resterende “skulpturer”. Kuratorerne får 5-7 min. til at sammensætte en udstilling ud fra et benspænd. Efterfølgende spotlightes miniudstillingen ved, at de “museumsbesøgende” oplever udstillingen og reflekterer over, hvordan det var at bevæge sig igennem udstillingen; om der var noget specielt fængende, og om udstillingen havde et narrativ – og hvordan det i givet fald opstod. Herefter bytter grupperne roller, og en ny miniudstilling skabes og spotlightes.

Denne del af forløbet trækker ikke kun på Deweys og Van de Water et al.s idéer og metoder, men forsøger særligt at etablere Illeris’ tre æstetiske oplevelsesdimensioner. Den fænomenologiske og transformative dimension understøttes ved, at de studerende ikke blot fysisk reproducerer det, de har set (skulpturerne), men aktivt skaber noget ud fra det oplevede: en miniudstilling. Parallelt hermed etableres den semantiske dimension gennem løbende peerevaluering baseret på refleksionsspørgsmål. De studerende italesætter således hele tiden deres erfaringer fra forløbet, hvilket understøtter deres følelse af det oplevede som reelt og meningsfuldt. Øvelserne understøtter forståelsen af skulpturerne som noget andet og mere end arkæologiske genstande. Ved at rette fokus mod skulpturernes konkrete æstetiske udtryk og udstillingen som receptions kontekst præsenteres deltagerne for genstandene som rekontekstualiserede og foranderlige objekter, der gennem tiden har haft forskellige funktioner og roller i menneskers liv.

### *Del 3: Refleksionsøvelse og evaluering*

Forløbet afsluttes med 30 minutters evaluering. På baggrund af en række refleksionsspørgsmål bad vi de studerende gennem fri individuel tankekrivning om at forholde sig til, hvordan de havde oplevet det dramapædagogiske arbejde:



**[4]** *Løbende Niobide* (fra tempelgavl). Ca. 440-430 f.Kr. Marmor. H. 1,40 m. Ny Carlsberg Glyptotek, I.N. 520. Denne skulptur udstråler en umiddelbar retning og bevægelse, andre eksemplificerer et mere statisk udtryk. Foto: Mia Laura Andersen Funder.

Hvad overraskede og/eller frustrerede dem? Hvilke nye perspektiver og læringsmuligheder havde workshoppen givet? På baggrund af den individuelle tanke-skrivning nedskrev de studerende kollektivt nøgleord fra workshoppen, samt hvad de havde oplevet som relevant for deres studie.

Illeris' meningsdannende semantiske dimension er i højsædet i denne del af workshoppen. Aktiveringen af den logiske intelligens tillader her de studerende at reflektere over de flerkontekstuelle niveauer, antikke skulpturer indgår i, samt at diskutere vigtigheden af iscenesættelse i museale kontekster. Refleksions-spørgsmålene hjælper de studerende til meningsfuldt at italesætte det fænomnologisk og transformativt oplevede fra forløbets to dele i en arkæologisk og sociokulturel, livserfaringsfunderet kontekst. Forløbets forskellige dele fordrer altså læring og erfaring, som både er fysisk oplevet og reflektivt meningsfuld (Funder 2018, 3-5).

### **Workshoppens didaktiske potentialer og udfordringer**

Med udgangspunkt i de studerendes evaluering af workshoppen vil vi her fremhæve forløbets centrale læringsmæssige potentialer og udfordringer. I workshoppen støttes de studerende i at koble den kropsligt sanselige erfaring af Glyptotekets skulptursamling med en logisk refleksion over, hvordan disse erfaringer kan "omsættes" til arkæologisk viden. Sammenkoblingen af kropslig erfaring (*hvordan*) og logisk refleksion (*hvorfor*) kom bl.a. til udtryk under evalueringen af miniudstillingsøvelsen, hvor en af de studerende, som havde ageret "kurator", bemærkede, at det havde været svært som fagperson at sammensætte og placere skulpturerne i miniudstillingen, fordi de afspejlede forskellige kronologiske perioder og stilarter. Dette afstedkom en diskussion af det vilkår, at den almindelige, ikkefagkyndige museumsgæst ofte først erfarer de udstillede skulpturers positurer og udstråling, inden de forholder sig til skulpturernes mere formelle egenskaber som fx datering (Wiil 2015, 43-44). De studerende blev her bevidste om, at skulpturerne indeholder en "ekstra" – og i museums- og universitetsdidaktikken ofte uudnyttet – *umiddelbar* æstetisk og kropslig sanselig formidlingsdimension, der giver ikke blot de studerende, men også den ikkefagkyndige museumsgæst mulighed for at uddybe deres refleksive viden om en given udstillingsgenstand. Denne refleksion er særlig vigtig, fordi vi i workshoppen netop arbejder med skulpturernes æstetisk sanselige udtryk som det centrale aspekt, der har rejst gennem tid og rum. Det, at de studerende gennem workshoppens øvelser "fjernede" skulpturerne fra deres udstillingsmæssige og museale kontekst og transformativt indsatte dem i nye konstellationer, igangsatte desuden en refleksion over, hvor, hvordan og hvorfor skulpturerne

er blevet skabt, brugt, deponeret, (gen)fundet, (ind)samlet og endelig udstillet på Glyptoteket. Forløbet åbner således op for en erfaringsbaseret forståelse af skulpturenes forskellige kulturhistoriske kontekster og receptioner (Osborne 2015, 248).

Nogle studerende beskrev, hvordan statuegrupperingerne og miniudstillingerne gav dem et sanseligt indblik i de mulige overvejelser og beslutninger, som opstår i kuratorisk arbejde i forhold til at opstille og udstille skulpturer efter fx kronologi, type, narrativ og/eller tematik. Vi diskuterede i den forbindelse det store formidlingsmæssige ansvar, som kuratorer og museer generelt har i forhold til formidlingen af – og ultimativt for vores forståelse af – fortiden. Andre kommentarer gik på, at det havde været svært, men også spændende at sætte sig selv i spil som skulptur; at øvelserne gjorde det muligt at opleve skulpturerne “ude af kontekst”, som rene kropsformer, og endelig fremhævede flere, at det at “flytte rundt på skulpturerne” havde gjort skulpturerne og dermed arkæologien mere nærværende.

Med udgangspunkt i Gardners mange intelligenser tillader workshoppen evalueringsform en italesættelse af det umiddelbart, ikkemålbare oplevede. De studerendes refleksioner og erfaringer kom på den måde til at fylde langt mere i undervisningen end normalt (Spolin 1963, 6-11, 15). Forløbet skabte derudover en flad hierarkisk relation mellem de studerende og underviseren. Underviseren var ikke en altidende instans, som de studerende søgte viden og svar hos, men facilitator af et læringsrum, hvori kropslige erfaringer kunne opstå og evalueres ligeværdigt (Gillespie 1998, 28-35). Det var som underviser en ny og samtidig meget givende måde at være sammen med de studerende på, som åbnede op for en gensidigt givende diskussion af arkæologiens relevans og refleksion over museet som læringsrum.

Forløbet brød med mange af de studerendes forestillinger om og forventninger til den afsender-modtagerbaserede undervisning, som præger den traditionelle universitetsundervisning (Johannsen et al. 2015). Dette kom til udtryk, da vi skiftede lokalitet fra Glyptoteket til undervisningslokalet på universitetet. Her havde vi for at skabe plads til de dramapædagogiske øvelser flyttet alle borde og stole ud langs siderne og oplevede, hvordan dette skabte nogen usikkerhed blandt de studerende, da de ikke umiddelbart kunne indtage deres vante positioner i rummet (Miller 2010, 49). Der var mange faktorer på spil for de studerende, for selvom alle – uden forbehold – deltog i de dramapædagogiske øvelser, opstod der alligevel undervejs for nogle en uklarhed om, hvad man som studerende forventedes at få ud af forløbet. Dette kom bl.a. til udtryk, da en studerende bemærkede, at det ikke havde været muligt at tage noter i løbet af

dagen. Det er nærliggende at tolke denne respons som en problematisering af det faglige udbytte af forløbet – “hvad har jeg lært?”. Denne bemærkning og de studerendes usikkerhed i det “tomme” undervisningslokale afspejler samtidig, at vi aktivt, for ikke at indskrænke de studerendes erfaringspotentialer, havde fravalgt at fortælle de studerende, hvad vi som undervisere forventede, at de skulle få ud af forløbet. Vi fokuserede i stedet på at skabe et trygt rum, hvor alle umiddelbare idéer og oplevelser var velkomne. Efter at have afprøvet forløbet i praksis er vi blevet bevidste om, at vi med en tydeligere italesættelse af de didaktiske og faglige formål med workshopen kunne have imødekommet nogle af disse reaktioner. Det er således vigtigt, at nye læringsmetoder og -aktiviteter forklares og klart afgrænses, ikke blot i forhold til det konkrete forløb, men også i forhold til kursets overordnede læringsmål.

Med dets dramapædagogiske tilgang bryder forløbet med museernes og universiteternes traditionelle formidlings- og læringssituation, idet det forvandler både museumsgæsten og den universitetsstuderende fra kontemplative tilskuere til aktive medskabere af den viden, der opstår i mødet med de antikke skulpturer. I workshopen er den viden, som skabes, karakteriseret ved erfaringer gjort gennem handlinger og de subjektive, sanselige og emotionelle indtryk, der udspringer heraf. Denne viden konkretiseres og opsamles i den individuelle tankeskrivning og den efterfølgende kollektive diskussion. De studerendes forforståelse af museale genstande tydeliggøres gennem forløbet, idet de tvinges til at indtage rollen som “museumsgæst” og derved udvide deres faglige, logiske viden med et sanseligt, æstetisk perspektiv. Denne viden gør ikke de studerende bedre til at huske, hvor eller hvornår skulpturerne er fra, men den tilføjer en ekstra dimension, der gør dem klogere på, hvordan mennesker interagerer med antikke skulpturer i museet og udstillingsrummet, og på de muligheder og begrænsninger, som knytter sig hertil.

## Perspektiver

Arkæologien er et genstandsorienteret fag, og museumsbesøg indgår som en integreret og populær del af undervisningen på KU. Fornemmelsen for genstandenes fysiske, materielle og æstetiske kvaliteter er vigtig og fordrer helt instinktivt kropsligt engagement. De studerendes møde med de udstillede museale genstande forbliver dog ofte kontemplativt og delvist uforløst. Erfaringerne fra dette forløb har demonstreret dramapædagogikkens særlige potentiale for at tydeliggøre og udfordre de museale og faglige traditioner, der præger ikke blot universitetsundervisningen, men også de udstillingsnarrativer, antikke skulptursamlinger ofte indskrives i. Dramapædagogikken gør det muligt at arbejde

kropsligt og sanseligt med de udstillede genstande, og der skabes et tværfagligt rum, hvor interaktionen mellem dramapædagogikken, udstillingen og de studerendes kernefaglighed skaber frugtbare spændingsfelter, der bløder faggrænser og læringsmønstre op. Samtidig etableres et lærings- og evalueringsrum, der ikke bygger på den be- eller afkræftelseskultur, der ofte hersker i traditionel undervisningsdidaktik, idet der i stedet fokuseres på processuel samskabelse.

De studerende inspireres til kritisk at afsøge mulighederne for nye former for fortællinger såvel som alternative fortællemåder i udstillingerne. Denne viden kan ikke kun anvendes på antikke skulpturer, men ville også i længere undervisningsforløb aktivt kunne bruges til at forholde sig kritisk til fx museumsudstillinger generelt som meningsskabende fænomen eller betydningen af konteksten for forståelsen af arkæologiske genstande. Baseret på vores erfaring med workshopen er det klart, at en mere gennemgribende brug af museumsrummet og dramapædagogikkens metoder i undervisningen vil kræve en stærk rammesætning fra underviserens side for at imødekomme de studerendes potentielle usikkerhed over for en undervisningsform, der er markant anderledes end den, de normalt oplever på universitetet. Workshopen illustrerer, at der til stadighed er behov for at udforske, udfordre, italesætte og diskutere museet som læringsrum og de forandringer, som universitetspædagogikken undergår.

---

#### **ABSTRACT**

This paper explores the didactic potentials of drama pedagogical methods for academic learning in museum exhibitions. Taking our point of departure in the workshop *The Classical Tradition – an aesthetic bodily approach*, we argue that drama-based pedagogy provides useful didactic tools that support the increased awareness within museums and universities of a more successful learning outcome when applying varying teaching methods. Taking place at the Ny Carlsberg Glyptotek with the participation of 50 archaeology students from the University of Copenhagen, the workshop explored how ancient sculptures produce meaning and affect the viewer in a museum setting. The paper shows how the bodily approach not only allowed the students to access the effects of a museum display more critically, but also activated ways of learning about the cultural history of the sculptures that are generally untapped within university teaching.

---

## NOTER

- 1 Den konstruktivistiske læringsforståelse forstår viden som en konstruktion, den lærende selv må skabe gennem erfaring og praksis. Viden opbygges altså hos den enkelte gennem en aktiv tilgængelsesproces og er derfor altid partikulær og individuel i sin karakter (Hannan, Duhs og Chatterjee 2016).
- 2 Med den *kropslige-kinæstetiske*, den *rumlige* samt de *inter- og intrapersonelle intelligenser* menes der de evner, vores kroppe har til at aflæse impulser fra andres eller egen krop, vores evner til at aflæse fysiske og sociale rum samt vores evner til at forstå vores egne oplevelser og sætte os ind i andres.

## LITTERATUR

- Alcock, Susan og Robin Osborne. 2012. "Introduction." I *Classical Archaeology*, redigeret af Susan Alcock og Robin Osborne, 1-10. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Biggs, John og Catherine Tang. 2007. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Biggs, John. 2012. "What the student does: teaching for enhanced learning". *Higher Education Research and Development* 31 (1): 39-55.
- Bjælde, Ole, Tove Jørgensen og Annika Lindberg. 2017. "Continuous assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses". *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 12 (23): 1-19.
- Christiansen, Frederik, Thomas Harboe, Sebastian Horst, Lone Krogh og Laura Sarauw. 2015. "Udviklingstendenser i universitetets rolle." I *Universitetspædagogik*, redigeret af Lotte Rienecker, Peter S. Jørgensen, Jens Dolin og Gitte H. Ingerslev, 17-41. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Christensen, Julie og Anne Marie Nielsen. 2019. "Til fest med romerne: Beriget og Beruset". *Carlsbergfondet – Årsskrift 2019*: 126-131.
- Dewey, John. 1997 (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Funder, Mia Laura Andersen. 2018. *Dramapædagogisk øvelsesforløb: Antikreception*. Upubliceret forløbsbeskrivelse.
- Gardner, Howard. 2011. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gillespie, Pattie. 1998. Anmeldelse af "Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities" *Journal of Aesthetic Education* 32 (1): 108-109.
- Goffman, Erving. 1974. *Frame analysis: an essay on the organisation of experience*. New York: Harper & Row.
- Hannan, Leonie, Rosalind Duhs og Helen Chatterjee. 2016. "Object-Based Learning: A Powerful Pedagogy for Higher Education". I *Museums and Higher Education Working Together. Challenges and Opportunities*, redigeret af Anne Boddington et al., 159-168. London & New York: Routledge.
- Illeris, Helene. 2016. "Learning Bodies Engaging with Art: Staging aesthetic experiences in museum education". *International Journal of Education through Art* 12 (2): 153-165.
- Johannsen, Bjørn, Lars Ulriksen og Henriette Holmegaard. 2015. "Deltagerforudsætninger". I *Universitetspædagogik*, redigeret af Lotte Rienecker et al., 115-132. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kador, Thomas, Leonie Hannan, Julianne Nyhan, Melissa Terras, Helen J. Chatterjee og Mark Carnall. 2018. "Object-based learning and research based-education: Case studies from the UCL curricula". I *Teaching and Learning in Higher Education. Perspectives from UCL*, redigeret af Jason P. Davies og Norbert Pachler, 157-176. London: UCL Institute of Education Press.

- Lubar, Steven. 2017. *Inside the lost Museum. Curating, Past and Present*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miller, Daniel. 2010. *Stuff*. Cambridge: Polity Press.
- Mørcke, Anne Mette og Camilla Rump. 2015. "Universitetspædagogiske modeller og principper". I *Universitetspædagogik*, redigeret af Lotte Rienecker et al., 93-104. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nørskov, Vinnie og Lærke Maria Andersen Funder. Under udgivelse. "Mellem kunst og arkæologi – klassisk arkæologisk udstillingspraksis". I *Museologien i Fagene*, redigeret af Ane Hejlskov, Lise Skytte Jakobsen og Vinnie Nørskov. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Osborne, Robin. 2015. "De-contextualising and Re-contextualising: Why Mediterranean Archaeology Needs to Get out of the Trench and Back into the Museum". *Journal of Mediterranean Archaeology* 28 (2): 241-261.
- Siapkas, Johannes og Lena Sjøgren. 2014. *Displaying the Ideals of Antiquity. The Petrified Gaze*. New York: Routledge.
- Spolin, Viola. 1963. *Improvisation for the theater, a handbook of teaching and directing techniques*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- Studieordning for Arkæologi på BA-niveau 2012-ordningen, Københavns Universitet. [https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle\\_studieordninger/klassisk\\_arkaeologi/arkaeologi\\_ba\\_2012](https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/klassisk_arkaeologi/arkaeologi_ba_2012)
- Sæbø, Aud B. 1998. *Drama – et kunstfag, den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano – Aschehoug.
- Ulstrup, Eva. 2012. "Værktøjer til medinddragelse af alle studerende i undervisningen". *Uddannelsesnyt* 3 (23): 9-12.
- Van de Water, Manon, Mary McAvoy og Kristin Hunt. 2015. *Drama and Education, Performance methodologies for Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Vout, Caroline. 2012. "Putting the Art into Artifact". I *Classical Archaeology*, redigeret af Susan Alcock og Robin Osborne, 442-467. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Wiil, Pernille H. 2015. "Atmosfære på museum – at (be)gribe en stemning". *Nordisk Museologi* 1 (2015): 40-55.