

ANTOLOGI

Børn, kulturarv og museer

Redigeret af Benedicta Pécseli



Børn, kulturarv og museer

1. udgave – 1. oplag

© HistorieLab - Nationalt Videncenter
for Historie- og Kulturarvsformidling
og bidragyderne

Redaktion:

Benedicta Pécseli

Forsidefoto:

Julie Blicher Trojaborg

2017

ISBN 978-87-93587-03-8

HistorieLab

Stationsvej 14

7300 Jelling



Indholdsfortegnelse

Lad nu være med at pille – I slår bare noget i stykker!	2
Indledning	3
1. Olga Dysthe: Flerstemmighed – når børn taler med på museet	5
2. Mette Boritz: Fornemmelse for fortid – Museer, sanser, materialitet	19
3. Benedicta Pécseli: Børns museer	31
4. Sidsel Kirk og Benedicta Pécseli: For gamle dage siden Fremtidens pædagoger som vejvisere til Danmarks historie	47
5. Caroline Mathilde Qvarfot: Museet som fremmed (klasse)rum	55
6. Mette Byriel-Thygesen: Formidling i børnehøjde – et anderledes museumsbesøg	63
7. Kathrine Noes Sørensen, Jesse-Lee Costa Dollerup og Martin Hoffmann: Social intervention og pædagogiske metoder på museet	69
8. Mette Stauersbøl Mogensen og Mette Vedel Kiilerich: Med børnene som kulturguides	77
9. Mette Nørregaard Christensen og Lars Kjær Larsen: Rend og hop på Jellingmonumenterne – Pædagogstuderende udvikler matematiklege for aldersgruppen 3-6 år	83
Forfatteroversigt	94



Lad nu være med at pille – I slår bare noget i stykker!

Så kort kan mødet mellem museet og barnet vel egentlig formuleres. I hvert fald når det ikke virker, og det sker desværre tit. For kunsthistoriske og kulturhistoriske museer er godt nok til for deres publikum, men også for at passe på fine ting, som ikke kan bevares for eftertiden, hvis de kommer i karambolage med alt for mange uærbødige børnefinger. Børnefinger, som tilhører børn, der endnu ikke har lært, at det at lære kun er noget man gør med øjnene og ørerne, og absolut ikke noget der sker ved at lege med og røre ved tingene.

Mange museer har svært ved at se, hvordan de kan tilbyde noget til de mindste børn. Og mange pædagoger har svært ved at se museet som andet end endnu et sted, hvor man kan gå hen med børnene og spise madpakker. Men der sker noget nyt i disse år. Denne antologi er et godt eksempel på den positive udvikling, der finder sted. Tænkt rigtigt har museerne masser at tilbyde både børn, institutioner og pædagoguddannelser. Men det gælder i lige så høj grad den anden vej rundt, for børn og deres pædagoger kan

også tilbyde museerne enormt meget. Ikke mindst kan de tilbyde nye vinkler på, hvordan levende mennesker arbejder med den kultur og kulturarv, som jo i sidste ende ikke er et spørgsmål om genstande, men om det levede liv.

Derfor er det også vigtigt at støtte de mange små skridt, der bliver taget for at tænke kultur og pædagogik sammen i disse år. Og at erfaringerne fra gode projekter deles og analyseres. Ikke med det formål at børnene skal opfylde læringsmål, terpe kongerækker eller kunne lire kunsthistoriske epoker af sig. Men fordi de på godt og ondt skal skabe deres egen kultur i den fremtid, der begynder nu. Vi kan ikke gøre det for dem, men vi kan give dem et godt grundlag for, at de skaber en levende, nysgerrig og kreativ kultur til sig selv.

Peter Johan Yding Brunbech

Centerleder for HistorieLab - Nationalt Videncenter for
Historie- og Kulturarvsformidling i Jelling

Indledning

Nogle kulturhistoriske museer har spændende og idérige måder at modtage de helt små børn på. Roskilde Museum havde i 2013 nedgravet arkæologiske genstande i en sandkasse foran museet. Når børnene havde udgravet et fund, kunne forældrene hjælpe med at identificere genstanden i det ophængte hæfte. Og så lå det lige for at besøge museet. Men som udflugtsmål for Dagtilbudsområdet institutioner er de kulturhistoriske institutioner som oftest i ulige konkurrence med legepladser eller andre steder, hvor børnene kan komme i bevægelse og få brugt kroppen. Mange pædagoger oplever besøg på museer som en udfordring, og overlader gerne opgaven med børnene til de museumsansatte.

Forskellen til skoleområdet er iøjnefaldende. Her er museerne godt klædt på, skolelærerne følger trop, og med skole-reformen lægges der op til samarbejde mellem skoler og museer.

Det pædagogiske felt og museerne har samme sag, nemlig den eftertanke, inspiration og kulturelle forankring, som et museumsbesøg kan give anledning til – for at citere direktøren for Den gamle By i Aarhus, Thomas Bloch Ravn.

I sommeren 2015 dannedes det nationale Netværk for Pædagogisk Museologi. Det er en interessegruppe bestående af undervisere på pædagoguddannelserne samt ansatte på museer eller bidragsydere til kulturhistorisk formidling. Målet for gruppen er at stimulere gensidig interesse for førskolebørns museumsforståelse og museers børneforståelse.

Flere af deltagerne i netværket var allerede på daværende tidspunkt i gang med samarbejde mellem pædagoguddannelser og kulturhistoriske museer. Netværket gav anledning til nye samarbejder eller typer af samarbejder, hvor pædagogstuderende fik opgaver med museologisk relevans.

På netværkets første møde blev det aftalt at holde en konference i november 2016 i samarbejde med HistorieLab, Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling, i Jelling. Konferencen fik titlen *Børn, kulturarv og museer*. Denne antologi har samme struktur og samme bidragsydere som konferencen.

De tre kapitler i antologiens første del præsenterer en filosofisk ramme for børns møde med kulturarven og sig selv som historiske væsener. Dels forstået som dialog, hvor de deltagende taler sammen i flerstemmighed, og dels som et

møde med den materielle del af historien, der åbner for en sanselig tilgang til det, der ellers er forsvundet og egentlig utilgængeligt. Sluttelig indkredses et menneskesyn, der tager udgangspunkt i barnet som kyndig kurator og inspektør i eget museum.

Antologiens anden del er viet til seks eksempler på børns møde med historien. I flere af disse tekster er pædagoguddannelsen i spil, og der gives eksempler på pædagogstuderendes tilgang til børns møde med fortidens relikvier.

Fælles for alle ni tekster er forståelsen af mødet mellem børn, pædagogstuderende og museer som et dialogisk vibrerende møde. Også førskolebørn skal lære noget, mens de er i pædagogernes varetægt, og i teksterne findes eksempler på, at læring kan finde sted i det sanselige møde mellem børn og kulturarv. Mødet åbner for erkendelse eller oplevelse af væren: At besøge et museum og stå over for kulturarven er lige så kropsligt eller æstetisk som ethvert andet udflugtsmål. Og sidst, men ikke mindst gives eksempler på, at mødet med kulturarven – for både børn og pædagogstuderende – sker i fællesskaber, hvor de deltagende oplever sig fælles om mødet med det historiske.

På Søfartsmuseet i Helsingør tilbydes de studerende et alternativt læringsrum, på Museum Vestsjælland står de studerende for sociale innovationer sammen med børnene, i Odense Bys Museer fortæller børn og pædagogstuderende deres egne eventyr, mens Jelling og verdenskulturarven giver anledning til en kropslig forståelse af matematik. I København performer førskolebørnene historien i Nationalmuseets fyrstelige lokaler, mens Københavns Museum har pakket arkæologiske kufferter med udstyr, som pædagogstuderende i praktik åbner, når vuggestuebørn og børnehalebørns nysgerrighed skal pirres.

Det er studerende på pædagoguddannelserne i Jelling, Odense, Slagelse, Hillerød og København, der har arbejdet med forhistorien formidlet for børn og har set sig selv som kyndige formidlere af den museale verden uden at give køb på den pædagogiske faglighed.

De studerende – og museumsformidlerne – kan se mødet med mindst tre perspektiver: Det eksistentielle, hvor beskueren får en oplevelse, emotionel eller affektiv. Det kognitive, hvor læring af det historiske finder sted. Og dannelsesperspektivet hvor mødet med historiens artefakter indbyder til



en overskridelse af tid og sted. Antologien præsenterer disse tre perspektiver i varierede kombinationer.

Antologien henvender sig til læsere med interesse for teoretisk eller praktisk tilgang til børns møde med kulturarv og den museale verden. Det kan være pædagoger, undervisere på pædagoguddannelserne, museumsformidlere og ikke mindst til de pædagogstuderende med specialisering i Dagtilbudsområdet.

Det er håbet, at antologien også vil blive læst af kommunale og statslige beslutningstagere i de enheder, der har børn eller kulturarv som område.

Benedicta Pécseli, redaktør
Juni 2017

1

Flerstemmighet

- når børn taler med på museet



Flerstemmighet

– når barn taler med på museet

Af Olga Dysthe

På National Museum i Edinburgh kryr det av barn og unge i alle aldre denne dagen i oktober da jeg er så heldig å ha flere timer til rådighet. Jeg stanser og setter meg ned i utkanten av en gruppe barnehagebarn som sitter på gulvet foran et stort maleri sammen med en voksen, trolig en barnehageansatt siden hun tiltaler barna ved navn. Hun stiller hele tiden spørsmål og det er mange hender i været. "Så flott at disse barna får muligheten til å oppleve en liten flik av kulturskattene som dette museet rommer allerede i barnehagen", tenker jeg. "Og så bra at de får være deltakere og ikke bare tilhørere". Min skuffelse blir stor da jeg oppdager hva slag type spørsmål som blir stilt og hvordan barnas svar blir møtt. Det jeg blir vitne til er en klassisk versjon av tradisjonelle fasitsvar-samtaler, der læreren sitter med det korrekte svaret og barnas respons blir evaluert i forhold til rett/galt. Her handler det om hva barna ser og tenker omkring hva de ser i kunstverket, men i stedet for å stille åpne, autentiske spørsmål, verdsette det den enkelte svarer og bygge videre på det, blir dette mulighetsrommet lukket fordi den voksne mangler helt elementær innsikt i hva dialogisk kommunikasjon innebærer. Jeg registrerer at samtalen fungerer som en slag gjettelek om hva den voksne kan ha tenkt på.

Innledning

Denne artikkelen gir en teoretisk bakgrunn for kommunikasjon og samhandling med barn som besøker museum og noen praktiske eksempler. Min innfallsvinkel er dialogteori, som jeg har erfart er relevant for alle aldersgrupper, uansett om arenaen er skole, universitet eller museum. Som lærer og forsker gjennom et langt liv har kommunikasjon, samhandling og læring vært det som har opptatt meg mest. Først og fremst har min inspirasjonskilde vært den russiske litteratur-, språk- og kulturteoretiker Mikhail Bakhtin, som virket samtidig med Vygotskij i Moskva, og som ble gjenopptaget i 1960-åra etter lang tids forvisning. Men han er bare en i en lang rekke filosofer og pedagoger som har vært opptatt av dialog, og derfor gir jeg først et kort riss av ulike dialogteoretikere gjennom historien.

Min interesse for feltet museumspedagogikk har sin bakgrunn i at jeg var engasjert i det 5-årige Medborgerskapsprosjektet ved 7 kunstmuseer i København. Der ble jeg bedt om å observere undervisning, og resultatet ble boka *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* [2012], skrevet i samarbeid med Nana Bernhardt ved Statens Museum for Kunst og Line Esbjørn ved Thorvaldsens museum. Jeg har også observert undervisning på kulturhistoriske museum flere steder, uten at dette materialet har blitt analysert.

Første del av artikkelen handler om det teoretiske grunnlaget for dialogisk pedagogikk, med vekt på ulike retninger, mens andre del oppsummerer kort noen av hovedfunnene i Medborgerskapsprosjektet. I tredje del presenterer jeg noen praktiske eksempler fra casestudiene og diskuterer noen aspekt ved disse.

I. Teoretisk grunnlag for dialogisk pedagogikk

Ulike syn på dialog gjennom tidene

Selve ordet dialog er sammensatt av 'dia' som betyr gjennom, mellom eller tvers over og 'logos' som betyr ord, tale; men også 'tanke', 'kunnskap' og 'filosofi'. Per Linell, en kjent dialogforsker fra Linköping i Sverige, har gjort følgende inndeling av hvordan 'dialog' blir brukt: 1] ansikt-til-ansikt interaksjon 2] interaksjon av høy kvalitet. [Linell 2009] [Da brukes gjerne betegnelsen 'sann' eller 'ekte' dialog, i motsetning til utveksling som man kan kalle 'prat'. 3] kunnskapsteoretisk rammeverk for handling, kommunikasjon og kognisjon ['dialogisme']. Det siste høres ganske abstrakt ut, men det vil bli konkretisert når jeg kommer til Bakhtin. Vi starter med å se på det klassiske dialogbegrepet slik vi finner det i Platons dialoger.

Det klassiske dialogbegrepet: Sokrates

Når Sokrates kom i samtale med såkalte sanningsøkende menn, brukte han det som senere er blitt kalt 'den sokratiske metoden'. Formålet hans var å finne fram til sannheten gjennom å veie argumenter og motargumenter på en måte som gjør at de gode argumentene vinner over de dårlige. Sokrates la vekt på at denne søken etter sannhet måtte være fri for følelser, makt og nytteperspektiv, og at de som samtalte, måtte komme fram til en felles forståelse, en kon-

sensus. Dermed ble det skapt en norm for hva som kunne regnes som sann og ekte dialog, og den sokratiske metode ble et ideal for undervisningssamtaler gjennom historien. Det har vart ved til våre dager, selv om empiriske studier viser at det fins få eksempler på at metoden blir praktisert, og selv om den er blitt utsatt for svært grunnleggende kritikk. Det er spesielt kunnskapssynet som er blitt kritisert; dette at det finnes en sannhet for alle som bare skal oppdages. I tillegg er det dokumentet manipulatoriske trekk i mange av Sokrates dialoger slik de finnes i Platons skrifter. [Matusov, 2009]

Et helt annet inntak til den dialogiske samtalen gir Hans-Georg Gadamer (1900-2002) hermeneutiske tilnærming. Det handler om å smelte sammen ulike horisonter eller perspektiver ved at alle skal få legge fram sin forforståelse og sitt perspektiv på en sak, noe som forutsetter vilje til å lytte hos samtalepartneren, og det er som vi vet av erfaring ingen selvfølge.

Martin Buber (1878-1975) er kjent for å legge stor vekt på selve relasjonen mellom partene i en dialogisk situasjon. Det tenker jeg er spesielt relevant for alle som arbeider med barn, ikke minst små barn, og jeg gir derfor noe større rom til Buber her enn jeg vanligvis gjør.

For Buber (og også Bakhtin) er dialogen selve grunnvilkåret for menneskene (ontologien), og dermed handler det om eksistensielle møter. Bubers berømte bok, *Jeg - du* [1923] etablerer et skille mellom en du-verden og en det-verden. Vi lever i og er avhengig av begge. I utgangspunktet er vår verden en du-verden: "I begynnelsen er forholdet", og det konstitueres både i den enkle, opprinnelige kulturen og hos småbarnet. "Både i slektens historie og i den enkeltes historie eksisterer verdensordenen forut for vår ordening av verden [Wivestad, s 82]. Det som går igjen i alle forhold [jeg-du] er at at vi opplever det helhetlig, uten å reflektere bevisst over det. "Både det naturlige og det kulturelle er ikke først og fremst noe jeg betrakter og analyserer, men noe som virker på meg. Forhold begriper jeg ikke. Jeg blir grepet." [Ibid. s. 83]

Buber blir ofte misforstått i retning av at han avviser Jeg-det forhold, men "han er ingen svermer som tror at vi alltid og i enhver situasjon kan stå i du-forhold til våre medmennesker. Den faren Buber peker på er at verden *bare* blir en det-verden for oss" [Ibid s. 84] og at vi forholder oss til andre mennesker som objekter, ikke som likeverdige individer. Bubers kjennetegn på ekte dialog er gode retningslinjer for vår kontakt med barn: Grunnlaget for dialogen er tillit, og

den kjennetegnes av at vi ser den andre, at vi er personlig nærværende, at vi aksepterer og stadfester hverandre og at vi bidrar med oss selv. Både nærhet og distanse er nødvendig samtidig, i og med at vi har respekt for barnets grenser, samtidig som vi erkjenner dets behov for aksept og anerkjennelse. Et sitat fra Buber fra den norske 1947-utgaven av *Jeg - du* går rett inn i underviserens verden: "Tillit vinnes ikke ved at man strever hardt for å oppnå det, men ved at man deltar i livet til sine elever - og ved å ta det ansvaret som kommer av slik deltakelse. Det er ikke den pedagogiske intensjonen, men det er *møtet* som er det fruktbare [Buber 1947, s 135].

Den russiske språk-, litteratur-, og kultur-filosofen Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) forståelse av dialog er kompleks i de to bøkene som er mest sitert, *The dialogic imagination* [1981] og *Problems of Dostoevsky's poetics* [1984]. Jeg velger her å legge vekt på tre sider: 1) Den første handler om at dialog er det grunnleggende prinsipp i menneskets tilværelse (jfr Bubers ontologi). Bakhtin uttrykker det slik at å leve betyr å delta i dialog: å spørre, å lytte, å svare, å argumentere. Som Buber legger han stor vekt på forholdet mellom jeg og den andre. Vi er egentlig helt utlevert til hverandre for å forstå oss selv, noe Bakhtin illustrerer med at jeg ikke kan se min egen rygg og altså avhengig av den andre som ser for meg.

2) Bakhtins epistemologiske forståelse av dialog innebærer at kunnskap og mening blir skapt gjennom språklig dialog, altså i interaksjon. Det betyr en alternativ kommunikasjonsmodell sammenlignet med den tradisjonelle overføringsmodellen: I stedet for at kunnskap og mening blir sendt eller overført fra en til en annen, ser Bakhtin det slik at det er i felleskapet det skjer: mening blir til som "en bro mellom den som taler og den som lytter". Det er altså 'vi' og ikke jeg som skaper mening. Forskjellighet og uenighet er ingen trussel, men tvertimot en ressurs som fremmer forståelse fordi spenningen mellom ulike stemmer aktiverer refleksjon. Det er her verdien av 'flerstemmighet' blir tydeliggjort: Ved å lytte til flere stemmer fremmes både forståelse og kreativitet.

Hvordan er dette relevant for kommunikasjon med førskolebarn? Jeg tenker at man aldri kan begynne for tidlig med å trene barn i å takle forskjellighet og uenighet. Det er viktig i praksis å aktivt løfte fram ulike stemmer, ulike meninger og ulike løsninger i barnefellesskapet, slik at de tidlig venner seg til å lytte til andre og være åpen for hva de kommer med. Det er faktisk mangelvare i dag, både blant barn og voksne, og det er et helt grunnleggende element i allmenn dannelse, så vel som i medborgerskap. Besøk på museum

gir en unik mulighet for å dyrke fram 'en respektful uenighetskultur,' for å bruke et uttrykk fra Eugene Matusov (USA), en av de mest innflytelsesrike dialogpedagogene i USA. Jeg har opplevd igjen og igjen at samtale om kunstverk (og om kreative produkt som barna selv har laget) fører til anerkjennelse av den enkeltes egenart innen fellesskapet. På kulturhistoriske museum vil det finnes flere faktasvar, men rikelig rom for undring og samtale.

3) Det tredje punktet jeg liker å trekke fram, er Bakhtins skille mellom monologisk og dialogisk. Mange misforstår og tror at monologisk betyr enetale og at dialogisk undervisning betyr at alt er samtalebasert. Men det Bakhtin legger i monologisk, er at der ikke gis rom for tvil og kritiske spørsmål. Det paradoksale er at selv en samtale kan fungere monologisk. Det skjer når det flertydige blir entydig og når fasitsvar erstatter søking etter felles utforskning og bedre løsninger. Bakhtin opplevde jo dette i ekstrem grad under det sovjetiske regimet, og det er nok en vesentlig grunn til at han advarer så sterkt mot monologisering i all kommunikasjon, i klasserommet så vel som i samfunnet. Kanskje er det mer utfordrende dess mindre barna er? Den voksne har en tendens til å legge føringer for alt barn gjør, inkludert lek og utforskende og skapende virksomhet. I dag ser vi sterke tendenser til å lage planer og læringsmål selv for barnehagebarn, fulgt opp av evaluering på samfunnets og ikke på barnas premisser. Det ville Bakhtin kalt monologisering. Dette er noe som de to småbarnsforskerne Jayne White (New Zealand) og Ana Marjanovic-Shane (USA) er svært opptatt av.

Noen aktuelle dialogpedagoger i dag

Dialogpedagogikken ble diskreditert i 70-årene, også i Danmark, m.a. fordi den ble assosiert med elevstyrte klasserom og undervisningsformer der elevene fikk lov til å dominere på en måte som ofte viste seg uhensiktsmessig for læring. I etterkant av 68-opprøret skjedde en fatal *sammenblanding av autoritær og autoritet* som førte til at læreren abdiserte fra sin rolle som autoritet i klasserommet av frykt for å fremstå som autoritær. Men i en pedagogisk sammenheng er det viktig å skille mellom autoritet, som er nødvendig og positivt, og autoritær, som er ødeleggende for menneskelige relasjoner og står i veien for utvikling av selvstendig tenkning og meningsdannelse.

De siste tiår har en dialogisk orientering til kommunikasjon og undervisning fått en renessanse gjennom en rekke markante forskere fra flere land, alle mer eller mindre inspirert av Mikhail Bakhtin. Ut fra en bakhtinsk forståelse av dialog kan i prinsippet *alle* undervisningsformer fungere

dialogisk eller monologisk. Skillet går mellom hvorvidt de fremmer eller hemmer elevenes evne til tenke og vurdere selv. En grunnleggende uenighet på feltet i dag ser ut til å gå mellom en ontologisk og en epistemologisk dialogoppfatning. De som primært er opptatt av dialogens egenverdi, for eksempel to russisk-amerikanere, Alexander M. Sidorkin og førnevnte Eugene Matusov, hevder med styrke at dialog er et mål i seg selv, og de er kritiske til å bruke dialog som et middel til å forbedre undervisningen for å oppnå gitte læreplanmål. På den andre siden står for eksempel Linell, Nystrand, Mercer, Wegerif, Englund og Dysthe, som primært vil hevde at det ikke er noe enten eller. Dialog har opplagt egenverdi, både for å skape og tilegne seg viten og for å bli en kritisk del av et [kulturelt] felleskap. Vi vil avvise på det sterkeste å bli kalt instrumentalistiske av den grunn. Vi er enige i at dialog har egenverdi, men uten at det trumfer alle andre mål.

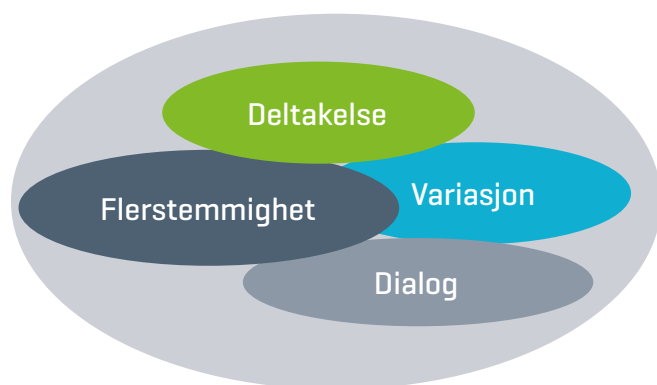
Fordi fokuset i denne publikasjonen er på yngre barn, vil jeg kort komme tilbake til Jayne White, en forsker fra New Zealand som har gitt ut den Bakhtin-inspirerte boka *Introducing dialogic pedagogy Provocation for the early years* [2016]. Et kort sitat om dialogisme i tidlige år viser hennes agenda: «Det eksisterer en rik prosess av uttømmelige muligheter i verbale og ikke verbale dialoger [virkelige og i fantasien], karakterisert av stemme, gester, holdning og bevegelse. Det fanger hjertet av Bakhtins arbeid som en måte å utvide mulighetene som finnes i sosiale møter med hverandre. Dette er en viktig agenda for en pedagogikk for tidlige år» ['early years pedagogy']. Lek og latter er viktige temaer i boken. Hun avviser den tanken at underviseren kan forhåndsplanlegge og kontrollere læring: «Denne boka hevder at læring er mindre et kjent produkt enn en serie åpne undringspunkt som lærerne kan nyte sammen med de lærende». Boka er basert på observasjoner av veldig små barn, men gir lite praktisk veiledning i møte med større førskolebarn.

II. Hva karakteriserer dialogbasert museumsundervisning?

Boka *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* [2012] bygger på mine observasjoner av undervisningen på 7 forskjellige kunstmuseer i København, der elevene varierte fra 8 til 17 år og underviserne var opptatt av å praktisere dialogisk museumspedagogikk. De overordnede funnene fra denne studien er relevant også for de som arbeider med førskolebarn, se fig. 1. Det mest markante

kjennetegn ved dialogbasert undervisning i disse casene var flerstemmighet, *variasjon* i aktiviteter og *aktiv deltakelse*. I forrige del var dialogbegrepet i sentrum, og her skal vi kort se på hvert av de tre andre ordene som karakteriserte de undervisningssituasjonene jeg observerte.

Fig. 1. Hovedfunn i Københavnprosjektet



Deltakelse

Anna Sward, en israelske pedagogisk forsker og matematikdidaktiker, har skrevet en artikkel med tittelen: "To metaforer for læring, og farene ved å velge bare en" (Sward 1998). De to metaforene er 'tilegnelse' og 'deltakelse', som bygger på ulikt syn på viten og på læringsteori. Tilegnelsesmetaforen innebærer at læring og dannelse skjer ved at underviseren formidler viten som den andre mottar, og denne forståelsen har vært den rådende gjennom tidene. Den andre metaforen legger vekt på at det er ved å *delta* i kulturelle fellesskap at barn og unge lærer og dannes. En slik forståelse har eksistert som en sidestrøm, men har fått et definitivt gjennombrudd med den sosiokulturelle retningen innenfor pedagogisk tenkning og praksis. Deltakelse i museums-sammenheng har mange sider, for eksempel det å lytte aktivt, stille spørsmål, si sin mening, svare, diskutere, tegne, skrive, gjøre praktiske øvelser og gjennomføre samarbeidsprosjekt. Swards poeng i den nevnte artikkelen er at vi trenger begge metaforene for å nærme oss en forståelse av kompleksiteten i hvordan barn og unge dannes og lærer.

Variasjon

Det trenges bare sunn fornuft for å skjønne at variasjon er nødvendig når man arbeider med opplegg for barn, og det finnes mye forskning på barns korte oppmerksomhetsspenn. Mye av denne forskningen finnes innenfor felt som ADHD og autisme, der det er spesielt viktig å ta hensyn til de

ekstreme individuelle variasjonene i utholdenhet og evne til å holde oppmerksomheten festet på det som foregår eller på en oppgave. For noen av disse barna kunne en økt på 3 minutter være for lang. (Tøssebro 2007:187) I mine observasjoner på museum har jeg sett mange eksempler på at pedagogene overvurderte både det visuelle og det auditive oppmerksomhetsspennet til elever på alle alderstrinn, for eksempel ved selv å tale lenge om et kunstverk. Noen reagerte fysisk ved å gjespe demonstrativt, fjerne seg fra gruppen eller legge seg ned på gulvet, mens andre bare ble fjerne i blikket. Interessant nok kunne de samme elevene bli stående lenge og diskutere høylydt ulike meninger om hva de så i et kunstverk eller hva kunstneren ønsket å uttrykke. Grunnen til det var kanskje dels at de selv valgte kunstverk, dels at variasjonen lå i de mange stemmene. Mindre barn har ofte stor glede av å vende tilbake til samme bilde eller skulptur igjen og igjen, men da med ulike oppgaver.

En annen begrunnelse for variasjon er at barn som voksne er flerdimensjonale mennesker med mange 'intelligenser', og det er viktig å gi rom for flest mulig av disse (Gardner 1983). For underviser er det aktuelt å tenke på hvordan variasjon kan bygges inn både i forkant når undervisningen planlegges og underveis når det kan bli nødvendig å endre planene fordi man merker at barna 'faller av'.

Flerstemmighet

Bakhtin var spesielt opptatt av begrepet 'stemme' som et uttrykk for hele personligheten, og skrev mye om 'heteroglossia' (forskjellige stemmer) (Bakhtin 1981). Vygotsky var svært opptatt av 'polyfoni', et begrep fra musikken, der det betyr mange stemmer i et verk uten at en av dem dominerer. Både Bakhtin og Vygotskij la vekt på at stemmene ikke må bli brakt til taushet av en autoritet som vet best, men komme til orde og gjerne brytes mot andre stemmer. Det er verd å legge merke til at *flerstemmighet* alltid er tilstede i en gruppe barn i den forstand at barna er forskjellige, de har ulik bakgrunn, ulike ressurser og ulike kunnskaper og erfaringer. Hver elev har sin 'stemme' både i konkret og overført betydning, men poenget her er at de blir hørt slik at disse individuelle stemmene får mulighet til å bidra inn i fellesskapet (Dysthe 1995, 2011, 2012).

Flerstemmighet er viktig fordi de ulike stemmene som finnes i en hver gruppe er en potensiell ressurs for rikere meningsdannelse, spesielt dersom forskjeller blir tematisert og løftet fram slik at de spiller mot hverandre og med hverandre. *Slik kan også barn i alle aldre tale med på museet, dele sin opplevelse av og ta del i andres opplevelse. Museumsbesøk gir en unik mulighet for å utnytte flerstemmigheten i en*

gruppe fordi verkene og gjenstandene som barna får se og eventuelt ta på, kan gi stort rom for talkning. Elevene møter færre fasitsvar i museet enn i skolen, og der er forhåpentligvis større rom for å få aksept for ulike tolkninger og forslag, - selv om situasjonen i innledningsvignetten til denne artikkelen viste det motsatte.

En relasjonell begrunnelse for å utnytte flerstemmighet er at når hver stemme blir hørt og verdsatt, blir det enkelte barnet bekreftet som person. Det skaper relasjoner både mellom barn og voksen og mellom barna, noe som bidrar til å gjøre besøket til en positiv opplevelse. Undervisers vilje og evne til å ta barna på alvor er grunnleggende i dialogbasert undervisning. I Københavnprosjektet var det bare noen klasser som gjennomførte fylte ut spørreskjema om deres reaksjon på besøket. De to sitatene nedenfor er typiske for elevreaksjonene og de frie kommentaren der de ble spurt:

“Jeg opplevet virkelig at min stemme ble hørt. ... Da følte jeg meg viktig og betydningsfull”
“Jeg synes at man bliver taget alvorlig. ... her kan man få sin stemme hørt”

Et forsøk på å oppsummere den umiddelbare praksis så vel som det langsiktige målet ved at barn på museum møter en dialogisk og flerstemmig pedagogikk:

Et flerstemmig dannelsesfellesskap er der hvert barn

- er i dialog og samspill med andre
- er en deltaker
- blir sett og hørt
- blir engasjert
- får en stemme
- får selv tillit
- får trening i å uttrykke seg og bli lyttet til
- får lyst og evne til å lære mer
- ...

I den siste hoveddelen av artikkelen vil jeg ta leseren med på innsiden av noen museums case for å eksemplifisere hvordan erfarne museums pedagoger la til rette for deltakelse, dialog, flerstemmighet og fellesskap. Elevene vi møter her er i skolealder, så det er opp til leseren å vurdere hvordan man kan gjøre ideer herfra relevant for andre aldersgrupper. Jeg selv vil komme med forslag i del III.

III. Eksempler fra dialogbaserte museumsbesøk. Diskusjon av noen aspekt

De forløpene jeg observerte varte 3 timer, de var tematiske og hadde alle samme rekkefølge og hoveddeler: 1) Innledningsforløp med introduksjon og samtale om dagens tema [*hovedformålet er å skape tillit og trygghet*] 2) Omvisning og møte med kunstverk eller gjenstander [*viten og dialog*] 3) Verksted [*samarbeid og kreativitet*] 4) Presentasjon av resultatene fra verkstedet [*glede, stolthet over seg selv og gruppen*] og avslutning [*konsolidering*]. Ulike sider ved flerstemmighet ble vektlagt i de forskjellige fasene, og eksemplene vil vise hvordan deltakelse og variasjon er innebygd i alle.

For helt små barn kan tre timer være for lang tid, men det samme innhold kan danne ramme for førskolebarnas møte med kunst eller kulturarv.

1. Innledningsforløpet

Det første møtet med barna i foajeen og den innledende samtalen om dagens tema er ekstremt viktig fordi det er denne sjansen museumsunderviseren har til å bygge opp den tillit og trygghet som er en forutsetning for dialogisk interaksjon. Samtidig handler det om å skape forventning, nysgjerrighet og engasjement for temaet. Ikke noen enkel oppgave, og derfor var jeg også svært imponert over hvor godt de lyktes. På Arken museum for moderne kunst i Ishøj var temaet «Arkitektur og hvordan den påvirker oss». Et lite glimt fra innledningsfasen viser hva som ga barna lyst og mot til å delta aktivt i samtalen omkring dette temaet.



Fig. 2



Foto: Lars Skaaning

I foajeen sto en stor stein som hadde ulike teksturer på hver side som barna fikk gå rundt og kjenne på. Da de hadde satt seg ned, stilte underviseren Andreas først noen helt enkle, konkrete spørsmål om hva de kjente når de tok på steinen på de ulike sidene. Alle hendene var i været med en gang, for det kunne alle trygt svare på. Det var et åpent, autentisk spørsmål. Deretter introduserte han temaet Arkitektur med å spørre: "Kan dere gi bud på hva det er?" Barna var enige om at det var bygninger. "Andre ord for bygninger?" Igjen mange hender i været og mange forslag fra barna. "Super-godt. Hvordan ser det ut inni og rundt omkring bygningene er også arkitektur".

Det som skjer her, er at Andreas etablerer et tillitsforhold med barna, og sørger for at de fra første øyeblikk opplever å bli sett og hørt, at deres deltakelse [svar] er ønsket og blir verdsatt. Det er også viktig i starten at barna skjønner at det ikke er riktige eller gale svar som er poenget, men at forslagene utfyller hverandre og alle svar bidrar. De erfarer, uten at det blir sagt eksplisitt: "Dette er et sted der det er ok å si noe". Barna føler seg kompetente i stedet for usikre og red-

de for å svare feil eller gjøre noe feil, slik noen [kanskje mange] barn gjør i nye og ukjente situasjoner. De pedagogiske redskapene Andreas brukte var først og fremst autentiske spørsmål og opptak [gjentakelse av viktige svar]. Den andre delen av innledningssamtalen handler om å introdusere dagsplanen, og det gjør Andreas for disse 3. klassingene på en uvanlig måte som vekker deres nysgjerrighet: «Vi skal i dag spørre gulvene og dørene og taket, hvordan det er at være dem». Barna skal dessuten ta bilder av hverandre og lage tegneserie om besøket ved hjelp av et digitalt program. Dermed blir de alle meget motiverte til å være med på omvisning i Arkens arkitektur.

Også mindre barn kan i innledningsforløpet bli fortrolige med omviseren og som i eksemplet her, med arkitekten. De tar på stenen og kan svare på om den er glatt eller knudret, kald eller varm, og om de liker å berøre den? Liker gulvet at vi løper på det? Liker dørene å stå åpne? Kjeder loftet seg, når det er så langt borte fra barna?

2. Dialogbasert omvisning og arbeid med kunstverk

Jeg velger her å konsentrere meg om korte øvelser, voksenledet samtale i plenum og i små grupper, dialogforelesing og bruk av rekvisitter (gjenstander). Først litt generelt om: *Hvordan få samtaler om kunstverk eller en kulturhistorisk gjenstand i gang med barn?*

Den korte innledningsscenen fra museet i Edinburgh viser at ikke alle samtaler med barn er like meningsfulle, og i det tilfelle var problemet at spørsmålene var stilte slik at det for barna ble en gjettelek om hva den voksne tenkte, som fungerte som et slag fasit. Det vært forsket mye på spørsmålsstilling i ulike kontekster. Ett av funnene er at dersom formålet med en samtale er å få tak i hva barna selv oppfatter, tenker og mener, så må man *stille åpne spørsmål* (også kalt *autentiske*) og *verdsette svaret*, ikke ved å karakterisere det som rett eller galt eller ved å gi ros (fint, flott), men ta opp svaret og sende det videre til gruppen. [Nystrand et al (2000)].

Som eksempel på en dialogbasert tilnærming til kunstverk, velger jeg å bruke et eksempel fra J. F. Willumsens museum. En tilsvarende tilnærming kan også gjøres med mindre barn. En tredjeklasse sitter i rommet med tre store og ganske merkelige selvportrett. Elevene blir først bedt om å sitte stille i et par minutt og bare se på og tenke omkring de tre bildene. Så skal de sammen med en makker foreslå rekkefølgen av de tre portrettene og hvordan de skal leses. Det er mange hender i været. Noen forklarte tankegangen som gjorde at de plasserte først det stående bildet der maleren fremdeles ser ut til å kjempe, selv om paletten ligger på marken, deretter grottebildet, der han ligger grå, gammel og kanskje død, og til slutt bildet der han som halvt menneske og halvt tiger svever over jorden, muligens i himmelen. Lisbeth stiller spørsmål til elevene om hva de tror det betyr det de ser og om kunstneriske detaljer i bildene. Mindre barn vil mer interesseret i hva bildene forestiller, og gjennom en samtale om det kan man nærme sig en orden i bildenes rekkefølge.

På spørsmål om hva de tenker om bildet, der personen er halvt gud og halvt tiger, svarte en elev at det så ut som om han var oppe i himmelen. Lisbeth spør videre: «Hvad laver han, hvad forstiller han her?» En elev svarer: «En gud på en måte». Lisbeth kommenterer ikke svaret (da ville hun elevene oppfatte det som 'fasit'). I stedet bruker hun *opptak og oppfølgingsspørsmål*: «En gud. Hvad får dig til at tænke på det, at han er en gud?» Og eleven utdyper hva han tenker når Lisbeth viser interesse for det første svaret: «Fordi han er sådan halvt menneske, halvt tiger. Så kan det være, han drømmer, han er gud eller sådan noget.» Hun medgir

at det er vanskelig å forstå disse bildene, men gir noen tolkningsnøkler til tigerbildet. «Det er kanskje slik han ser på seg selv og ønsker å bli husket.» Det kan se ut som han holder noe i hånden og elevene foreslår at det er en pensel. I så fall kan det bety at han selv etter sin død mener han har betydning som maler. Igjen følger Lisbeth opp: Kender dere det at være halvt dyr, halvt menneske fra noget andet?» Her foreslår de Narnia, hvor det finnes en som er både hest og menneske. «Ja sådan en kentaur» bekrefter Lisbeth. «Ja kentaur var det» sier en elev. Mindre barn vil ha andre interesser knyttet til figurene på bildene, og i en dialogisk samtale med pedagogene kan man nærme sig det barna uttrykker interesse for og tale om de sporene som barna selv leser inn i motivene.

På dette tidspunktet i samtalen går Lisbeth over til mini-forelesning, det vi si at hun med utgangspunkt i svarene fra elevene bringer inn sin viten og synspunkter i korte sekvenser. Hun gir en spontan, kort forelesning om andre fantasiuniverser og om det gamle Egypt, der man også avbildet gudene som halvt dyr og halvt menneske. Med førskolebarn kan barnas interesse for billedmotivene forsterkes ved historiefortelling, der barna hjelper til med å tilføre plottet struktur, innhold og detaljer.

Eksemplet fra J. F. Willumsens museum er bare ett av mange som viser hvordan det er barnas egne kommentarer som aktualiserer museumsunderviserens viten. Mitt inntrykk er at dette gjør barna ekstra lydhøre. Samtidig er det opplagt at man som underviser ikke kan følge opp alle svar på denne måten, da vil alle tidsrammer brytes og den røde tråden som skal gi barna sammenheng, kan forsvinne. Når underviser velger å gå videre med det planlagte forløp eller følge opp bare ett svar, kan kollektiv ros til hele gruppen gi en nødvendig positiv bekreftelse til alle, for eksempel ved at man verdsetter at barna ser og oppdager så mye, eller det at de tenker spennende tanker om hva de ser.

En meget kort tegne- eller skriveøkt fungerer ofte fint som utgangspunkt for samtale. Det er mange eksempler fra mine case på at barna først tegnet eller skrev noen minutter alene, så forklarte de til hverandre i små grupper hva og hvorfor, og deretter bidro gruppen til samtalen i plenum. Det utløste alltid mye mer aktivitet enn bare spørsmål, men det forutsetter et litt raskt tempo.

En annen måte å få i gang samtale på er å bruke korte øvelser, der alle blir elevene involverte i et verk. For eksempel kan man be alle om å tenke på ett ord når de ser akkurat dette maleriet eller denne skulpturen. Barna stiller seg på

rekke og sier sitt ord i rask rekkefølge, uten pause mellom. Deretter kan underviseren eller pedagogen for eksempel ta opp et motsetningspar om gangen og be dem si hvorfor begge disse ordene sier noe om bildet. Det gjelder å bruke den situasjonen som oppstår og ha blick for hva som kan utvikles videre. Barna kan få en postlap, som de kan tegne på. Ved samling kan barna forklare for hverandre hva tegningen på papirlappen betyr og hvilket bilde eller gjenstand, den handler om. Fig. 3 viser denne øvelsen med større elever på Statens Museum for Kunst.



Fig. 3.

Der er mange måter å gjenfortelle et bilde på. Man kan la barna mime et motiv, stå i samme positur som personer på lerretet gjør det, eller dikte hva personene i billedrammen har å si til hverandre. Dreier utstillingen seg om kulturhistorie, kan barna dikte 'tingsfortellinger', der gjenstander som ligger i montrer forteller om, hva de er redde for eller hva de er glade for. Gjenstandene kan, som i et H.C. Andersen-eventyr, være stolte eller fine på det, og tingenes fortellinger kan føre til samtaler, .

Dersom det er mulig å dele den store gruppen barn opp i mindre grupper ved å bruke alle tilgjengelige voksne, er det en stor fordel. Ofte følger et par pedagoger barna til museet, og de føler ofte at de ikke har noen rolle annet enn å passe på at barna oppfører seg. Det er en fordel om museumsunderviserne kommuniserer forventningene til pedagogene i forkant, sammen med litt informasjon om utstillingen og gjerne det kunstverket eller kulturarvsgjenstanden som er aktuell å samtale med barna om. Men man kan også involvere de voksne der og da. Når det blir klargjort at hensikten med samtalen er å få fram hva barna ser og deres tolkninger, blir situasjonen 'ufarliggjort'. Et eksempel fra Arkens utstilling er «Indian art today». Kunstverket er en serie foto av lommer på arbeidstøyet til men med ulike yrker, og sam-

talen handlet om hva barna tenkte om hva disse 'fedrene' jobbet med, ut fra de så lommene inneholdt.

3. Avslutningssamtale og konsolidering – en viktig del av både korte og lange forløp

«Tiden ble for knapp» er en vanlig kommentar fra museumsundervisere som ikke rakk alt de hadde planlagt med barna. Derfor er det viktig å være klar over hvor stor betydning selv en kort avslutningssamtale er for barnas utbytte, og sørge for at de siste minuttene blir brukt til konsolidering, for eksempel gjennom å samtale rundt følgende spørsmål:

Hva har vi sett? Hva har vi opplevd? Hva har vi gjort? Hva har vi laget? Hvor? Hva nytt har vi lært?
Hva vil jeg fortelle hjemme?

4. Oppsummerende om hvilke roller underviseren kan ha i samtalen

De underviserne vi møter i eksemplene, er først opptatt av å skape trygghet og forståelse av at alle svar er velkomne, og deretter av å legge til rette for flerstemmighet eller polyfoni gjennom variasjon av smågrupper og plenum. Det er også ofte behov for at den voksne oppsummerer og klargjør hva ulikheten i oppfatninger og meninger går på og å vise hvordan dette utdyper forståelsen av verket, gjenstanden eller utstillingen. I blant er det et poeng å utfordre barna til å gå videre. I tillegg kan en pedagog eller en underviser bruke sin faglighet til å bringe nye moment inn eller sette en fortelling i gang. Enighet er ikke et overordnet mål for dialogisk kommunikasjon, og ofte er det opplagt for barna at det ikke er mulig å slå fast hva kunstverket betyr eller hva kunstneren ønsker å si – eller hvordan kulturarven skal tolkes. Dermed lærer de i praksis at flertydighet kan være et kvalitetskriterium. Men når barna skal *gjøre noe sammen* med andre i en gruppe (for eksempel i verksteds- eller prosjektoppgaver), er situasjonen en helt annen. Da er konsensus nødvendig for i det hele å komme i gang. Det temaet må hvile her, og i stedet skal vi se nærmere på forholdet mellom samtale og enveisformidling.

5. Hvilken plass og betydning har enveisformidling i dialogisk undervisning?

Tradisjonelt har forelesningen vært dominerende pedagogiske metode både overfor barn og voksne som besøker museet, og ofte lange sekvenser. I dag finner vi derimot at 'dialog' er honnørord i alle museers strategidokument om utadrettet virksomhet overfor ulike grupper. Kanskje er det

derfor jeg ofte blir møtt med spørsmål om hvorvidt dialogbasert undervisning betyr at det er over og ut med enveisformidling. Svaret er [selvsagt] nei, men det er et tema som krever avklaring. Som nevnt tidligere i artikkelen kan *alle* undervisningsformer i prinsippet fungere dialogisk eller monologisk, og i følge Bakhtin er lakmus-testen hvorvidt man åpner eller lukker for spørsmål, tvil og uenighet. Den tidligere nevnte russisk-amerikanske dialogteoretikeren Sidorkin er enig i det, men han har i sin første bok, *Beyond discourse. Education, the self and dialogue* [1999] en annen tilnærming til temaet. Jeg mener hans synspunkter er interessante for alle undervisningsarenaer, ikke minst fordi hans vinkling får oss til å tenke litt utenfor boksen. Sidorkin understreker at det ikke finnes noen *metode* for å fremme dialog; det eneste man kan gjøre er å legge til rette for mulighetene for at dialog skal oppstå. Han beskriver tre typer klasseromsdiskurs som på hver sin måte er nødvendig for dialog.

Den første diskursen omfatter en lang rekke av relativt autoritative og relativt monologiske aktiviteter, der alle deltakerne er fokusert på det samme. Det kan for eksempel være: 1. *Direkte undervisning* der elevene lytter til en lærer som forteller eller foreleser, 2. *Tradisjonelle lærerledede spørsmål og svar-sekvenser*, 3. *Muntlig presentasjon fra elever*, 4. *Opplesning av en bok, en film, video, eller teater-fremvisning* som klassen opplever sammen. Og ordet 'sammen' er selve nøkkelen. Sidorkin legger stor vekt på betydningen av *felleskapsopplevelser* og analyserer ulike aspekt som han mener er viktige for en mangefasettert dialog med stoffet og med hverandre. Han peker på at det å *lytte sammen* inneholder mange andre muligheter enn det å lytte alene. For eksempel kan andre bekrefte den enkeltes opplevelser og reaksjon, forsterke den om de er enige, så tvil omkring den derom de er uenige, eller utvide den med sine perspektiver. Mange av elevene som Sidorkin intervjuet, pekte på nettopp dette som grunn for at de helst ville se en film eller lytte til en bok sammen med andre. Denne første type diskurs er kompleks og blir aldri fullstendig monologisk. Det ligger nemlig alltid et dialogisk eller polyfont potensial i at flere opplever noe sammen [Sidorkin 1999: 80]. Felles opplevelse og viten er dessuten en forberedelse til, ja selve grunnlaget for meningsfylt kollektiv samtale. «Shared listening multiplies the power of understanding because the group's collective experience is larger than any individual one.» [Ibid: 92] Vi kan lett relatere dette til de eksemplene jeg trekker fram både fra Arken, J.K. Willumsen og KØS, men Sidorkin er mer spesifikk når det gjelder verdien av det som en klasse eller gruppe opplever i fellesskap. Det samsvarer med egne erfaringer.

6. Kan forstyrrelser ha et dialogisk potensial?

De to andre diskursene i et klasserom som Sidorkin er opptatt av i denne boka, er slike som undervisere er vant til å oppfatte som negative. Den ene er forstyrrelser i form av for eksempel latter, avbrytelser, høylytt uenighet eller sidekommentarer. Dette blir i stor grad neglisjert i pedagogisk litteratur, bortsett fra råd om hvordan man kan unngå det eller håndtere det som problem. Sidorkin mener derimot at elevene bør oppfordres til å snakke utenom tur, til å utfordre, avbryte osv, fordi det i seg selv skaper rom for læring. Elevene Sidorkin intervjuet, hadde ulike teorier om hvorfor elever snakket uten å rekke opp hånda eller vente på tur: de kjedet seg, de ønsket å utfordre og uttrykke sin reaksjon på det de hadde vært med på, de var uenige i noe, de ønsket å argumentere, eller de bare ønsket å være morsomme og få oppmerksomhet fra de andre. Men ofte var de rett og slett blitt sterkt engasjerte og glemte å rekke opp hånda.

Sidorkin peker på at de fleste av oss opplever en fundamental trang til å si noe etter å ha hørt eller sett lenge på andre. Det er et uttrykk for at mennesket er dialogisk i sin natur. Det noe universelt i dette at vi ønsker å reagere, få et eller annet utløp for det vi tenker, synes, tror vi forstår eller ikke forstår, i hvertfall når vi blir engasjert i det. I følge Bakhtins teorier forstår vi noe først når vi responderer. «Forståelse oppstår bare i responsen, forståelse og respons er gjensidig avhengige av hverandre; den ene er umulig uten den andre» [Bakhtin 1981: 282]. I klassesituasjonen er oftest ønsket om å dele noe med medelever sterkere enn å kommunisere med læreren, men Sidorkin mener man må se at det springer ut av ønske om å delta. Det er et viktig poeng at respons ikke trenger å være språklig. Latter kan for eksempel bringe noe som er skremmende ned på jorden; «det er en feiring av seier over frykt og maktesløshet» [Sidorkin 1999: 87]. Humor er også et redskap for forståelse. Latter kan være uttrykk for utfordring og opprør, men det trenger ikke være et tegn på avvisning, snarere tvert om, skriver Sidorkin og viser til Bakhtins tekster om karnivalistisk latter. [Bakhtin 1984: 127]

Sidorkin understreker at forstyrrelser inneholder både konstruktive og destruktive elementer. Det kan være vanskelig å skille deltakernes reelle forsøk på dialogisk relasjon fra mangel på disiplin og selvkontroll. Men hans poeng er at også destruktive elementer er nødvendig for forståelse, og han understreker viktigheten av at den som underviser er oppmerksom på det polyfoniske potensialet som ligger her og bruker denne spontane, kollektive menings-skaping, selv om den tar uortodokse former [Ibid s 96].

Den tredje diskursen som Sidorkin diskuterer, er den kontinuerlige småpratene elevene i mellom, som foregår i alle pauser og friminutt, men også i timene. Dette er en form for antikonversasjon der elevenes privatdomener invaderer skolen, noe Sidorkin mener de trenger for å føle at det er de som eier læringssituasjonen. Det kan man se på som en motkultur eller opposisjon, men det kan også være en arena for kreativitet.

For å oppsummere Sidorkins syn på de tre diskursene: Den første, som han kaller delvis monologisk, mener han er helt nødvendig som grunnlag for dialog, fordi deltakerne sammen deler en felles viten, erfaring eller opplevelse, selv om bare en [autoritativ] person har ordet. I følge Sidorkin er det ikke autoritet som er problemet i skole eller andre læringsarenaer. Elever er ikke imot autoritet i seg selv, men imot autoritetens mologiserende stemme som ikke gir rom for andre stemmer. Det elever på alle trinn er mest imot, er å ikke bli hørt. Det er en viktig avklaring for undervisere på alle trinn og underbygger praksiseksempelene.

Sidorkin mener undervisere bør være mer positive til det han kaller 'den andre diskursen', som oftest blir oppfattet som forstyrrelser. Sidorkin hevder at nettopp disse kan skape 'breaking points' eller åpning for spontane samtaler. Siden dialog ikke kan planlegge, skapes eller styres, er det desto viktigere å åpne for og gripe mulighetene når de oppstår. Og til sist oppfordrer han undervisere til å skjønne hvilken betydning 'den tredje diskursen' har for å bringe sammen elevenes verden utenfor og innenfor skolen.

Et eksempel på forstyrrelser fra egen observasjon

De som tar imot barn og unge på kulturinstitusjoner opplever selvsagt også forstyrrelser. I boka *Dialogbasert undervisning* [2006] er dette tatt opp som tema spesielt i caset fra SMK der en ungdomsskoleklasse hadde et 3-timers opplegg om Nasjonal identitet. Det var ikke et tema som i utgangspunktet vekket interesse hos de fleste av elevene, og det faktum at de ikke selv velger å besøke museet, vekker hos aggresjon hos enkelte. Fra første stund var det noen som demonstrativt meldte seg ut, og jeg observerte mange eksempler både på den andre og tredje diskurstypen. Underviseren Nana ignorerte det fullstendig og konsentrerte seg fullt og helt om å engasjere flest mulig. Dermed oppsto det ingen negativ stemning slik det ofte gjør dersom oppførselen blir kommentert eller sanksjonert. Kanskje var det en medvirkende årsak til at alle de som tidligere hadde demonstrert sin mangel på interesse, ble meget ivrige deltakere da de fikk praktisk-estetiske oppgaver som de kunne mestre og som de ble engasjerte i. Det viste seg også at noen av de

guttene som jeg trodde hadde fått med seg minimalt av fellesundervisningen, faktisk hadde fått med seg ganske mye og til alt overmål kunne bruke det i den praktiske oppgaven. I lys av Sidorkin er det mulig å tolke dette slik at disse elevene trengte det rommet som de to andre diskurstypene ga, for å bearbeide innholdet på sin måte. Men en annen konklusjon man også kan trekke, er viktigheten av å planlegge aktiviteter for ulike typer elever og ikke minst for de som trives best med å få gjøre noe, ikke bare lytte eller snakke. I det siste praksiseksempel skal vi innom til en underviser som var opptatt av kunstverket som inngang til både fortid og samtid, og som derfor planla nøye hvordan hun skulle bruke sin ekspertviten i møtet med klassen.

7. Veksling mellom miniforelesninger og fortellinger med samtaler

På Museet for kunst i det offentlige rom [KØS], som ligger i Køge, finnes Bjørn Nørgaards skisser til gobelengene som ble laget i anledning Dronning Margretes 60-årsdag. De har motiv fra 1000 års Danmarkshistorie og de ferdige teppe-ene henger i Riddersalen på Christiansborg Slott. Skissene som veverne hadde som utgangspunkt for sitt arbeid med gobelengene, har øverst og nederst en portrettbord av historiske personer, for eksempel forfattere, oppfinnere og andre kultur-personligheter, som innramming av en collage av historiske hendelser. Hvert av disse gobelengene er en gullgruve for fortellinger og samtale mellom voksne og barn i alle aldre. Selv observerte jeg Kirsten som møtte en 7. klasse, og etter en runde da de fikk se på alle de utstilte skissene, var fokuset på det 20. århundrede. Mens den praktisk-estetiske oppgaven var at elevene skulle lage skisse til et tilsvarende gobeleng om sin egen tid, var historien i sentrum for den første del av opplegget. Den praktiske oppgaven ville selvsagt være for avansert for mindre barn, men undervisningsmåten som vi kort skal se på her, er like relevant for de små, bare innholdet tilpasses deres forutsetninger.

Kirsten, hadde lagt opp til å skifte meget bevisst mellom å gi elevene ny viten og å la dem slippe til med det de ble spesielt opptatt av i bildet. Hun hadde tenkt nøye gjennom hva slag faktakunnskap hun mente de måtte få med seg, og hun hadde forberedt både miniforelesninger og fortellinger. Elevene hadde masse spørsmål og kommentarer selv, slik at Kirstens innspill oftest fremsto som spontane svar på det som oppsto der og da. Det var stadig noen som rakte opp hånden og ønsket å si noe. Kirsten lot mange slippe til, men var også nøye med å unngå sidespor ved å si «det må vi vente med» eller «nu skal vi først være ferdige med ...». Det er et tegn på profesjonalitet i den dialogiske undervi-



Foto: Lars Skaaning

serrollen å kunne balansere mellom å følge en plan og vise åpenhet for barnas innspill.

Aller først ba Kirsten elevene sitte helt stille og se på bildet, ikke snakke sammen. "Hvilke stemninger, tanker og følelser får I når I ser på det? Hvilke overordnede ting får det jeg til at tenke på? Bagetter skal i skrive i 3 minutter. Ingen skal se det, I skriver. Det viktigste er bare at skrive løs." Etterpå ba hun om eksempler på ord de hadde skrevet ned, og masse hender skjøt i været. Deretter ba hun hver av dem velge de tre viktigste ordene de hadde skrevet og sette strek under dem.

Kirsten: Hva er det, du synes, var viktige ting? Vil du lese de tre viktigste opp for os?

"Ole": Krig, vrede og ødeleggelse.

Kirsten: Krig, vrede og ødeleggelse. Hvordan kan det være, at du kom til at tenke på de tre ting?

Ole: Altså, krig – det var på grund af, at man kan se de kæmper.

Kirsten: Fordi man kan se, de kæmper?

Ole: Ja.

Kirsten: J. Det er krigen.

Ole: Og så kan man se, at de er vrede.

Kirsten: Hvordan kan du se, at de er vrede, kan du fortælle meg det? Hva er det i billedet, der viser deg at de er vrede?

Ole: Det ved jeg faktisk ikke riktigt ...altså ... f.eks. som Jonas også sagde, Hitler, han ser jo vred du.

Kirsten: Han ser rigtig vred ud, det gør han faktisk. Har i alle sammen fået øye på ham, her?

Vi ser at Kirsten bruker opptak helt systematisk, og den viktigste funksjonen her er kanskje at det ved siden av å understreke og verdsette det Ole sier, gir de andre tid til å se på bildet på nytt i lys av de ordene som blir løftet opp. Det etableres en overordnet fellesforståelse av noen sentrale elementer i bildet, som Kirsten viderefører senere.

En av historiene Kirsten forteller, er om frihetskjemperen Flemming Juncker. "Ham der startede Junckers Savværk her i Køge". Den fortellingen ble innledet ved at en elev viste han fantes i bildet.

Kirstens fortelling har en episodisk struktur, dvs at hun ikke forteller kronologisk om Junckers liv, men fokuserer på noen få eksempler på hva han gjorde under krigen som førte til at han i ettertid har fått heltestatus. For mindre barn ville det vært nok, men for 7. klassingene som daglig hører om krig og terror på nyhetene, velger Kirsten å bruke fortellingen til å aktualisere spørsmålet: Hva er forskjellen på en frihetskjemper og en terrorist? Er det bare et spørsmål om hvor tett vi er på det som skjer, og om det er venn eller fiende? Det er en bruk av narrativ som de skjellsettende fortellingsteoretikerne Labov og Waletzky [1967] kaller «the evaluative function».

Deretter gir Kirsten en miniforelesning om hvordan hele bildet er bygd opp, med scener av fred og idyll i midten og situasjoner fra 1. verdenskrig på den ene siden og fra 2. verdenskrig på den andre. Hun har tidligere pekt på de tre nivåene som går igjen i alle gobelengene: det globale, det danske og det personlige. Nå ber hun elevene finne eksempler, og de får tid på seg til å fortelle hva de mener de ser og hvorfor det er så viktig at det er med.

Fortelling spiller en viktig rolle i dialogbasert undervisning, både barnas og den voksnes, og det er på mange måter et paradoks at den får stadig mindre plass ettersom barna blir større. I den nordiske barnehagekulturen, derimot, er det å gi rom for barnas egne fortellinger og trene deres språklige evne til å uttrykke seg, svært sentralt. Samtidig er dialog rundt lesing og fortelling en rød tråd gjennom hele barnehagetiden, både som ledd i språkutvikling og for å realisere det overordnede mål om barns deltakelse. En norsk barnehageforsker, Trude Hoel, peker på dette i artikkelen «Cultural features of performance in Norwegian children's narratives» (2013), der hun undersøker hvilken innflytelse de kulturelt verdsatte kommunikasjonsmønstre har for barns egne fortellinger.

Jeg vil avslutningsvis løfte fram et poeng på bakgrunn av Hoels artikkel som er relevant for vårt tema «Flerstemmighet - når børn taler med på museet». Det ene er at de barn museumsundervisere i Norden møter, har allerede lang erfaring fra barnehage og førskole i å delta aktivt og å være i dialog med både voksne og andre barn. Undervisere kan derfor lett undervurdere barns evne til å artikulere egne tanker og erfaringer, så vel som deres evne til å inngå i flerstemmige relasjoner. Om vi trekker linjen tilbake til min innledende ingress om førskolebarna som var på museumsbesøk i Edinburgh, så var ikke problemet mangel på aktivitet, men underviserens manglende innsikt i hva *dialogisk* kommunikasjon innebærer, så vel som manglende forståelse for at også små barn har noe vesentlig å si.



Referanser

Bakhtin, M. M. [1981]: *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Translated by C. Emerson and M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. [1984]: *Problems of Dostoevsky's poetics*. Translated C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Buber, M. [1947]: *Jeg og du*. [1923] Oslo: Cappelen Forlag.

Dysthe, O. [1995]: *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal Ad Notam.

Dysthe, O. [2001]: *Dialog, samspel, læring*, Oslo: Abstrakt.

Dysthe, O. [2011]: Opportunity spaces for dialogic pedagogy in a test oriented school. In: White & Peters: *Bakhtinian pedagogy*. Publisher Peter Lang.

Dysthe, O., Berhardt, N., Esbjørn, L. [2012]: *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen/København: Fagbokforlaget/Skoletjenesten

Gardner, H. [1983/2011]: *Frames of mind. Multiple intelligences*. Basic Books.

Hoel, T. [2013]: Cultural features of performance in Norwegian children's narratives. In: *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. Vol 6/17, s 1-21.

Linell, P. [2009]: *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and ontological theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing

Nystrand, M. et al. [1997]: *Opening dialogue*. New York, NY: Teachers College Press.

Matusov, E. [2009]: *Journey into dialogic pedagogy*. New York, NY: Nova Science.

Mercer, N. & Littleton, K. [2007]: *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*, NY: Routledge

Sidorkin, A. M.: [1999]: *Beyond discourse. Education, the self and dialogue*. NY: State University of New York Press.

Tøssebro, A. [2007]: En innføring i presisjonsopplæring [Precision teaching]. Bakgrunn, verdigrunnlag og metode. In: *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 34/4, 177-199.

Sfard, A. [1998]: Two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: *Educational Researcher*, Vol. 27/2: 4 -13

White, J. [2016]: *Introducing dialogic pedagogy Provocation for the early years*. Abingdon: Routledge

Wivestad, S. [1992]: Tolkning av Marin Buber: *Jeg og du*. In: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2/92, 82-84.

2

Fornemmelse for fortid

– Museer, sanser, materialitet



Fornemmelse for fortid

– Museer, sanser, materialitet

Af Mette Boritz, Nationalmuseet

Museerne udgør, med deres særlige fysiske rammer, deres værker, genstande og landskaber, et ganske særligt læringsrum. Dette læringsrum stifter tusindevis af børn hvert år bekendtskab med, når de sammen med deres institutioner eller skoler tager på museum i undervisningsøjemed. I dag betragtes museumsbesøg som en vigtig og integreret del af børns og unges uddannelse og dannelse. Museer synes at kunne noget særligt, og ifølge den engelske museumforsker, Eileen Hooper-Greenhill, er det bl.a. det fysiske i museumsoplevelsen, kombineret med mulighed for at søge viden, både ved hjælp af intellekt og sanser, som stiller museerne stærkt i forhold til undervisning af børn (Hooper-Greenhill 2007).

Den fysiske eller den museale materialitet forstået som museernes genstande, udstillinger og bygninger rummer enorme læringspotentialer. De kan bringe børn helt tæt på fortiden og det levede liv. Den museale materialitet åbner op, ikke bare for muligheden for ny viden og erkendelse, men også for andre måder at tilegne sig denne viden og disse erkendelser på. Spørgsmålet er imidlertid, om museerne formår og forstår at udnytte dette til fulde. I det følgende vil blikket blive rettet mod netop brugen af sanser i forhold til det fysiske i form af museernes bygninger, udstillinger og genstande ved undervisning af børn.

Mere end tekst og tale

Inden for undervisningsverdenen synes der at have hersket en blindhed overfor, hvordan materialitet, både i form af rum og genstande, influerer på undervisningen og hele undervisningssituationen. Når det handler om undervisning, er der i vid udstrækning en tendens til primært at koncentrere sig om undervisningens indhold: Hvad er det for et emne, der undervises i, hvilke genstande skal fremhæves, hvilket budskab skal frem og hvordan gøres dette bedste i relation til en given målgruppe. Der synes at have hersket en blindhed overfor, hvordan materialitet, i form af både genstande og rum, influerer på undervisningen og hele undervisningssituationen.

At rette et analytisk blik mod rummets og materialitetens indvirken på børn og deres læring er i høj grad et spørgsmål om at sætte fokus på det, som i reglen går upåagtet hen. Materialiteten har været betragtet som enten uvæsentlig eller blot som instrument for undervisningen (Sørensen 2009:2). Der har været en tendens til at betragte omgivelserne som passive rammer for det virkelige vigtige: Indholdet og dialogen mellem lærer, elever og elever imellem. I indledningen til bogen, "Materialiseringer – nye perspektiver på kultur og kulturanalyse", konstaterer forfatterne, Tine Damsholt og Dorthe Gert Simonsen, at det materielle gennem årtiers fokus på sproglige konstruktioner, diskurser og andre kulturelle præsentationer af verden "derude" har levet en noget hengemt tilværelse. Den sproglige vendingsfokus på diskurs, tekst og tegn, der tog sin begyndelse i 1960'erne, men især udfoldede sig i kulturfagene i 1980'erne og 1990'erne, betød, at materialitet, rum og genstande typisk blev betragtet som passive og udifferentierende entiteter. Som noget talen, teksten eller tegnene kunne indskrive deres betydning i og på (Damsholt og Simonsen 2009:15).

Umiddelbart forholder det sig anderledes hvad angår undervisning på museer. Museerne har netop det materielle i centrum, og spørger man museernes undervisningsansvarlige, er det netop det særlige fokus på det materielle, som gør museumsundervisningen særlig (Boritz 2012). Og variationen er stor, hvad angår undervisning på kulturhistoriske museer. Det handler ikke kun om historiske emner og perioder, men i høj grad også om, hvordan undervisningen tilrettelægges og, hvad eleverne får mulighed for undervejs. Nogle grutter mel, andre karter uld, nogle prøver at bygge ministendysser, nogle lærer at bukke og neje og andre får lov til selv at spille med i den gamle legende om Skt. Jørgen og dragen. Der er dragter, der skal prøves og levertran, som skal lugtes til. Men det, der i særlig grad synes at præge børns undervisningsbesøg på museer, er tale. Tale som monolog, hvor underviseren, gerne med begejstring i stemmen, øser af sin viden, og tale som dialog, hvor elever og underviser udveksler og beriger hinanden med undren, viden og synspunkter. Ikke sjældent sker det dog, at talen tager overhånd og løfter sig ud af sin fysiske kontekst. Underviseren glemmer alt om, hvad det er for nogle omgivelser, undervisningen finder sted i. Genstande og rum glider i baggrunden og synes kun at blive uvigtige statistiker.



Foto: Jacob Nyborg

Omgivelserne som "Silent curriculum"

Inden for en lang række af fagområder har der i de senere år været et stigende fokus på materialitet. Der er kommet en øget bevidst om, at de ting, vi omgiver os med, også har indflydelse på, hvad vi gør, tænker og fornemmer. Materialiteten er ikke bare et baggrundstæppe, som det menneskelige drama kan udspille sig foran. Materialiteten er også selv en deltager på scenen, der er med til at skabe bro mellem den fysiske, den sociale og den mentale sfære [Dudley 2010:13]. Antagelsen er, at objektets betydning ikke ligger i materialiteten i sig selv, og ej heller kun i dets realisering [af beskueren]. Den skal i stedet findes et sted "midt mellem" [Pearce 2010].

Som mennesker kan vi ikke undgå at interagere med vores omgivelser, hvad enten vi vil det eller ej, eller er os det bevidst eller ej. Med andre ord er den didaktiske praksis, ikke mindst på museerne, sociomateriel. En sociomateriel

tilgang implicerer netop et ændret syn på, hvad det er, materialiteten kan og *gør*. Tilstanden betoner, at det materielle ikke kun skal betragtes som noget, mennesket kan bruge eller gøre brug af, men også som noget, der gør brug af menneskene. At det, vi som mennesker vil og gør, er formidlet af de ting, vi bruger og omgiver os med, og af det rum vi er situeret i. At mennesker ikke handler frit men konstant påvirkes af de omgivelser, de er en del af, hvad enten de er sig det bevidst eller ej [Boritz 2012:12]. Det handler med andre ord ikke alene om at se på, hvordan materialiteter *gøres* eller bruges, men også om, hvordan materialiteter "*gør os*", hvordan vi er foldet ind i, koblet sammen med og sammenfiltret i rummelige og materielle relationer [Damholt og Simonsen 2009:25].

Om end de fysiske omgivelser i reglen er underordnet den læring, som foregår, så kan vi ifølge professor i arkitektur, Anne Taylor, ikke undgå alligevel at interagere om omgivel-



lytter. Borde på rækker giver ikke plads eller lyst til f.eks. at danse. Omvendt vil et lokale uden borde og stole med det sammen indikere, at her forventes der noget andet. Alene det, at man ikke kan sætte sig ned, gør, at der stilles andre forventninger til kroppen og brugen af kroppen.

Inden for den museologiske forskning har der været peget på, hvor stor en betydning de fysiske omgivelser har for, hvad og hvordan de besøgende lærer. Som de amerikanske museumsforskere John Falk og Lynn Dierking har formuleret det, så kan de museale omgivelser på en og samme tid betragtes som fysiske såvel som psykologiske konstruktioner. Lyset, stemningen, "følelsen" og endda lugten er alt sammen noget, der, ifølge Falk og Dierking, har indflydelse på de besøgendes oplevelse og læring. Denne sanselige indflydelse og "forståelse" optræder på en og samme tid som noget meget ubevidst og som noget meget dominerende [Falk & Dierking 1995:11]. Følger man Falk og Dierking antagelse, er der en god grund til at tage et grundigere blik på museernes fysiske omgivelser – de omgivelser undervisningen finder sted i – for at undersøge om pædagogik og curriculum er overensstemmende med scenografien og omgivelserne. Det gælder både hjemme i institutionerne, i klasselokalerne og på museerne. Det er ikke altid, at museernes udstillinger og rum understøtter det budskab, museet gerne vil ud med. I de tilfælde kan museernes fysiske omgivelser sende nogle helt andre signaler en tilsigtet, ja nærmest tale imod det underviseren står og siger.

serne. [Taylor 2009]. Ifølge Taylor fremstår vores omgivelser i vid udstrækning, som det, hun kalder et "Silent Curriculum", og som noget der kan bidrage både positivt og negativt til læringsoplevelser [Taylor 2009:25]. Ordet curriculum stammer fra latin og betyder "løb" eller "løbebane". Ifølge "Den store Danske" kan curriculum defineres som tilsigtede læringsresultater og erfaringer, sådan som de f.eks. er forenskrevet i fagkredse eller læreplaner. Det er med andre ord en retningsanvisning for undervisningen, for den vej undervisningen skal gå, og for det som eleverne gerne skal lære i undervisningen. Men ifølge Den store danske kan begrebet også undertiden udvides til de erfaringer, både tilsigtede og utilsigtede, som den lærende tilegner sig i forløbet. Det er netop her, at det fysiske kommer ind. F.eks. optræder rummene, fra det øjeblik vi træder ind, allerede som en slags "agenter", der medvirker til at understøtte en social orden [Gulløv og Højlund 2005]. Gennem indretningen overtaler eleverne til at handle på bestemte måder, og der er således både et element af overtalelse og dominans i de materielle strukturer [Gulløv og Højlund 2005:26]. Så snart vi træder ind i et lokale, ligger der i lokalet et budskab til os om, hvad der forventes af os, og hvordan vi kan agere. Borde og stole på lige rækker, som de ses i det gængse klasselokale, lader os ikke i tvivl om, at det forventes, at vi sætter os ned og

På *Arbejdermuseet* i København besøger et væld af skoleklasser hvert år udstillingen om familien Sørensen. Samlet fortæller udstillingen om arbejderfamilien bestående af Jens Martin Sørensen, hans kone Karen Marie og deres 8 børn og deres liv, som det formede sig fra 1885-1990. Som mange andre familier flyttede Jens Martin og Karen Marie fra landet til byen i slutningen af 1800-tallet i håb om arbejde og mad på bordet. I de første år bosatte de sig i en lille lejlighed på Nørrebro, hvor fattigdom og dårlige boligforhold var en del af hverdagslivet. I udstillingen om familien Sørensen har *Arbejdermuseet* valgt at rekonstruere en af familiens første lejligheder, en étværelses i Viborggade, som familien flyttede ind i i 1889. På trods af så moderne ting som indlagt vand, komfur og kakkellovn, var det en lille- og kummerlig lejlighed, med trang plads og lokum i gården. Lejligheden indgår i et længere udstillingsforløb, hvor eleverne træder ind i stuen, så ud i entreen og videre i udstillingens næste rum. Er der mange elever, kan et par snildt stå og lytte med fra andre rum i stedet for at klumpe sig sammen i det ene værelse. Underviseren gør sig ihærdige bestræbelser på at fortælle, hvor trange kår familien levede

under, men det er ikke altid, at udstillingen taler med dem. De dage, hvor solen skinner ind ad vinduerne fra en skyfri himmel, virker familien Sørensens lejlighed mest af alt hyggelig og har et oldemoragtigt- og venligt skær over sig. Den hyggelige stemning bliver yderligere underbygget af tapet på væggene, de fine lysedug på bordene, den bløde divan og vægtæppet bag divanen, som smukt prydes af kronhjorte. På en sådan dag virker alt lyst og venligt og signalerer mere rar oldemor end trist baggård, om end det er den sidste fortælling, både museet og underviseren ihærdigt forsøger at fremmane. [Boritz 2012].

I udstillingen, "Danmarks Krige" på *Tøjhusmuseet* i København, er det muligt at bevæges sig gennem alle de krige, som Danmark har deltaget i gennem tiden. Fra mindre og mere ukendte krige som Tyttebærkrigen i 1788 til skæbnesvangre og blodige krige som krigen i 1864. Alle krige er, trods meget forskellige i størrelse og betydning, tildelt samme størrelse montre og plads, og alle som én er de genstande, som er udvalgt for at illustrere de enkelte krige pænt og æstetisk monteret. Væk er grusomhed, blod, mudder og pløre. Væk er sønderrevne uniformer, krudtslam og afrevne lemmer. Krigen er blevet pæn, og alle krige lige vigtige, som de står der på ræd og række fuldstændig ens repræsenteret i udstillingsareal og måde, om end der er flere genstande pr. krig, jo mere vi nærmer os nutiden. Dermed er udstillingen meget langt fra den undervisning, som foregår på museet. Når børn har været på *Tøjhusmuseet* må de gerne være fascinerede af flotte sværd og seje våben, medaljer og uniformer – men de skal helst også få en fundamental indsigt i, hvorfor krige opstår, samt at krig ofte har store konsekvenser for både soldater og civilsamfund. I den henseende taler udstillingen med sin æstetik og fysiske opbygning i en helt anden retning.

Når vægge og gulve taler

Med eksemplerne fra *Arbejdermuseet* og *Tøjhusmuseet* er det muligt at illustrere, hvordan museernes udstillinger og rum, kan opføre sig som et "Silent curriculum" og tale sit eget sprog. I andre tilfælde fylder omgivelserne så meget, at de nærmest overtager undervisningen. Dette er tydeligt, når børn besøger *Frilandsmuseet* nord for København. På det 36 hektar store område, hvor huse og gårde fra forskellige egne af Danmark er flyttet til for at fortælle en historie om byggeskik, arbejds- og levevilkår på landet gennem de seneste århundreder, bliver materialiteten uvægerligt påtrængende. De toppede brosten på gårdspladserne, skæve vægge og høje dørtrin. Kroppen bliver konstant udfordret. Lerklinede gulve i stuerne der er ujævne at stå på. Små døre, voksne



må bukke sig for at gå ind gennem. Trange stuer, hvor man dårligt kan kante sig rundt mellem senge, bilæggeovn, bænke og bord. Materialiteten er allestedsnærværende. Den fylder og fortæller sine egne historier, ikke med ord, måske ikke engang særligt tydeligt. Men den former oplevelse og erkendelse. Ikke sjældent kan man observere, at børns opmærksomhed glider væk fra det, der måske undervises i, og hen på omgivelserne. Børnene flytter på fødderne, for at blive fortrolige med det ujævne gulv, lader fingrene glide over de lerklinede vægge og bliver begejstrede, hvis de kan nå at røre en af loftbjælkerne i en af de lavloftede stuer. Og når de går derfra, vil der sidde en fysisk erkendelse i dem, som ikke bliver italesat, eller som kan være svær at italesætte. De har rørt ved fortiden, fornemmet den fra fødderne til fingerspidserne.

At røre er en multimodal oplevelse, der forbinder føle-, lugte- og synssans. Ifølge den canadiske historiker, Constance Classen, kan det at røre også være med til at skabe en forbindelse mellem tid og rum [Classen 2005:278]. Det at røre er med til at forbinde mennesker og objekter, det kan bringe noget, der synes fremmed og fjernt, tæt på og gøre det nærværende [Patterson 2007:1]. Når vi rører ved noget gammelt, en væg eller en genstand, eller når vi bevæger os rundt på lerklinede gulve eller op ad gamle trappetrin, hvor menneskefødder gennem århundreder, langsomt, trin for trin, har slidt sine spor i trappetrinnene, så træder vi i bogstavelig forstand i historiens fodspor. Den finske arkitekt, Juhani Pallasmaa, bruger et gammelt dørhåndtag som eksempel. For ham er der noget behageligt i, at tage fat i et dørhåndtag som er helt blankslidt på grund af de mange, der synligt, på grund af slitagen, har brugt det samme håndtag som én selv. Ifølge Pallasmaa er dørhåndtaget ligefrem at sidestille med hele bygningens håndtryk, og for ham er der ingen tvivl om, at den taktile sans er med til at forbinde os med tid og tradition: Gennem det at få lov at røre, får vi mulighed for at trykke hånd med utallige generationer



igennem forskellige virkemidler kunne appellere til et stort publikum.

Da det danske *Nationalmuseum* blev grundlagt i 1807, og havde sine samlinger på Trinitatis kirkeloft ved Rundetårn i København, var det kun få forundt at se og opleve samlingerne. Det fik den unge museumsmand, Christian Jürgensen Thomsen, lavet om på. Fra 1819 begyndte han at vise "kabinettet" frem for enhver, som havde lys til det. Fra Købmagergade blev museet besøgt af publikum fra byen, landet og udlandet – af høj som lav – håndværkersvende som skolebørn. Når samlingerne var åbne, flokkedes skolebørnene om ham, og han kunne da finde på at tage en af de store guldringe ud af skabet og hænge den om halsen på en af sine små gæster. Det var ikke nok at beskue historien, de besøgende skulle også mærke historiens tyngde på egen krop. Et af de børn, der på egen krop oplevede mødet med historien, skulle selv en dag blive museumsmand. Det var Carl Jacobsen, den senere brygger og stifter af Ny Carlsberg Glyptotek. På sine ældre dage beskrev han selv, hvad besøget hos Thomsen havde betydet for ham: "Den næste gang sørgede jeg selv for at komme forrest, og så fik jeg Ringen". På de tidligste museer var det at røre og få lov at håndtere genstande en måde at bringe de statisk udstillede genstande til live via de besøgendes øjne, ører, næse, mund og hjerte [Golding 2010:232].

[Pallasmaa 2005:56]. Ens hud læser teksturen, vægten og dens temperatur. Den lader os vide, om tingen er slidt eller ødelagt, ved at lade fingrene løbe over den. Overfladen på et gammelt objekt, f.eks. en stenøkse, som er blevet poleret til perfektion af en håndværker i stenalderen. En taktil fornemmelse der forbinder os med fortiden [Pallasmaa 2005]. I den museale materialitet er der tydeligvis langt mere end ord og indhold. Materialiteten åbner op for forståelse og erkendelse ikke mindst gennem brugen af sanser. Den museale materialitet kan ikke kun ses og høres, men også mærkes, føles og lugtes.

De første museer

Allerede ved skabelsen af de første offentlige museer i Europa var museernes undervisningsmæssige potentiale i fokus. Da *Louvre* i Paris slog dørene op i 1772, blev det nye museum opfattet som en vigtig del af den nydannede demokratiske stat, og det fik en central rolle i planerne om opdragelsen af den franske befolkning. Museet var et sted, hvor man kunne lære og søge information. Det var det sted, hvor den fælles hukommelse kunne finde plads og komme til udtryk. Allerede i datiden var man opmærksom på, at en af museernes virkelige store fordele var, at det

Meget er sket siden. I dag vil det, af bevarings- og sikringshensyn, ikke være muligt at tage originale bronzealdersmykker ud af montre og magasiner og lade de besøgende prøve dem. Desværre. I dag skal genstande på museer først og fremmest ses og ikke lugtes, røres, bruges eller høres [Howes og Classen 1991:267]. På nutidens museer står museernes genstande urørligt placeret bag snore, på podier eller bag glas. Kun tilgængelige for øjet og samtidig løsrevet fra den kontekst og funktion, de oprindeligt er fremstillet til og har indgået i. Giver det f.eks. mening af beskue en guitar eller et andet musikinstrument bag glas, når instrumentet i bund og grund er skabt til at blive håndteret og lyttet til? Ikke kun bevaringshensyn synes at gøre sig gældende i denne sag. Meget handler også om holdningen til, hvordan vi bruger og anskuer de menneskelige sanser.

Sansernes hierarki

Forskere fra flere videnskabelige discipliner har i de seneste årtier arbejdet ihærdigt med at nedbryde den indgroede opfattelse eller "falske dikotomi", som bl.a. har rod i filosofen Descartes tanker om, at der findes en adskillelse mellem den menneskelige krop og hjerne [Classen 2007]. En opfattelse, der har ført til at intellektet og hjernen i den

vestlige tænkning er blevet tillagt størst værdi og betydning på bekostning af resten af kroppen. Samtidig har der i den vestlige verden været en tendens til en hierarkisering af de menneskelige sanser. Historisk set er synssansen blevet regnet som den fineste og som den sans, som er tættest knyttet til- og vigtigst for vores tænkning og intellekt. Allerede tilbage i det gamle Grækenland var tanke og det visuelle tættest forbundet, og som Herakles skrev, var øjet meget mere pålideligt end øret [Pallasmaa 2005:15]. I renæssansens tænkning lod det ikke videnskaben i tvivl om, at synet var mest pålideligt og følesansen dens mest ringeagtede og upålidelige. På den baggrund er der langsomt vokset den opfattelse frem, at vores sanser ikke er ligeværdige i den måde vi erkender på. Syns og høresansen er i den vestlige kultur så langt finere end føle-, lugte- eller smagssansen. I dag opfatter de fleste mennesker forstanden som noget, der udelukkende har hjemme i hovedet. Det er hovedet, vi bruger til at forstå og erkende.

Når vi i dag forklarer museumsgenstandenes placering bag glas med, at det sikrer genstandenes bevaring, er det kun en side af sandheden. Det underbygger også forestillingen om, at det ikke er nødvendigt at smage, lugte eller føle tyngden af en genstand, for at erkende den. Øjet er for så vidt nok – og knyttes der nogle ord til, er det alt rigeligt. Langt væk er umiddelbart Christian Jürgensen Thomsens ønske om at lade de besøgende ”føle historiens tyngde” når han tog dem rundt i Nationalmuseets tidlige barndom. Ifølge Classen skal genstande på museer i dag først og fremmest ses og ikke lugtes, røres, bruges eller høres, og det vil være helt utænkeligt at smage på dem. Vi socialiseres ind i den ”rigtige” måde at gå på museer på, og i den ”rigtige måde” at bruge sanser på. Ifølge den amerikanske professor i performancestudier, Barbara Kirschenblatt-Gimblett, er der bl.a. blevet skabt en tradition for primært at tilgodese nogle få sanser hos de besøgende og til at adskille og uddelegere dem på forskellige kunstformer. Musik skal høres i operaen. Vi lytter ikke til musik, når vi ser kunstværker, ligesom dansere ikke taler, og musikere ikke danser. Bevæggrunden synes at være, at man, ved at skærpe en sans, også skærper opmærksomheden og derved øger intensiteten i oplevelsen, og for at gøre det må alle distraktioner elimineres [Kirschenblatt-Gimblett 1998:57].

Når kroppen former tanken

Opgøret med opfattelsen af at krop og sind er to adskilte størrelser, er langt fra ny. Da filosofen John Dewey i 1915 udgav bogen ”Demokrati og uddannelse” skrev han, at dét der kaldes bevidsthed, opfattes som noget, der er adskilt

fra de kropslige organer. Mens bevidstheden opfattes som noget rent intellektuelt og kognitivt, så ses kroppen som en irrelevant og forstyrrende faktor. Kroppen er et onde, som må betvinges. Men som Dewey påpeger, så har eleven en krop, og den tager vedkommende sammen med sin bevidsthed med i skolen, hvorefter eleven må bruge enorme mængder energi på at undertvinge de kropslige aktiviteter som antages at lede bevidstheden væk fra undervisningsstoffet. En helt forfejlet antagelse ifølge Dewey, som så både krop og sanser som centrale for vores læring og erfaringsdannelse. Forfatteren Diane Ackerman skriver i forordet til bogen ”Sansernes natur” [Ackerman 1991], at det mest forbløffende ikke er, hvordan vores sanser kan spænde over afstande og kulturer, men hvordan de kan spænde over tid. Vores sanser bringer os i nær forbindelse med fortiden på måder, som de fleste af vores dyrebare tanker aldrig ville kunne gøre. Vi kan pludselig fornemme historien og leve os ind i fortiden, om end det blot er i små bidder eller fragmenter. For brugen af sanser kan gøre historien levende, nærværende eller påtrængende, og kan få os til at tænke, føle eller huske.

I bogen ”How the Body Shapes the Mind” vender den irsk-amerikanske filosof, Shaun Gallagher, det hele på hovedet. For hvad nu hvis det i virkeligheden er kroppen, som er hovedaktør i, hvad og hvordan vi tænker og erkender? Og kan man overhovedet tale om erkendelse som noget rent kognitivt uden om krop og sanser? Uanset hvad, er det oplagt at tænke sanserne med, når det handler om museumsbesøg. Børnene gør det under alle omstændigheder selv. Sanserne er vigtige instrumenter for børns forståelse og oplevelse af verden. Børn ser, lytter, føler, lugter og smager sig til en forståelse af verden [McRaney 2010:155].

Sanserne skaber en dybde og en dimension ind i historien – som åbner barnets øjne [ører, næse, hænder og mund], så de kan forstille sig, hvordan et særligt sted måske har været på et bestemt tidspunkt [McRaney 2010:160]. Sensoriske stimuli bliver guider, der inviterer børn ind til ukendte tider og steder. Gennem brug af sanser er børn i stand til at finde svar på deres spørgsmål: Hvordan var det? Hvordan var det anderledes? Hvordan kan jeg finde ud af det? Om end det kun er oplevelsen af små fragmenter af det levede liv, er det noget, som børnene tager til sig. Brugen af sanser kan, ifølge hende, hjælpe børn til at engagere sig i en for dem ukendt verden – nemlig fortiden. Der skal ikke meget til. I et undervisningstilbud til børnehavebørn sætter *Nationalmuseet* fokus på ”gode manerer”. En fokusgruppe af pædagoger og institutionsleder havde foreslået *Nationalmuseet* at tage netop dette emne op. Et emne som er evigt påtrængende for både små og store, som skal lære at begå sig.



Umiddelbart er der en tendens til at tænke disciplin, ”kæft, trit og retning” og ”børn skal ses og ikke høres”, når talen falder på gode manerer i tidligere tider. Men mulighederne er mange og sjove, når det handler om at få børn til at få en fornemmelse for fortiden og give dem en nøgle til at reflektere over, hvordan de selv opfører sig, hvad man må og ikke må – gør og ikke gør. En helt simpel øvelse er at lade de små størrelser hilse på hinanden, som man gjorde i forskellige perioder og blandt forskellige befolkningsgrupper. Et fejende 1700-tals buk og en smuk nejen, er noget anderledes end nutidens fiske hilsner med hænder og knoer, som særligt nogle grupper af unge mænd er mestre i. Men i sig selv er de gode eksempler på, at vi bevæger os og agerer på helt andre måder i dag, end vi gjorde for 300 år siden, ligesom vi har et andet forhold til vores krop og intimsfære. At føre læberne mod en ung piges håndryg var ikke alene et kompliment, men også en måde at hilse på med respekt. Og hvad med i dag? Er det alle man giver et knus, når man møder dem eller kun nogle? Børn er hurtige til at drage paralleller til deres egen verden.

Den lille rejse ind i fortidens manerer fortsætter i Nationalmuseets riddersal. Engang var det et sted, hvor landets fineste folk satte hinanden stævne, i de perioder, hvor kongefamilien havde taget bolig i Prinsens Palæ, en bygning der nu huser *Nationalmuseet*. Her får børnene lov at prøve kræfter med den svære kunst at gå, føre sig og danse blandt lysekroner, stuk og fine gobeliner. Det er som om ryggen automatisk ranker sig på børnene, når de står i lokalet, og musikken tændes. Bevægelserne bliver langsomme og forsigtige, og for dem, der også iføres tøj fra 1700-tallet, er der ingen tvivl. Man kan umuligt bevæge sig som nutidens børn plejer at gøre i en sådan beklædning.

Affekt

Kortvarigt at bringe børnene i ”affekt” kan også vise sig at være en effektiv måde at få børnene til at relatere sig til og

engagere sig i en udstilling eller i et historisk emne. Selve begrebet affekt anvendes ofte som verbum i betydningen: At ændre eller forandre den mentale tilstand for nogen eller noget. Affekt handler om at berøre, påvirke og bevæge [Massumi 2002]. Affekt er noget, som ikke nødvendigvis og bevidst kan omsættes i tanker og følelser. Det er den psykiske respons, som er før følelsen, tanken eller beslutningen [Baker 2008]. Affekt er en automatisk og pre-kognitiv fornemmelse. Det er det, der kommer før en stillingtagen, før bearbejdningen og en forholde sig til hændelsen. Affekt er der, før vi bliver os det bevidst, at noget har affekt på os. Affekt gør noget ved os, og den interesse, den følelse eller den opmærksomhed, den skaber, er drevet af indre motivation. Det er noget, som skabes inden i og kommer indefra – fra subjektet selv [Witcomb 2010]. Derfor har affekt kapaciteten til enten at tilskynde eller bevæge den beskuende [Baker 2001:209]. Affekt gør, at der sker noget, at børnene kommer ud af deres vante tankebaner, ”comfortzone” og bliver personligt involverede. At bringe børn i affekt, blot for et kort øjeblik, kan gøre museumsoplevelsen dybere og mere erindringsværdig.

I 2014 åbnede det store *Imperial War Museum* i London en ny udstilling om 1. Verdenskrig. En krig som fylder meget i den engelske bevidsthed, og som er fast på skolernes læreplaner. Den nye udstilling er på mange måder tilrettelagt efter alle kunstens regler og tanker om den gode kulturhistoriske museumsudstilling. Teksterne er varierede, og i børnehøjde bliver der stillet spørgsmål, som børn kan forholde sig til og tænke over. Der er lagt mange interaktive elementer ind i udstillingen. Ny teknologi gør det muligt at lave installationer, hvor børn og voksne på et interaktivt bord, med tanker på computerspilsværdenen, skal skaffe råstoffer eller lign. Det har helt sikkert taget lang tid pædagogisk at udtænke, men når man står og observerer børnene, der er i gang, ser det ikke ud som om, de overhovedet forstår, hvad det er for en opgave de er i gang med. Rent instinktivt trykker de bare på knapper og er i langt højere grad optaget af at finde ud af, hvordan teknologien virker eller ikke virker, end i, hvad det kan lære dem om 1. verdenskrig. Kigger man rundt i udstillingen, går mange elever lidt forvildede rundt, hæfter sig ved ting og tekster hist og pist. Kun i de situationer, hvor voksne hjælper dem med at afkode udstillingen og dens muligheder, virker det som om, eleverne for alvor begriber stoffet. Helt anderledes bliver det dog midt i udstillingen, hvor de besøgende fra at have bevæget sig rundt i en udstilling med genstande, tekst, montre og et par interaktive elementer, pludselig træder ind i en skyttegrav opbygget i fuld størrelse. Snæver og mørk er graven, man bevæger sig rundt i. Lader man blikket vandre op ad de mudrede vægge,

ser man pigtråd til den ene side, og på den anden er der på væggen projekteret skygger af soldater med geværer og karakteristiske hjelme fra 1. verdenskrig. Ind imellem afbrydes stilheden af lyden af granater, der falder til jorden. Nogle børn tøver allerede ved indgangen. Tør de gå derind? Andre bevæger sig forsigtigt fremad, med nerverne uden på tøjet. Fra at have gået mere eller mindre umotiveret og ufokuseret fra genstande til genstand er fokus nu totalt skærpet. Larm og grin forsvinder, og alvoren sænker sig. Der er ingen tvivl om, at skyttegravene sætter børnene i affekt. Og først når de har sundet sig en anelse, træder følelserne frem, og der kommer ord på. "Det er lidt uhyggeligt" hvisker en lille dreng til en anden, da de langsomt bevæger sig ind igennem skyttegravene. Når dagen er omme og børnene kommer hjem, er der ingen tvivl om, at det for mange af dem vil være netop skyttegravene, som står skarpest i erindringen.

Det at bruge kroppen og gøre den til en del af oplevelsen betyder helt tydeligt noget for børnenes opmærksomhed og engagement. I en anden udstilling på *Imperial War Museum* i London er der sat fokus på en families liv under 2. Verdenskrig. Mens de unge mænd var i krig, klarede kvinderne sig igennem en hverdag præget af rationering, mangel og natlige bombardementer. I den forbindelse er der af blikplader rekonstrueret et lille beskyttelsesrum, som lignede det, familien måtte søge tilflugt i under bombardementerne. Simpelt – og en stor succes for de mange besøgende børn. Der er ligefrem kø til at kravle ind og sætte sig i det lille blikskur, mens andre dele af udstillingen står tomme hen. Omgivelserne taler tydeligt til eleverne.

Helt tæt på

Museumsbesøg og mødet med den museale materialitet giver eleverne en meget anderledes læringsoplevelse end den, de får hjemme i skoler og institutioner. Nogle husker bedre, hvis historiske fakta kobles til visuelle indtryk. Museerne har materialer, redskaber, genstande, dragter mm. til rådighed til undervisningen, som ikke findes hjemme på uddannelsesinstitutionerne. Og genstande og interiører kan blive "knager", som viden kan hænges op på. Hvordan er folk f.eks. portrætteret, hvilket tøj gik de i, hvordan var levevilkårene osv. osv.? Materialiteten på museerne kan bringe eleverne helt tæt på erfaringer, som også var fortidens. På *Nationalmuseet* bruges der ofte dragter i relation til undervisningen. At give elever dragter på er fantastisk. Det skærper både fokus og sanser og giver på en meget simpel måde anledning til at diskutere alt fra kønsforskelle, til modeidealer, status og sociale forskelle. Børn husker altid, hvad både de eller deres klassekammerater har haft på, ofte i årevis



efter deres besøg. For nyligt var der en af museets praktikanter, som tydeligt kunne huske dengang hun var klædt ud som indisk brud, da hun i 8. klasse besøgte *Nationalmuseet* i forbindelse med et undervisningsforløb om arrangerede ægteskaber. Hun kunne endda huske, hvem af klassekammeraterne, der den dag for så mange år blev klædt ud som brudgom. At iføre sig dragter kan være en stærk oplevelse for børnene. Det er dog ikke altid, museerne selv tager denne oplevelse rigtig alvorligt. Ofte er der en ganske særlig dagsorden med at bruge dragterne. Men ind imellem tager dragterne selv over og giver helt andre erkendelser for børnene end måske tilsigtet. En dag, da en 3. klasse var ved at iføre sig kopier af bronzealderdragter i relation til undervisningen på *Nationalmuseet*, var formålet primært at sætte fokus på religionen i bronzealderen. Eleverne skulle gøre sig klar til at fejre solen. Men hvor dragterne egentlig bare skulle være en lille- og ikke så vigtig del af den samlede oplevelse, blev de for nogle af pigerne, det der tog hele fokus. For den tykke og vævede overdel af mørkebrun uld kradsede så helt afsindigt meget, at de slet ikke kunne koncentrere sig om andet.



Foto: Jacob Nyborg

Det matemagiske museum

At komme tæt på genstande, at få mulighed for at føle og sans det fysiske, kan give hel andre tilgange til selv de mest almindelige undervisningsemner. De fleste undervisere tænker historie, når de tager deres elever med på museum. Sandheden er dog, at langt flere elever kommer i relation til andre fag: Dansk, religion, billedkunst og samfundsfag ligger lige for ligesom mange af målene i daginstitutionernes pædagogiske læreplaner. Men ind imellem bliver også fag som matematik tilgodeset. Og netop når det handler om at lære matematik, kan både brugen af sanser, materialitet og kulturhistorie være den rette cocktail for at finde motivationen for matematikken frem. Sammen med 2. klasse elever fra *Nationalmuseets* særlig adoptivklasser fra Blågård Skole i København satte vi os for at gøre den almindelige matematiktime både mere sanselig, materiel og kulturhistorisk. Konceptet var enkelt. Æskevis af gamle danske mønter, som ikke længere er i brug, dannede grundlag for et simpelt forløb om plus og minus. Den fysiske ramme blev *Nationalmuseet* gamle legetøjsbutik med disk og kasseapparat. Gamle legetøjskataloger blev fundet frem sammen med forskellige gamle og sjove legesager. I grupper fik børnene til opgave at tælle mønter sammen, så de kunne gå til butikken og handle. Her stod ekspedienten klar til at tælle efter. Der skulle tælles til beløb som 2.85 kr. eller 1.35 kr. Og hvor mange 10 ører, 5 ører og 1 ører skal man så bruge? Koncentrationen var stor og der blev talt og trukket fra og ledt efter de mønter, der stod det rigtige tal på. Hurtigt lærte eleverne at skelne mellem størrelser og metaller på de forskellige mønter. Umiddelbart var der ikke nogen forskel på at tælle mønter eller tælle med de centicubes, som indskolingselever ofte får udleveret i matematiktimerne. Og så alligevel var der en verden til forskel. Matematikken blev for nogle af

børnene ikke alene fysisk og sanselig, men også virkelig. Den handlede om noget, og selv i vores snart pengeløse samfund kan mønter og det at håndtere dem og systematisere dem, stadig vække begejstring.

Fornemmelse for fortid

Fortiden er noget, som var engang, og vi kan aldrig til fulde sætte os ind i datidens menneskers sted, eller opleve verden med deres øjne. Men museernes materialitet kan bringe os tættere på fortiden, og materialiteten kan bibringe os viden og erfaringer, som ikke kan fås andre steder – ikke mindst kropslige.

Selvom museerne har materialiteten som sit særkende, har der været en tendens til at lade ordet i skrift og tale være det bærende. Vel vidende, at materialiteten i virkeligheden er det, som gør museerne til noget særligt. Materialiteten fylder, trænger sig på og præger hele vores oplevelse og erkendelse. Den tiltvinger sig opmærksomhed og bidrager med sin egen fortælling. Den taler til vores sanser, og gennem vores sanser får vi en anderledes erkendelse af historien. Det vidste man også i museernes spæde barndom. Dengang skulle museumsgenstande ikke kun ses, men også røres. Og observerer man børn, som er på museumsbesøg, bruger de intuitivt deres sanser, når de skal forstå og begribe ting, de får i hænderne, eller de omgivelser, de befinder sig i. Voksne er ofte for kontrollerede. Vi undlader at slikke på eller lugte til en gammel træsko, ud fra tanken om, at det er ulækkert eller "det gør man ikke". Men sætter man små børn til at kigge på en gammel træsko, er det ikke sjældent, at de lugter til den – eller endda lader tungen glide over skoen – i deres iver for virkelig at undersøge, hvad de har fået i hænderne. Handlingen er ikke altid lige bevidst og kan efterfølgende være svær at sætte ord på. Den bidrager måske heller ikke med de store læringspointer, men den sætter gang i noget. Den pirrer til nysgerrigheden, og efterlader både krop og sanser med en lille spire – en fornemmelse for fortiden.

Litteratur

Ackerman, D. [1991]: *Sansernes natur*. Spektrum. Danmark

Baker, J. [2008]: Beyond the rational Museum- towards a discourse of Inclusion. In: *The International Journal of the Inclusive Museum*. Vol1 number 2 2008. Pp23-29

Boritz, M. & Staack, M. [2007]: En lære for livet. In: *Nationalmuseets Arbejdsmark 1807-1907*. Pp 57-71

Boritz, M. [2011]: Med sans og samling. In: *Unge Pædagoger* nr. 11 pp 96-104

Boritz, M. [2012]: *Museumsdidaktik – et kulturanalytisk studie af undervisningen på danske museer*. Københavns Universitet ph.d. afhandling

Boritz, M. [2014]: Pædagogisk Scenografi: Om brug og indretning af museernes undervisningslokaler. In: *Nordisk Museologi*. Nr. 1

Classen, C.. [1993]: *Worlds of Sense – Exploring the senses in history and across culture*. Routledge, London

Classen, C. [eds] [2005]: *The Book of Touch*. Berg, Oxford

Classen, C. [2005]: Touch in the museum. In: Classen, C [eds] [2005]: *The Book of Touch*. Berg, Oxford pp 275-287

Classen, C. & Howes, D. [2006]: The museum as Sensescape: Western sensibilities and Indigenous artifacts. In: Edwards, E.; Gosden, C. & Phillips, R.: *Sensible objects – Colonialism, Museums and Material Culture*. Berg, Oxford pp 199-223

Classen, C. [2007]: Museum manners. The sensory life of the early museum. In: *Journal of social history* vol. 40

Damsholt, T. & Simonsen, D. [2009]: Materialiseringer – processer, relationer og performativiteter. In: Damsholt, Simonsen og Mordhorst [eds]: *Materialiseringer – nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. Aarhus Universitetsforlag pp 9-39

Dewey, J. [2001/1915 version]: *The School and Society & The Child and the Curriculum*. Dover Publications, Mineola, New York.

Dewey, J. [2005/1916]: *Demokrati og uddannelse*. Klim, Aarhus.

Dudley, S. [eds] [2010]: *Museum Materialities – Objects, Engagements, Interpretations*. Routledge, London.

Dudley, S. [2010]: Museum Materialities – Objects, Sense and Feeling. In: Dudley, S. [eds]: *Museum Materialities – Objects, Engagements, Interpretation*. Routledge, Oxford. pp 1-19

Dudley, S. [2012]: Introduction – Museums and things. In: Dudley, S.; Barnes, J.; Binnie, J.; Petrov, J. & Walklate, J. [eds]: *The Thing about Museums – Objects and Experience, Representation, and Contestation*. Routledge, London pp 1- 13

Falk, J. & Dierking, L. [1995]: *Public Institutions for Personal Learning – Establishing A Research Agenda*. American Association of Museums.

Gallagher, S. [2005]: *How the Body Shapes the Mind*. Oxford University Press

Golding, V. [2010]: Dreams and Wishes: The Multi Sensory Museums Space. In: Dudley, S. [eds]: *Museum Materialities – Objects, Engagements, Interpretations*. Routledge, London. pp 224-241



- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006): *Feltarbejde blandt børn – Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal. København
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2005): Materialitetens pædagogiske kraft – et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. In: Larsen, K. (red) *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag. København
- Hooper-Greenhill, E. (2007): *Museums and Education – purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Howes, D. (eds) (1991): *The Varieties of Sensory experience – A Sourcebook in the Anthropology of the Senses*. University of Toronto Press
- Howes, D. (2003): *Sensual Relations – Engaging the senses in Culture & social Theory*. University of Michigan Press
- Kirschenblatt-Gimblett, B. (1998): *Destination Culture- Tourism, Museums and Heritage*. University of California Press, Berkley
- McRaine, L. & Russick, J. (eds) (2010): *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*. Left Coast press, California
- McRaine, L. (2010): A sense of the past. In: McRaine, L. & Russick, J. (eds) (2010): *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*. Left Coast press, California pp 155-173
- Massumi, B. (1995): The Autonomy of Affect. In: *Cultural Critique no. 3, The Politics of Systems and Environments, Part II [Autum]* pp 83-109
- Massumi, B. (2004). Translators Foreword. Pleasures of Philosophy. In: Deleuze, G. & Guattari F.: *A Thousand Plateaus – Capitalism, and Schizophrenia*. Continuum, London. pp ix - xvi
- Massumi, B. (2002): *Parables for the Virtual – Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press, Durham and London
- Pallasmaa, J. (2005): *The Eyes of the skin – Architecture and the Senses*. Wiley, West Sussex England.
- Patterson, M. (2007): *The Senses of Touch – Haptic, Affects and Technologies*. Berg, Oxford
- Sørensen, E. (2009): *The Materiality of Learning – Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge University Press
- Taylor, A. (2009): *Linking Architecture and Education – Sustainable Design of Learning Environments*. University of New Mexico Press.

3

Børns museer



Børns museer

Af Benedicta Pécseli, Professionshøjskolen UCC

Omkring 530 år før vores tidsregning byggede prinsesse Ennigaldi-Nanna et museum til ære for sin far, Nabonidus, den sidste konge af det neo-babyloniske rige. Vi må gætte os til, at hendes far, der var samler af fortidslevn, havde inspireret hende til denne smukke handling. Det var arkæologen, Leonard Woolley, der i 1925 fandt resterne af museet i den sydlige region i Irak. Hvordan kunne han vide, at det var et museum? Jo, fordi der var 'museumstekster' med beskrivelse på tre sprog af museets 12 genstande – herunder en statuefod fra ca. 2.050 før vores tidsregning. Flere af artefakterne var i øvrigt udgravet af Nabonidus selv, som derfor regnes for at være historiens første arkæolog. Prinsessen valgte at placere sit museum i et tempel tæt på sit hjem, paladset, et passende sted for hyldesten til faderen og til historiens spor.

Museum kommer af det græske ord *museion*, der betyder sted eller tempel dedikeret til muserne. En *muse* er en, der husker. Måske er det mere præcist at fortolke *muse* som det, der huskes. I den græske mytologi skulle der ni musere til at tage vare på de mange måder, man kan fortælle det, der er værdt at huske. I dag findes der et utælleligt antal museer verden over. I Danmark er tallet mindst 280.

Et museum er både sted og handling. Vi passer på udvalgte genstande, som kan fortælle noget om os selv – på et sted, som vi finder passende. For et barn kan sådan et sted være en vindjakkelomme, hvor man – som forældre – kan grave for at forstå sit barns interesser. For et interessefællesskab eller en nation kan det være på et museum i en tempellignende bygning med flot indgangsparti og mange gallerier eller specialiserede afdelinger. På museer foregår der *musealiseringprocesser*, det vil sige, at der er forskellige handlings- og aktivitetsformer, der bringer fortiden i spil med nutiden i en forestilling om fremtiden.

Museologi er den vidensform, der beskæftiger sig med, hvordan musealiseringprocesser skaber betydning og kan fortolkes. I denne tekst vil jeg forsøge at formulere en museologi, der for det første tager udgangspunkt i det menneskesyn, at den enkelte har vaner, her samlevaner, der finder sted i fællesskaber, sådan som det beskrives af John Dewey. For det andet er denne museologi påvirket af Hannah Arendts dannelsessyn, som det er formuleret i *The Crisis of Education* [1954] og for det tredje er det under indflydelse af Orhan Pamuks ideer om museer, som de er lagt frem i romanen *Uskyldens museum* [2008/eng. 2008/da. 2011] og

realiseret i museet af samme navn i Istanbul. Denne museologi har fokus på børn som skabere af museer.

Barnet som samler – et menneskesyn

Ved et menneskesyn forstår jeg nogle grundantagelser om det menneskelige, der sætter mennesket i relation til verden, til omgivelserne, til det levede liv. Relationen til omverdenen er i mit menneskesyn dynamisk, undersøgende og udforskende, i udvikling, under afprøvning eller et eksperiment. Menneskets dynamiske relation til omverdenen er baseret på vaner, som er under forandring, fordi verden forandres.

John Dewey [1859-1952] var amerikansk filosof og regnes i vor tid for en pædagogisk tænkner inden for erfaringspædagogikken. Han præsenteres ofte som ophavsmand til udtrykket 'learning by doing'. Hans kommentar til dette udtryk var, at han ikke troede at mennesker alene lærer ved at gøre. Det vigtige, for Dewey, er de ideer, mennesket tillægger det, som han/hun gør med sin gøren [Dewey 2005: 14]. For Dewey er selvet altid rettet mod noget uden for det selv, noget som selvet har forestillinger om. Selvet retter sig mod omverdenen ud fra et ideal, en forestilling eller en projektion, der gør det muligt at stå i forhold til omverdenen på en helhedsskabende måde.

Når drengen Samuel har 84 genstande i sin vindjakkelomme, hvoraf de 45 er ens kapsler, er Samuel i et konstruktivt forhold til verden, der bringer orden i verden og verden i orden. Han etablerer sammenhænge mellem genstande og mellem sig selv og genstandene. Han identificerer helheder og har visioner om verden, som han gerne vil udtrykke. Som menneske forankrer han sig i tid og i rum – og i et fællesskab af samlere. Han udtrykker implicit en idé om, hvad menneskelighed – humanitet – er. Hans lomme er ikke bare fuld af materialitet eller fysiske genstande, lommen indeholder hans idé om det værdifulde og bevaringsværdige.

At samle er at udforske verdenen og at placere sig selv som et bevægeligt centrum i verdenen. At samle bygger på et ideal, en forestilling eller en projektion om samlingens mulighed, som indbefatter Selvet.

Samlinger og museer består på den ene side af fysiske genstande, som udtrykker visioner og sammenhænge i tid og i rum, og udtrykker på den anden side en idé om, at det historiske menneskes liv og værdier kan bevares og være værdifulde for andre. Den humanitet, samlinger og museer bærer i sig, gør det muligt at skabe relationer mellem mennesker,

som overskrider det fysiske rum og den kronometriske tid. Museer indbyder til etableringen af disse relationer.

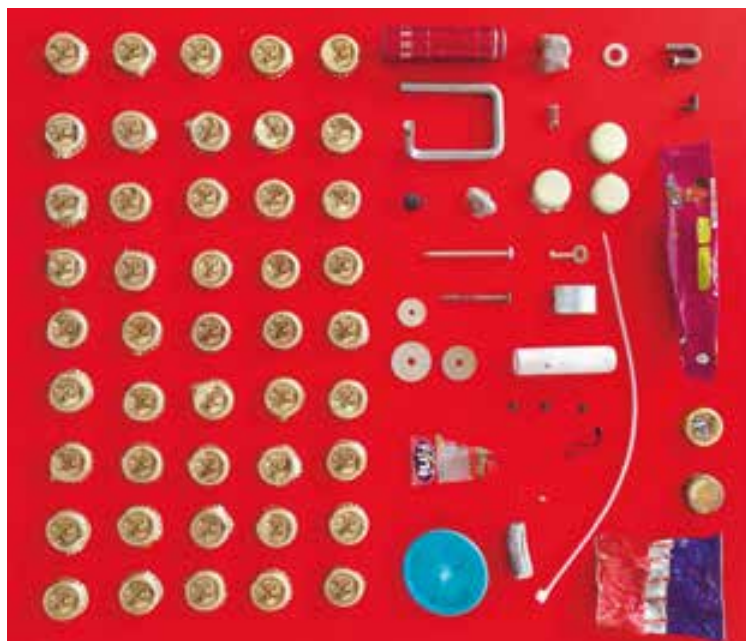
John Deweys vanebegreb

Vanen er måden, mennesket forholder sig til situationer. Det er i udveksling med det omgivende og er tilpasset til omstændigheder i nuet, som en tydelig måde at handle på. For Dewey er alle former for vaner, også tankevaner, konstituerende for Selvet. Vanen udtrykker viden om verden, dog ikke på en tvangsmæssig måde, idet vanen også udtrykker vilje. Viljen kommer til syne i retningen eller intentionen for handlingen; den kan ses som en idé om et mål, der kan realiseres. Det er gennem vanen, at vi som individer kittes sammen til fællesskaber, til samfund, idet vores vaner og tankevaner danner omverden for vores omverden. Dewey henviser til sin læremester, William James [1842–1910], der beskrev vaner som *samfundets eller historiens store svinghjul*, som dømmes os til at kæmpe os igennem livets kampe og hjælper os til at få det bedste ud af det.

Vaner er på den ene side bagudskuende, konservative og fastholdende, men de er også åbne for forandringer, som når individet står i en ny og ukendt situation og anspores til at reagere på en ny måde, der kan blive til en ny vane. Antagelsen, der ligger til grund, er den, at individet ustandseligt står i situationer, hvor vanemønstre kommer i konflikt, så vaner udfordres. Læring er at tilegne sig vaner i bred forstand, de vaner angår det emotionelle, det etiske, såvel som intellektuelle-, æstetiske- og kropslige vaner. Individet tilegner sig vaner fra fællesskaber, det færdes i, og tilføjer sit eget til vanerne.

Individet er i en vanerelation med ting. Ting kan vise sig som mulige og kommende vaner, og de kan inkorporeres i en vane som en betingelse for denne. Tænk bare på, hvordan en teknologi som en smartphone ikke bare har ændret vaner for den enkelte, men for fællesskabets relationer på en gennemgribende måde. Vaner kan ikke skilles ad og beskrives en ad gangen, de hænger sammen i fletværk, hvor de både er hinandens forudsætning og resultat.

Fællesskabet skabes ikke af vane-spejling eller imitation af forestillinger, men af individers afbøjninger, tilpasninger og viljesformede variationer over fællesskabets vaner. I et godt fællesskab, ifølge Dewey, har medlemmerne mange fælles interesser. Fællesskabets medlemmer er fælles om at skabe betydning, som den enkeltes liv kan udfolde sig indenfor [Brinkmann 2006a: 168f]. Samfund eksisterer ikke *gennem* videregivelse og *gennem* kommunikation, men netop



Indholdet af Samuels fund-lomme
Fotograf: Nikolaj Mangurten Rubin

i videregivelse og *i* kommunikation. Fællesskabets kraft er det, man har til fælles, og kommunikation er det fællesgørende. Det betyder, at fællesskab ikke skabes en gang for alle, men bliver til i bestandig kommunikation. Hvad drejer denne kommunikation sig om? Dewey skriver, at fællesskaber må have mål, overbevisninger, håb og viden til fælles – i en ligesindethed [Dewey 1916: 26].

Når gæsten på museet betragter en montre eller et spor i en udstilling, står gæsten ikke *over for* en udstilling, noget Historisk, noget Andet eller Fremmed, men netop *i* relation til den interesse, som gemmer sig i montren eller i udstillingen. Gæsten iagttager lige så meget kuratoren, genstandsindkøberen og samleren som et værk, som han/hun står i relation til et kulturhistorisk spor i form af genstande forklaret med museumstekster på en udstilling.

Når barnet betragter sin vens samling, står det ikke bare *over for* en samling af noget, men barnet betragter og genkender sig selv *i* iveren for at passe på det, som er værdifuldt. Fællesskaber opstår i kraft af fællesinteresser, og kommunikationen er den måde interesserne bliver fælles på [Brinkmann 2006b: 251]. Det er i delingen, at fællesskabet opstår. Dewey har en fordring mere til det gode fællesskab, og det er, at interessefællesskaber er åbne over for andre interessefællesskabers interesse. Dette menneskesyn ser ligheder mellem den voksne og barnets vaner og imellem individet og fællesskabets vaner, men også forskelle i vanernes form og indhold.

At samle er en vane, der findes hos individet, og genkendes i gruppen eller fællesskabet. Barnets vaner kan genkendes i



Foto: Jon Dag Rasmussen

de voksnes vaner og i fællesskabets vaner. Fællesskabet har – som i Danmark, der udmærker sig med en Museumslov, ordnet og systematiseret sine samlingsvaner og regelsat dem på museer. Fællesskabets refleksioner over samlevaner er videnskabeliggjort, idet også tanke-vanerne er sat i system. Barnets samlevaner ændrer sig, og dets helhedsforståelser af verden ændrer sig, når historiens store svinghjul drejer.

Jeg vil nu vende mig mod Hannah Arendts dannelsessyn, hvor voksne og børn i fællesskaber deler verden, hvor de voksne må tage ansvar for verden, som den er – også selv om de ikke selv bryder sig om den. Sammen med børnene, der kaldes de *nytilkomne* [*newcomers*], må de voksne skabe den verden, der skal komme [Biesta 2014: 149].

Hannah Arendts dannelsessyn

Hannah Arendt [1906-1975] var født og uddannet i Tyskland. Hun studerede politologi og filosofi og især hendes analyse af totalitarismen er blevet læst. Hun flygtede i 1933 til Frankrig og rejste senere til USA, hvor hun fik statsborgerskab. For Arendt er mennesket frit i sin handling. Frihed er ikke noget uden for handlingen, men netop muligheden at forny sig i samhandlingen med andre mennesker og sætte nye spor for samfundet. Frihed er at give noget væren, som ikke har eksisteret før. For Arendt er det i [ud]dannelsen af vores børn og unge, at vi skal beslutte, om vi elsker verden nok til at påtage os ansvar for den – og dermed redde den fra den katastrofe og ruin som ville være uundgåelig – hvis det ikke var for de nye generationer, der er på vej [Arendt 1954, Korsgaard 2014, Biesta 2014].

Og det er også i [ud]dannelsen, vi beslutter om vi elsker vores børn nok til ikke at sætte dem ud på et sidespor og lade dem sejle deres egen sø, ikke at fratage dem redskaberne til at finde på noget helt nyt, noget vi ikke kunne forudse, men at forberede dem bedst muligt på den opgave, det er at forny vores fælles verden. [Det rejser en bekymring: Er der en fare for, at vi – fordi vi er så fokuseret på fremtiden og har oversat vores forståelse af *fremtiden* til typer af handlinger, der er *nødvendige* i form af alverdens reformers nødvendighed – har taget al mulighed for nyskabelse fra den ny generation?].

Pluralitet er for Arendt det forhold, at jorden bebos af en mangfoldighed af mennesker, der hver især betragter verden fra sit unikke perspektiv. Vi er på en og samme tid det samme – nemlig mennesker – og forskellige, idet vi hver især indtager en plads, som ingen anden vil kunne optage, i



Foto: Jon Dag Rasmussen



Foto: Jon Dag Rasmussen

kraft af vores kroppe. Forskelligheden er tydeligst i hendes begreb *natalite* [det frie i barnet], hvor mennesket er født som en unik krop, der har en unik position i verden og fra denne position har frihed i handlingen.

Menneskene kan qua dette særlige forhold mellem fødthed og frihed være i stand til skabe og bevare en verden, som overleveres til den konstante tilstrømning af *nytilkomne*, der som fremmede – og nye – fødes ind i verden [Korsgaard 2014: 109].

Det store pædagogiske dilemma hos Arendt er, hvordan vi opdrager børnene i splittelsen mellem den nuværende og den kommende verden; de voksne er bundet til det, som træder frem nu og her på baggrund af det, som er erfaret og gennemlevet. Det nye og revolutionære i barnet skal understøttes på samme tid, som verden skal gøres beboelig for mennesket [Korsgaard 2015:98]. Fristelsen og faren er, at vi gør barnet til instrument for vores ønske om at forandre verden på vores måde, i stedet for i fællesskabet med barnet og dets nytilkommenhed.

Der er en spænding mellem verden, som vi kender den, og de nytilkomnes nye mulige verden. På museer kan opdragerne og de opdragede sammen lære menneskets levevilkår i verden at kende i dens variationer, forandringer og kontinuitet. Pluralitet er en selvfølge på museer – deres forudsætning.

Hvordan kan vi tænke over musealiseringprocesser, når pluralitet – at vi bebod verden i vores forskellighed – er museernes standard?

Orhan Pamuks museologi

Orhan Pamuk [1952-] er tyrkisk forfatter, Nobelprismodtager i litteratur i 2006 og modtager af den danske Son-

ning-pris i 2012. Hans romaner er kendt for at dreje sig om tyrkiske problemstillinger formidlet i en vestlig romantradition, hans værker bevæger sig imellem Asien og Europa og imellem tradition og modernitet. Han er også museumsindehaver.

‘Litteratur er en empatiteknologi’ er et berømt citat af den canadiske psykolog Steven Pinker [2011]. At læse sig ind i et univers og dette univers’ personer forudsætter indlevelses-evne. Men læsning kan også træne indlevelse. En vanskelig figur får læseren til at undre sig og udfordre sit menneskesyn. En god roman suger læseren til sig og etablerer mulighed for identifikation. Et godt sprog suggererer læseren til at tænke med romanfigurernes perspektiv.

Pamuk har udtalt i et interview, at al kunst handler om at se andres verden gennem disse verdener detaljer. At holde en bog i sin hånd er som at bære et løfte. Bogen vil give læseren indsigt i menneskelighed, hvis man lader sig føre af fortællingen [Rahim 2012].

Romanen *Uskyldens museum* [2008/eng. 2009 /da. 2011] af Pamuk præsenterer os for et klassedelt Istanbul i 1970’erne. Det er ikke nødvendigt at sympatisere med hovedpersonen Kemal for at kunne leve sig ind i hans liv og verden. Måske han heller ikke selv bryder sig om sig selv i romanens første 100 sider? Da hans besættelse af ting, der minder ham om den tabte kærlighed, starter, da bliver vi læsere opslugt af hans persons melankolske og nostalgiske kredsen om samleri og af hans rejser til alverdens museer.

Hovedpersonen, Kemal, åbner sit eget museum i Istanbul, hvor han udstiller den elskede, men uopnåelige, Füsuns ejendele – eller ting, der ligner hendes ejendele – til minde om den uendelige lykke, han oplevede i de få kærlighedsmøder, han havde med hende. Kemal kuraterer et helt museum



om et kvindeliv, et familieliv, et hjem, en tid og en social klasse. Han er latterliggjort blandt sine venner, fordi han er forelsket i en fra en 'forkert' social klasse. Hans samling af genstande er pinlig, fordi den fortæller om hans tab, men da samlingen kommer på museum forvandles flovheden til stolthed. Han vinder over den indre melankolske følelse.

Hen mod slutningen af romanen beder Kemal den berømte forfatter, Orhan Pamuk, om at skrive kataloget til museet, hvilket er den bog, læseren har i hånden - og som hen mod slutningen har en adgangsbillet til museet. En konceptuel forrykkelse, hvor læseren opdager, at han er blevet udsat for det, man inden for tryllekunst kalder misdirektion, nemlig at vores opmærksomhed er blevet ført på afveje, og at det var noget andet, der fandt sted, end det, vi lige troede.

Pamuk har skabt et *Uskyldens museum* i det ældre byhus i Istanbul, hvor Füsün og hendes familie har boet. På den øverste etage kan vi se det møblerede rum, hvor Kemal fortalte Pamuk sin historie. Den litterære og den konkrete verden blendes.

Museet er ikke en illustration til romanen, og romanen er ikke det påståede katalog til udstillingen, men museum og roman mimer hinanden. Bogen består af 83 kapitler og der er 83 montre i museet. Man kan se det som to koncepter, der gennemlyser hinanden. Det er to repræsentationer af samme fortælling, har Pamuk udtalt. Det er det, man inden for blandingsteorien kalder en *double scope blending* (Larsen 2011), altså et skarpt sammenstød mellem to begrebsverdener eller koncepter, der ægger og kickstarter vores fantasi, udfordrer vores forståelsesmønstre og løfter vores

fornemmelse for forholdet mellem liv og repræsentation. Pamuks ideal for museer er genkendelighed, for ham er det mennesker og deres genstande, som udgør det agtværdige hverdagsliv, som igen er samfundets store svinghjul. På *Uskyldens museum* skal gæsterne føle sig hjemme og opleve sig genkendt af museets genstande.

Pamuk skelner i romanen mellem to typer af samlere: For det første *De stolte*, som viser deres samlinger frem til verden (og som dominerer den vestlige verden), dernæst *De undseelige*, der gemmer, hvad de har ophobet (en umoderne tilgang) (Pamuk 2008: 503). Kemal når frem til den forståelse, at man kan samle på hvad som helst med humor og købmændskab, ud af et behov for at samle alle genstande som forbinder os til det, vi elsker mest, ethvert aspekt ved vores liv - og selv i et fravær af et hus, et virkeligt museum, så vil poesien i vores samling være et tilstrækkeligt hjem for dets genstand (ibid: 501-2). En samling er både et hjem og et museum. Kemals vane med at samle på genstande, der minder om Füsün, udvikler sig til, at han begynder at samle på museer. Han rejser i Europa og besøger 5.723 museer, og her forvandles romanen til en museumsrejseguide.

Læses romanen som roman - og ikke som museologi - kan den tolkes som en besk kommentar til den fastholdelse af uskyld, som Tyrkiet fortæller sin nations historie med, og som netop fastholdes i erindringsmaskinen - museet - der forblænder og forblinder. Tyrkernes behov for en særlig historie, en uskyldens historie, gør dem blinde for den fortræde en nation påfører mennesker, når den dannes. Kemal og Füsün er i sig selv uinteressante, overfladiske mennesker;

de er egensindige og banale. Kemals familie og vennekreds samt Füsuns familie og naboer lever i et spind af rygter og dårligt fortolkede traditioner, der indsnævrer deres handlemuligheder og selvforståelser.

Uskyldens museum kan også læses som Pamuks hyldest til Marcel Prousts "På sporet efter den tabte tid" i dens dvælen ved erindringen i selv den mindste ting, 4.213 cigaretskod, som Kemal samlede op efter den rygende Füsun, og som nu sidder på bagvæggen i indgangspartiet i museet. Men den kan også læses som en kommentar til den erindringsmetode, som Pamuk mener museet er, og som er startet i Europa [ibid. 503ff] og dermed som en refleksion over den klassiske museologi.

Hvis vi læser *Uskyldens museum* som museologi, så mener Pamuk, at Europa har stolte samlere, der gerne vil vise deres genstande frem på museer, der i bund og grund ikke er andet end gallerier, der gives liv af genstandenes indbyrdes forbundenhed. Den fortælling, der opstår imellem tingene, digtes i publikums hoveder, støttet af den poesi, hvormed genstandene er ophobet. At samle er poesi – et skaberværk. Tingenes hjem, vores hjem, opbygges af den tvang eller lidenskab, der får os til at samle. Vi er som skabende poeter, der med hjertets tvang bygger museer, hvor vi trøstes, ikke ved at finde de ting vi elsker, men ved at miste enhver tidsfornemmelse [ibid. 520]. Netop dér oplever man at føle sig hjemme.

Ved *The International Council of Museums* i Milano i juli i 2016 præsenterede Pamuk forsamlingen for et manifest for fremtidens museer. Han sagde, at der ikke er brug for museer som monumenter eller mausoleer over det forgange. I stedet skal vi udtrykke humanitet i genkendelige skalaer. Hvad er så hans idé om humanitet? Her kredser han om det hjemlige, om fortællingen og om individer – i flertal, for vi skal også genkende os i hinanden, i de andre museumsbesøgende.

Kemal vil dele sin samling med andre mennesker. Han spørger, om det ikke, når det kommer til stykket, er målet med en roman eller et museum at forbinde vores minder med en sådan oprigtighed, at man kan forandre individuel glæde til en glæde alle kan dele. Den enkelte kan kun rigtig lykkes, når fællesskabet lykkes. Museet forvalter og formidler historie, men bærer en fremtid i sig, der er åben for de nulevende og de kommende gæster.

Filosoffen Dorthe Jørgensen har besøgt *Uskyldens museum* sammen med sin mand. Hun skriver i *Meningen med kunsten*: "Uskyldens museum i Istanbul er et vellykket værk.

Havde jeg ikke selv kunnet se det – men det kunne jeg – havde jeg bare behøvet at iagttage min mand for at vide besked. Med museet lykkedes det Pamuk at hensætte ham i en tilstand af begejstring kendetegnet ved både naivitet og sentimentalitet, både følelse og refleksion. Noget sådant kræver såvel en stor kunstner som villighed hos modtageren til at kunne lade kunstneren øve sit virke, men det er netop også det, der er meningen med kunst: At åbne sindet, så begejstring kan vinde indpas, og vi løftes ud af middelmådighedens tyranni." [Jørgensen 2015: 151].

De samlevaner børn – og museer – har, er forbundet med forestillinger om verden og undersøgelser af den. I samlevanen er viden og vilje til forståelse og forandring af forståelse af selvets forankring i verden. Når den voksne og barnet mødes i en dannelsesrelation, mødes erfaringer, viden og viljer, hvor man i fællesskab undersøger og forstår den verden man elsker og vil give videre til kommende generationer. Samlinger og museer er kunstværker, hvor mennesket kan genkende sig selv og genkende sig selv i mødet med andre besøgende.

Museer behøver ikke templers storhed for at kunne kickstarte vores fantasi. Museal poesi er udtryk for humanitet, den er en invitation til deltagelse.

Museet som hjem

Når vi taler om samlinger, så taler vi om dem som bevidste og intentionelle. I Pamuks tankegang er det selve hjemmet, der er det første museum. I hverdagen tænker vi ikke vores hjem som museum, men måske snarere som en mængde ting, der er skyllet op som drivtømmer på stranden og nu ligger hulter til bulter. I hjemmet skaber vi sammenhæng imellem amorfe forekomster af materialitet, der blendes med drømmen om Det gode liv, hvad der er muligt og hvad der sker af uudgrundelige årsager. Trods disse tilfældighedernes spil, vil de allerfleste opfatte deres hjem som netop deres hjem.

Hjemmets samling har sine egne grunde og logikker; hjemmet fortæller, hvem vi gerne vil være. Vi kan prissætte vores hjem i forsikringsøjemed, men skulle det gå galt og det hele brænder, er der talrige genstande, som er uden for pris og dermed uerstættelige.

Når børn samler, så afspejler de hjemmets komplekse samling af materialitet. I hjemmet samler vi det, som har betydning, ikke blot af praktiske grunde, men også af emotionelle, påpasselige, nærige eller æstetiske grunde. Nogle ting har affektionsværdi, fordi de bærer en særlig historie, der kan



Foto: Jon Dag Rasmussen

fastholdes over tid som et minde, som en virkelighed, der er forbi. Hjemmet er det vi vender hjem til, tilbage til eller længes efter, når vi er væk.

Installationen *Waste Not* (2005) er på sin vis skabt af den kinesiske kunstner Song Dong (1966-), men i bund og grund er det hans mors værk. På 300 kvadratmeter på eksempelvis MoMa i New York i 2009 og i Aarhus Kunsthall i 2014 har Song Dong udstillet sin mor, Zhao Xiang Yuans over 10.000 genstande, samlet igennem 50 år. Hun blev født i 1938 og levede dele af sit voksenliv ludfattigt under den kinesiske kulturrevolution.

Tingene er sorteret efter kategorier og arrangeret nærmest som en lille by, man kan vandre rundt i og betragte mængderne af udtrådte sko, papirposer, papæsker fra medicin, flade tandpastatuber, fuglebure, skruelåg med meget mere, og det tager 14 dage at sætte den op. Midt i installationen står rammen af moderens beskedne træhus, helt ude af proportioner med mængden af habengut.

Song Dong begyndte projektet, da hans far døde i 2002. For at rive moderen ud af hendes dybe sorg, foreslog han hende et samarbejde, der skulle give hendes indsamlede jordiske gods mening. Moderen nåede at opleve, at hendes ting, der var samlet efter princippet 'Lad ikke noget gå til spilde', blev til kunst. "Der kan du bare se, så var det alligevel godt, at jeg samlede alle de ting," sagde Zhao angiveligt til sin søn.

Malermesteren, Johannes Peter Kattrup fra Helsingør, grundlagde i 1986 *Museet for fundne fragmenter*. Desværre måtte det lukke i 2016. Igennem årene samlede han genstande op fra gaderne under sine vandringer i Helsingør. Hans grundtanke var, at selvom fragmenterne ingen værdi har, så har de noget at fortælle. I en verden, hvor alting flyder, handler det om at *se langsomt*. Kattrup har udviklet et sprog til det, en gymnastikform han kalder *øjentrim*. I

sine udstillinger placerede han fragmenterne ved siden af hinanden på små og store bakker. Når de sådan lå ved siden af hinanden i al deres forskellighed, kunne man ved at skifte fokus få øje på nye mønstre, nye detaljer og nye helheder. For Kattrup handler det om at lede efter *farvepragt, strukturstyrke eller slidtageskønhed*.

Alle genstande har en ydre synlig dobbelthed: De har form og farve, men de bærer også mønstre, farvespil og patina. Kattrups ordvalg indbyder og lokker til trim-øvelserne, samtidig med at de opfordrer til at se hverdagslivets helt banale tingslige indhold på ny.

Barnet som kurator

En kurator er en person, der beskytter ting ved at drage omsorg for dem. Det latinske ord *curare* betyder at drage omsorg. At drage omsorg er at sørge på forhånd, altså tage stilling til hvad der skal til for at passe på en ting. Børn udforsker verden, de samler og de kuraterer. Deres vindjakkelommer er fulde af emner, som de – som Kattrup – har været draget af og har samlet op. Forældre, der tømmer børnenes lommer kan som en anden arkæolog læse børnenes interesser og ophøjelse af genstande, som de voksne måske betragter som affald eller ubrugeligt. Genstandene har tiltrækningskraft. Det kan være deres *rørsomhed*, som teenagepigen, der samler på metalstænger med riller, for 'de er rare at røre ved'. Det er ikke bare den taktile sans, der kommer på arbejde: Børn fornemmer tingens overflade og konsistens, de lærer om tings vægt og fylde, om deres skrøbelighed eller styrke, deres anvendelighed eller eventuelle funktion, når de kuraterer deres fund.

Den tyske forsker i pædagogik, Ludwig Ducker, har sammen med sin stab interviewet et stort antal børn – ca. 550 – om deres samlinger (Duncker 2015). Børn knytter sig til deres samlinger, der giver identitet over for andre børn og selvforståelse for barnet selv. I kraft af samlinger bliver barnet til som individ, men også som medlem af et fællesskab, hvor man samler – nogle gange det samme, andre gange noget forskelligt. Samlinger giver anledning til, at børnene identificerer verden og hinanden ud fra ligheder og forskelle. At være samler er et fællesgørende og lighedsskabende træk, at samle noget specielt etablerer forskel imellem børnene. I samlingen kan børnene spejle sig i hinanden som i et konkurrenceforhold, hvor de måler sig med andre ved at finde ligheder og forskelle. De ser sig selv i relation og opposition til hinanden. At indgå i samlingsfællesskaber er en vej til at forstå fællesskabers strukturer og stabilitet – eller mangel på samme.

De helt små børn samler på grene, sten, kastanjer eller ting de finder på jorden. De lidt større børn bringer orden i deres samlinger ved at hierarkisere, strukturere eller kategorisere samlingens genstande. Ved skolestart begynder børn at bytte og forhandle samleobjekter, og de begynder at inkludere og ekskludere ved hjælp af samlinger eller ved hjælp af genstandenes tillagte værdi. Teenagere undersøger – ud fra deres samlinger – prestige, individuation, identitet og 'branding', eller med andre ord, de orienterer sig ud fra og formidler fællesskabets normer og værdier med udgangspunkt i deres egne og andres samlinger. Giver det prestige at samle? Hvad giver prestige at samle? Hvad kan jeg samle? Hvilke bånd kan jeg knytte ud fra min[e] samling[er]?

Når børn nærmer sig skolealderen bliver det relevant at skelne mellem åbne og lukkede samlinger. Åbne samlinger kan være sten, kapsler, grene, knapper, hønseringe, totemdyr røde ting, ting af jern og så videre, hvorimod lukkede samlinger kan være fodboldkort, dyrekort, Pokemon-kort eller samlinger med en finit størrelse. Købesamlinger er kendetegnet ved at nogle enkelte kort kun findes i et lille tal og derfor får en høj værdi.

Når børn – eller voksne – samler i fællesskaber, giver det mulighed for genkendelse. Genkendelse af sig selv i den anden: Vi genkender os selv i den anden, vi ser hvordan den anden – lige som en selv – ophøjer genstande og gør dem værdige til samlingen. Der finder en sortering og en ordning af genstandene sted. Lige som man på museer feticherer ting, det vil sige ophøjer dem til museumsgenstande, der i henhold til Museumsloven skal konserveres, bevares og formidles. De professionelle museumsansatte etablerer bånd mellem de enkelte genstande og samlinger, mellem del og helhed, og på samme måde etablerer barnet også sammenhænge i de indsamlede dippedutter. Det barn, der samler, har en vision, eller en drøm om at skabe en helhed. Samlinger er æstetiske udtryk, men også udtryk for begær efter noget ubestemt, måske begær efter at fastholde noget, det forgængelige, sig selv, en orden? Det, der driver denne ambition, kan sagtens være de tomme pladser i samlingen, eller det kan være ønsket om at bevare det forgængelige, at fortælle sig selv ved at etablere en orden i verden, som er tilgængelig.

Hovedpersonen i *Uskyldens museum*, Kemal, er afklaret om at ville dele sin samling med andre mennesker: "Er det ikke, når det kommer til stykket, målet med en roman eller et museum for den sags skyld, at forbinde vores minder med en sådan en oprigtighed, at man kan forandre individuel glæde til en glæde alle kan dele?" For Kemal smelter objekter, oplevelser og følelse sammen i samlingen.

Orhan Pamuks store glæde, ved åbningen i 2012 af *Uskyldens Museum* i Istanbul, var, at tyrkere, der ellers aldrig gik på museum, kom til hans museum og udtrykte begejstring over at gense genstande, som de også selv ejede eller havde ejet. Virkeligheden findes i de minder, genstandene kan kalde frem, skriver Pamuk. Det er i øvrigt de mange euro han fik med Nobelprisen, der har finansieret museets tilblivelse og royalt fra salget af bogen går til drift og vedligeholdelse.

Børns samlinger

Samlevanen hos børn, voksne og museer udtrykker forståelse af verden og erobring af verden. Den private samlers forståelse kan være kompleks, flertydig eller alogisk. Den offentlige samling præsenteres som oftest med en tolkning og forståelse, der internt er sammenhængende og logisk. Gøres børns samlevaner til en del af opdragelsen, kunne man med Arendt frygte, at de voksnes samlevaner kan sætte sig igennem som standard for børnenes. Det værste ville være, hvis de voksne – i rollen som opdragere – ville gøre samlingen til instrument for læring og udvikling i relation til forestilling om læring og udvikling hentet i børneinstitutionernes læreplaner eller i lærings- og udviklingsteorier.

Med fare vore at bringe ved til dette bål, nemlig at tage patent på det, børn gør med deres samlinger, og derved instrumentalisere samlevaner – vil jeg i det følgende skitsere nogle mønstre, som, jeg kan se, kendetegner delhandlinger i børns samlevaner, eller det som er blevet beskrevet som musealiserede handlings- og aktivitetsformer. Når børn samler – lige som når voksne samler – kan det beskrives ud fra følgende mønstre:

Rode og ordne: Rod har det med at rode, rod roder. Vi sætter orden i kontrast til rod og forbinder orden med disciplin og regelsætning. I bund og grund kan orden være lige så rodet som rod, men rodet er skjult af de udtænkte ordningssystemer. Når orden som en disciplin eller et regelsæt er sat i gang, har det en tilbøjelighed til at blive en fast struktur. Orden ordner.

Jazzmusikeren, Jens Skou Olsen, har engang sagt, at man kan ordne rod i typer, nemlig det farlige rod, kvalitetsrodet eller det åbne kreative rod. Orden kan være lige så farlig og skræmmende som det dårlige rod. Orden kan også forstås som udtryk for skrøbelighed; man må passe på rodet, så det ikke forgår og det gør man ved at etablere særlige relationerne imellem genstandene i rodet.

Museet er antitesen af rod. Her er samlingerne organiseret med en orden efter principper, der kan begrundes med museal tænkning. Museumsgenstandene udstilles sammen, fordi de hører til en særlig epoke, en funktion, en materialitet eller andet. På det berlinske museum, *Museum der Dinge*, er brugskunst samlet på forskellig måde i udstillings-skabene. Det kan være: Ting der kan rumme noget, ting af plastik, gule ting, ting der bærer en illusion, ting der efterligner noget andet, ting der har med elektricitet at gøre, ting med grim overflade og meget mere. På et andet berlinsk museum, nemlig det dadaistiske *Museum der Unerhörten Dinge*, er museets genstande inddelt i den gruppe af genstande, der er beskrevet og udstillet i forrummet, mens de endnu ikke beskrevne genstande er hængt op på væggen i baglokalet efter vægt, først 0-10 g, så 10-50 g og så videre.

Børn har også orden i deres ting, måske ikke den orden forældrene eller pædagogerne ønsker, men ting ligger hvor de ligger af en grund. Når vi placerer vores ejendele, indtager vi det rum, som er til vores rådighed. Den kinesiske husmor, hvis 47 m² store hus blev genopført på *Museum of Modern Art* i New York, gav de mere end 10.000 genstande hver deres plads i huset, lige som børn organiserer en orden i det rum, de er i stand til at indtage.

Børns principper kan fra en museumssynsvinkel fremstå kaotiske, for en samling kan sagtens indeholde emner af meget forskellig herkomst, materiale, funktion eller værdi. Børn har andre tingshierarkier eller andre tingsrelations-principper. Nogle museer har ladet rod blive en del af den museale fortælling, idet ikke genstande entydigt kan placeres med et ordningsprincip.

Gemme og finde: Samlinger er særlige måder at gemme materialitet på. Med samlingen som grund gemmer vi genstande i en defineret mængde af genstande, og vi kan finde den enkelte genstand igen, når samlingen skal undersøges, reorganiseres eller forøges. Samler vi på sten, vil den enkelte sten forsvinde i mængden af sten, men når samlingen undersøges, vil den enkelte stens skønhed og proveniens komme til syne med den øvrige samling som baggrund. Børn – og andre – der samler, samler ikke forråd som et egern. De samler, fordi den enkelte genstand skal opbevares for at kunne komme frem eller til syne igen på et senere – belejligt – tidspunkt. De store nationale museer udstiller kun en brøkdel af deres samlinger. Genstandene opbevares, så de museumsansatte kan genfinde dem, udstille dem eller forske i dem. Genstandene er veje til at finde viden om tider, der er svundne eller utilgængelige.

Passe på og smide væk: Indimellem bliver museer nødt til at reducere i samlingerne og smide ud. Det sker med vedtagne retningslinjer og en såkaldt kassationspolitik. Hvis en ting er i dårlig stand, er uden proveniensoplysninger eller findes i dublet, kan den kasseres ved en gennemgang af samlingerne eller en flytning af museets depoter. Børn kan skifte smag i deres samlingsstrategier, og så kan flotte store samlinger blive sat til side. I en tid, hvor voksne bekymrer sig for børn og unges lemfældige omgang med materielle værdier, er det værd at hæfte sig ved, at børn faktisk kan passe på en samling af for dem værdifuld materialitet.

Lige som der i museumssamlinger er stjerne-genstande, så har børn også emner i deres samlinger, som har karismatisk skær. De karismatiske genstande på museer får de bedste placeringer i udstillingerne, de tildeles mere forskning, vækker mere debat eller opmærksomhed. Børnene kan tilsvarende passe særlig godt på stjerne-genstande, give dem en bedre opbevaring, lege mere med dem eller fortælle flere historier med dem som omdrejningspunkt. En karismatisk genstand er eksemplarisk eller særlig, den har måske været svær at få fat i, eller der knytter sig en særlig indsats for at erhverve den [Wingfield 2010]. Når børn – og voksne – passer særlig meget på stjerne-genstande, udtrykker det en tings-etik, for samleren skelner mellem den gode genstand og den mindre gode genstand, mellem den gode samling og den mindre gode samling.

Benævne og kategorisere: Når barnet – eller den voksne – samler, indbefatter det, at samlingens genstande bliver benævnt og kategoriseret. Først gives samlingen et navn, en fællesbetegnelse, som beskriver hvilke genstande, der indgår i samlingen, fordi de tilskrives fællestræk. En sten-samling, en kapselsamling og så videre. En sådan fællesbenævner dækker over genstandene i deres abstrakte form, som fænomen, og henviser til de enkelte genstande, der indgår i samlingen, og som sikkert er forskellige fra hinanden. En Irma-dåsesamling består af et stort antal forskellige dåser, der dog ligner hinanden i form, størrelse og materiale. Hver af dem er motiv- og farvelagt af en dansk kunstner og adskiller sig fra hinanden i udtryk.

Ved at benævne en samling og dens genstande tillægges genstandene en kategori, der adskiller dem fra andre kategorier; samlingens dele inddeles i klasser af ting. Kategorier og benævnelser kan overlappende hinanden eller glide fra det ene til det andet. En stensamling henviser til kategorien mineraler, men kan også henvise til kategorier som granit, flint, gnejs eller sandsten, og igen kan fællesnævneren eller kategorien flyde sammen i samlinger af smutsten, ral- eller



Gemme og finde - nedfrysning og udgravning af figurer
- Fru Hedevig Baggers Børnehave



Gemme og finde - nedfrysning og udgravning af figurer
- Fru Hedevig Baggers Børnehave

hulsten (også kaldet *køer* når de er samlet på en snor og kan trækkes larmende hen ad vejen).

Fortælle tingen og tingens idé: Hver genstand i en samling har en historie og en livsbane bag sig, den har måske været ejet af andre, den er måske fundet et mærkeligt sted. Hver genstands proveniens vil på et museum være noteret, i hverdagen og hjemmets samlinger vil den oftest være fortalt. Hver ting eller genstand bærer en idé, som indgår i fortællingen om den. Tingens idé kan være den forståede eller tilskrevne egenskab og essens, såsom denne hårde sten er granit med nister af kvartskorn.

Men tingen udstråler også noget, som netop gør, at det er dén ting. Tingen *tinger* sin egenart og viser sig for sin ejer som netop dét. Hvad er stens stenhed? Den viser sig i ejerens daglige omgang med stenen, sådan som stenen fremtræder for denne. En ting samler sin tinghed, lige som et krus ved at blive fyldt med vand viser sin krus-agtighed. Kruset er til-noget: Man kan drikke af det, opbevare væske i det – eller samle på det, og netop dér viser krusets krus-hed sig.

Tingen viser altså noget, der er på vej, nemlig det *sted*, hvor samlingen og det, der er uden for samlingen, mødes, så de står i relation til hinanden i en særlig udgave af verden, nemlig den der er for samleren. Det er den tyske filosof, Martin Heidegger, der i essayet *Tingen* [*Das Ding* fra 1950] på denne måde får ting til at blive et *samlende kunstværk* [Heidegger 1971].

Et barn, der samler, tilskriver genstandene egenskaber og betydninger, og samlingens emner træder frem for barnet. Hver del af samlingen bærer en idé i sig selv men viser også hen til den samlede samling. Samlingen samler! Hver tings fortælling og proveniens peger frem mod dens endelige plads og betydning for samlingen, som igen peger ud mod verden som det, den er en del af.

Samle og identificere: Børn og andre, der samler, fortæller om sig selv i kraft af deres samlinger. 'Jeg samler på sten, der ligner ansigter' eller 'jeg samler på rav fundet ved Vesterhavet på mine sommerferier' eller 'jeg samler på servietter, som jeg får foræret' eller 'jeg samler på små flag fra de lande, jeg har været i'. Deres samlinger afspejler den verden, de lever i. Inger Sjørsløv skriver, at ting på en måde er kulturens hardware. De genstande eller ting, vi samler, fortæller om den verden, vi lever i. Samlinger har andel i den kulturelle verden og er en del af den materielle verden. Sjørsløv tilføjer, at den materielle verden viser kultur for os, og at den på samme tid opfattes med de kulturelle briller [Sjørsløv 2013].

Ud over at skulle holde styr på sine samlinger har samlerne også en opgave, når de bevæger sig rundt i verden. At identificere sig med en samling er en kobling, der for børn og andre etablerer bånd, ejerskab og omsorg for det materielle. At være dedikeret samler er en etablering af et stabilt bånd til verden, godt nok en afgrænset del af verden men stadig en verden, der er fuld af forhold og genstande, hvori den begærede samlingsgenstand indgår som en ud af et uendeligt tal af muligheder. Det barn eller den voksne, der samler på genstande fundet under mærkelige omstændigheder med komplekse fortællinger knyttet til bemestringen af det attråede, skaber både en kompleks orden i en kompleks verden, men også en fortælling, der rækker ud over de konkrete genstande og viser hen mod verdens forunderlighed. Den identifikation, der knyttes til fortællingerne, er dynamisk og refleksiv, idet de hele tiden afsøger nye måder at skabe et tilhørsforhold mellem genstand og samling, mellem del og helhed og igen mellem helhed og del.

Identificere relationer imellem ting og ting og mennesker og mennesker: En samler identificerer sig med sin samling, men også med den verden, som samlingen er et udsnit af. Samleren – barn eller voksen – identificerer relationer imellem ting og genstande, der hører sammen og imellem ting og mennesker, der hører sammen. Genstande kan høre sammen, fordi de ligner hinanden, fordi de forstærker hinandens æstetiske udtryk, eller fordi de er bestemt til at høre sammen, som Pokemon-kort eller Irma-dåser gør det. De kan høre sammen, fordi de er lavet af det samme materiale, eller fordi de er sjældne på den samme måde.

Den enkelte genstand farves af de genstande, den er i samling med. Dens egenart bestemmes af de relationer til andre genstande, den indgår i. Relationer mellem genstande er lige så betydende, hvis ikke mere, end den enkelte genstand er. Tingene ikke bare hører sammen, de støder sammen.

Hvis genstandene kunne tale sammen, ville de tale i munden på hinanden.

At identificere relationer mellem samlinger og deres ejere indebærer at etablere mulige bånd og tilknytninger. Mennesker kan være lidenskabeligt knyttet til deres samlinger, tilknytningen kan være manisk – modsat tilknytninger, der er kalkulerede og med værditilvækst for øje. Sidst kan nævnes, at ejerforholdet til en samling kan være præget af ironi, humor eller underfundighed.

Af-fremmedgørelse/afmystificering og gen-mystificering:

Til hverdag omgås vi den tingslige verden uden at undre os. Når vi åbner en dør, forventer vi, at der er et bestemt rum bag den. Når vi åbner for vandhanen, forventer vi, at der kommer vand ud. Vi er fortrolige med vores verden. Først når tingene ikke fungerer som forventet, får vi blik for dem, og vi ser dem *i sig selv*. Det er netop det, som samlinger af genstande og ting kan gøre for os. De kan bringe tingene tilbage til en tilstand, hvor de ikke er forstået på forhånd, hvor de ikke er forudgrebet og sat på plads. At møde andre menneskers samlinger kan netop lede frem til en åbenhed over for samlingsens emne. En samling sten, der er lagt i farve- eller størrelses-orden, får os til at se stenene på ny. Der findes mange mærkelige museer i verden. Private samlinger af traktorer, madkasser, nudler, toiletter, læbestifter og meget mere udstilles for det nysgerrige publikum. Orhan Pamuk besøgte i forbindelse med sin research til *Uskyldens museum* 5.723 museer i Europa, hvoraf mange var særlige – og private. Forskellene mellem privatmenneskets samlinger, de offentlige private samlinger og de offentlige samlinger er oftest et spørgsmål om samlings størrelse, klarhed i opsætning og formidling. Noget, de til gengæld deler, er, at de på en og samme tid afmystificerer og gen-mystificerer genstandene. I det øjeblik en genstand er rammesat af en samling og derved bliver til et element i samlingen, tages dets særlighed fra det. Genstanden kan være nok så sjælden og unik, men hvis den er en del af en hel masse sjældne og unikke genstande, vil den miste sin særlighed. Til gengæld vækkes vores blikke, så vi ser både de enkelte genstande og samlingen med nye øjne, nemlig med de øjne som samlingsgen – måske udstillingen – gør mulig. Genstandene tillægges og tilskrives en ny betydning, en fortælling, og sættes ind i en sammenhæng, der skærper vores opmærksomhed, vores interesse og vores forståelse af os selv i verden. Samlinger kan være så overraskende eller overvældende, at vi gribes af tumult, benovelse og forundring.

Stille og besvare spørgsmål: Samlinger eller den syssel, det er at samle, er på en måde en undersøgelse af verden, hvor

samlere – hvad enten det er det lille barn eller det offentlige museums ansatte – *stiller spørgsmål til verden ved at finde svar ud fra det fundne materiale*. Hvorfor er rillede metalstænger så rørsomme, hvorfor er smutsten så bløde trods de er sten, hvordan levede og tænkte man i byerne 'for gamle dage siden', når man brugte ting, som ligner de ting, vi har omkring os i dag?

'Skal vi lege museum?'

Er der i institutionerne fokus på børn, der samler, er det oplagt at tage udgangspunkt i processen og dynamikken imellem børnene og samlingsobjekter og i relationerne børnene imellem. 'Skal vi lege museum?', kan børnene lige så godt spørge hinanden som: 'Skal vi lege købmand?'. Når børn graver i jorden og finder gamle knapper, kan man tale om fundene på samme måde, som vi taler om det danefæ, der findes af metaldetektiver i den danske muld. Børn kan arrangere udstilling med undergrundens 'guld' med billettering, lige som de inviterer til maleri-fernisering med saftvand.

Pædagogers arbejde finder sted i hverdagens rum. Pædagogisk arbejde er – kogt sammen til en bouillonterning – at gøre hverdagens opgaver og hændelser til *betydende* opgaver og hændelser, hvor børn udvikler og udfolder sig.

Gøres museum og kulturarv til verber, understreges det dynamiske og processuelle. Børn kan sagtens *museumme* og *kulturarve*. Og jeg tænker ikke alene på, at børnene *leger* museum eller kulturarv, men at de anerkendes som samlere og kuratorer. Når børn skaber museer hjemme, i institutionerne og i offentlige rum – det være sig medborgerhuse, lokalmuseer eller biblioteker – så vil deres interesse og nysgerrighed vækkes for museumsverdenen. Et museum eller en kulturarv er ikke blot en bygning eller en genstand i det fjerne, men er dele af det aktive hverdagsliv, det er en kickstarter af fantasier. Den museale poesi blandt børn kan kickstarte voksnes fantasi.

Børn og voksne samler på rariteter og på genstande, der har særlig betydning for dem. De indsamlede genstande former en undren eller gåde, en mulig skat eller et vidensfelt. Samlere viser omsorg for genstandene i deres samlinger, for det materielle bærer noget, der kan kaste identitet af sig. Fremvises samlingen – dette *raritetskabinet* eller *undrekammer* – for andre, opstår der et fællesskab mellem samlere, og samlingen tilføres en mening der rækker langt ud over de enkelte samlings fortællinger. Man opdager sig selv som medlem i et fællesskab af samlere.

Der er en tilbøjelighed til at udstillinger på museer 'går op': Den røde tråd spinder en sammenhængende historie, og der er ingen tomme pladser. Vi – museumsfolkene og publikum – kan godt lide fortællinger, der binder en ende. Men det behøver ikke være på den måde.

Børn er kyndige samlere, og de ordner med sans for deres samlinger. Betragtes børn som kyndige gæster, kan de også blive anerkendt som bidragende til samtalen i det offentlige rum som museerne er, og så kan deres nysgerrighed og ønske om at se, hvad der finder sted på museerne, stimuleres.

Det er den *pædagogiske fantasi*, der viser vejen til inddragelse af børnenes samlereinteresse i det institutionelle hverdagsliv. Ved pædagogisk fantasi forestiller jeg mig, at man for det første tager udgangspunkt i det foreliggende, i hændelsen, begivenheden eller situationen, frem for at trække på de 'pædagogiske selvfølgeligheder'. For det andet forestiller jeg mig, at man dvæler ved fællesskabets flertydighed. Hverdagslivet i institutionen er et åbent rum, hvor der – som Olga Dysthe skriver om i kapitel 1 – med fordel kan studeres flertydighed ved at udforske flerstemmighed, forskydninger og associationer.

De voksne skal ikke overlade feltet til børnene alene, men deltage og give sig til kende som lige så kyndige samlere. At emancipere børn fra voksnes autoritet og overlade dem til sig selv er, ifølge Arendt, ikke frigørelse. Det er "at overlade dem til en mere forfærdelig og i sandhed tyrannisk autoritet, flertallets autoritet", skriver Arendt [Biesta 2014: 149].



Nis-Theodor leger museum. Det er et museum for pizzaer og pølser.
Foto: Pia Lindegaard Nielsen

Museet som empati-teknologi

Det klassiske europæiske nationalmuseum bor i imponante bygninger, der signalerer storhed ved at efterligne templet. Mennesket bliver ganske lille, når det står i foyeren, og det bliver træt i benene, når det forvilder sig i forbundne labyrintiske gallerier. De moderne museer bor i oplevelsesarkitektur, der bliver et besøgsmaal i sig selv.

I københavnske børnehaver (se kap. 4) iscenesættes et museum i en vindueskarm eller på et bord. En opsætning af genstande med ledsagende billedrige forklaringer ophøjer det udstillede på samme måde, som en montre eller en piedestal kan gøre det på et museum. At musealisere er en kunst, som både museumsansatte, museumsbesøgende og børn i en institution deler.

Den svenske litterat, Johan Lundberg, skriver i *Det sidste museum* (2016), at et museumsbesøg er en lejlighed til at skabe empati gennem det, at man møder andre kontekster, der være sig geografiske eller historiske, og tvinges til at kigge på verden med andres øjne. Ved at træde ud af sit 'jeg' og bebo en anden(s) bevidsthed, inviteres man til at forlade sig eget snævre perspektiv.

At få indsigt i kulturarv er et afsæt for forståelse af lokale og globale selvforståelser, for skiftende tiders tankevaner, samfundsmæssige problemstillinger. Når børn færdes med selvfølgelighed på museer, tilegner de sig en museumsmyndighed og får adgang til at tyde udstillingspraksisser og kunne udtale sig om genstandenes komplekse fortællinger. Man træner sin mulighedssans ved at få forståelse for andre måder at se og tolke virkeligheden på. Hvilket igen er forudsætningen for at være åben over for det fremmede, for det afvigende eller det anderledes.

Humanitet

Orhan Pamuk sagde ved museumskonferencen i Milano i 2016, at der ikke er brug for museet som monumenter eller mausoleer over det forgange eller som fortællinger om nationers storhed. I stedet skal museerne udtrykke *humanitet* i genkendelige skalaer, de skal fortælle om individer, om mennesker og om livshistorier. Den store udfordring for fremtidens museer er – med samme sikkerhed, magt og dybde som i dag – at fortælle om levende mennesker, der lever de steder, som museerne fortæller om.

Til Orhan Pamuks blik på humanitet vil jeg gerne tilføje, at vi skal ikke blot leve sammen ved at genkende os selv i den Anden, vi skal kunne leve i mangfoldighed og pluralitet ved betragte den Anden som den nye Anden, ved at se os selv som den Anden for den Anden og vise interesse for den Anden og de Andres interesser.

Vi skal leve med åbne fortolkninger for den Andens samlingsinteresse, vores samlevaner og tankevaner skal sættes i spil.

Museer er steder, hvor vi kan møde det Andet – det som er fremmed for os selv, det som viser, at der kan være andre verdener og andre måder at tænke verden på. Det kan vi på museer gøre sammen med den Anden.

Det Andet er en mulighed for at tænke sine tanker ind i en historie, der er forskellig fra ens egen. Ifølge Arendt er den desorientering, der følger, nødvendig, for at man kan forstå, hvordan ens verden ser ud på en anden måde for den Anden [Biesta 2014: 157].

Sammen med børnene kan vi undersøge den verden, vi elsker, og som vi vil give videre til den kommende generation. Vi skal ikke blot leve sammen ved at genkende os i hinanden, men også ved at leve i og med mangfoldighed. Vi må leve i åben dialog med den Anden, men vi må også se, at vi selv er den Andens Anden. At leve i åbenhed og anerkendelse fordrer, at vi er åbne for den Andens forskellighed og vor egen forskellighed for den Anden.



Litteratur

Arendt, Ha. [1954]: *On the Crisis of Education*.

<http://www.thecriticalreader.com/wp-content/uploads/2016/07/ArendtCrisisInEdTable.pdf> [03-03-2017 15:59]

Baudrillard, J. [1997]: The System of Collecting. In: Elsner, John and Roger Cardinal: *The Cultures of Collecting*. Reaktion Books

Biesta, G. J.J. [2013/da. 2014]: *Den smukke risiko – i uddannelse og pædagogik*. Klim

Brinkmann, S. [2006a]: *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, S. [2006b]: Individ, demokrati og psykologi i en pragmatisk optik. In: *Psyke & Logos*. #27 240-258

Dewey, J. [1916/da. 2005]: *Demokrati og uddannelse*. Klim

Duncker, L., K. Hahn & C. Heyd [2015]: *Wenn Kinder sammeln*. Klett Kallmeyer

Heidegger, M. [1971] The Thing. In: *Poetry, Language, Thought*. Harperperennial

Korsgaard, M. Timmermann [2014]: *Hannah Arendt og pædagogikken. Fragmenter til en gryende pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag

Larsen, P. Harm [2011]: *Orhan Pamuks 'Uskyldighedens museum' – til minde om en romanvirkeligheds fantasier*. <http://petersudsigst.blogspot.dk/2012/05/orhan-pamuks-uskyldighedens-museum-til.html> [13-01-2017 16:30]

Lundberg, J. [2016]: *Det sista museet*. Stockholm: timbro

Moutu, A. [2007]: Collection as a Way of Being. In: Henare, Amiria, Martin Holbraad, Sari Wastell: *Thinking Through Things: Theorising Artefacts Ethnographically*. Routledge

Pamuk, O. [2008/2009]: *The Museum of Innocence*. A Novel. Faber and Faber Limited

Pinker, S. [2011] *The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined*. New York: Penguin.

Rahim, S. [2012]: Orhan Pamuk: A book is a promise. *The Telegraph*

<http://www.telegraph.co.uk/culture/books/bookreviews/9663819/Orhan-Pamuk-A-book-is-a-promise.html> [20-02-2017 15:33]

Sjørnslev, I. [2014]: *Ting – I nære og fjerne verdener*. Univers.

Strathern, M. [1995]: *The Relation: Issues in Complexity and Scale*. Prickly Pear Press

Wingfield, C. [2010]: Touching the Buddha: encounters with a charismatic object. In: Dudley, S. [ed.]: *Museum Materialities – Objects, Engagements, Interpretations*. Routledge

4

For gamle dage siden

Fremtidens pædagoger som
vejvisere til Danmarks historie



For gamle dage siden

Fremtidens pædagoger som vejvisere til Danmarks historie

Af Sidsel Kirk, Københavns Museum og
Benedicta Pécseli, Professionshøjskolen UCC

Et museum i min børnehave

Københavns Museum lukkede midlertidigt i 2015, da museet skulle flytte. Lukningen medførte, at museet i en længere periode ikke var tilgængeligt for publikum. Derfor udviklede museet det mobile forløb *Et Museum i min Børnehave*, hvor børnenes møde med museet foregik ude i institutionerne – museet kom ud af museet.

Som kuratorer og museumsinspektører skabte børnene udstillinger i institutionerne. Udstillingerne rummede genstande og historier om københavnske børns nære omgivelser og hverdag i deres institutioner. Børnene tegnede billetter og holdt udstillingsåbning med popcorn. Herefter var udstillingen i børnehaven åben for publikum: De andre stuer og mor, far eller bedsteforældre.

Små pop-up museer om byens børn og deres liv og institutionshverdag dukkede på denne måde op rundt om i København og repræsenterede Københavns Museum og vigtige fortællinger om et udvalg af byens borgere i perioden, hvor museet var lukket.

Med besøgene åbnede vi museets genstandsfelt for børnene og arbejdede med et museums "værktøjskasse", og besø-

gene blev en indføring i museologi for 4-6-årige. "To-go"-museet blev en kilde til nye ideer. At besøge børnehaver og samarbejde med børn og pædagoger blev øjenåbnende for museet i forhold til det potentiale, der ligger i at samarbejde med den dagtilbudspædagogiske faglighed og åbne for museologien i arbejdet med små børn. Indsigten førte til et samarbejde mellem denne artikels to forfattere om udvikling af projektet *For gamle dage siden*, som er støttet af Slots- og Kulturstyrelsen.

For gamle dage siden

I efteråret 2016 deltog tre hold fra Pædagoguddannelsen UCC – i alt godt 90 studerende – på Modul G og 2 i praktik i undervisning på Københavns Museum om arkæologi og i undervisningslokalerne på Campus Carlsberg om potentialerne i at arbejde med museers udstillinger og samlinger med børn i dagtilbud. På pædagoguddannelsen er der en tæt kobling mellem teori og praksis og praktikophold fylder meget i de studerendes uddannelsesforløb. Denne kobling blev central i *For gamle dage siden*, hvor vi kobled en del af de studerendes forløb på Modul G op som en vekselvirkning mellem undervisning på Campus Carlsberg og undervisning på museet og anvendelse af ny viden i praktikinstitutioner.

Undervisningen blev udviklet i tæt samspil mellem de studerendes underviser og en arkæolog samt en undervisningsansvarlig fra museet. Alle tre var til stede ved undervisningen på museet. I den efterfølgende 2. praktik fik de studerende til opgave at udvikle og gennemføre en pædagogisk aktivitet med afsæt i undervisningen og med inddragelse af ny museologisk og arkæologisk viden.

Som supplement til den faglige viden fra museet og Pædagoguddannelsen UCC fik de studerende stillet orange kufferter til rådighed, som de kunne låne hjem til deres praktikinstitution, og som kunne danne ramme om deres aktivitet med børnene. Kufferten rummede autentiske arkæologiske fund fra 16-1700-tallet, forstørrelsesglas, gule reflekseveste og bomuldshandsker til håndtering af fund, samt farveblyanter og tegnepapir og en logbog. Bevillingen fra Slots- og Kulturstyrelsen rummede også midler til, at de studerende kunne søge om penge til deres projekt i institutionen og til at tage på museumsbesøg på andre museer end Københavns Museum, som var lukket for besøg. Dialogen mellem de studerende og museet i praktikperioden blev vægtet højt,



Studerende og børn undersøger arkæologiske fund i institutionen.
Foto: Julie Blicher Trojborg, 2017

og de studerende blev opfordret til at opsøge vejledning på museet og dele gode ideer.

Undervisningen på museet lagde vægt på gensidig erfarings- og vidensudveksling mellem museum og studerende, og sideløbende med, at de studerende blev præsenteret for nyt, kvalificerede de med deres erfaring og viden museets børnesyn og tilbud til børnehaver og vuggestuer, ligesom de studerende blev adresseret som fagpersoner i forhold til at skabe nye fysiske- og indholdsmæssige rammer for et helt nyt Københavns Museum.

At stille spørgsmål til arkæologien og til verden

En kæbe fra en ko, som har levet i København i 1700-tallet, stumper af kridtpiber og potteskår fra tallerkner, kopper og fade lægger op til undren, fascination, fremmedgørelse og genkendelse. Når nutidens mennesker sanser og oplever fortidens materielle menneskespor skabes et særligt møde, som vi har ønsket at udforske i *For gamle dage siden*. Vi har i denne udforskning hentet inspiration fra science-pædagogikkens systematik. Leicht Madsen undersøger på baggrund af Nathan Isaac og den eksperimenterende skoles pædagogiske udviklingsarbejde fra 1920'erne, hvilke typer af spørgsmål børn stiller, når de møder verden. Børn stiller, ifølge Leicht Madsen, fem typer spørgsmål, når de undrer sig i mødet med naturen [Leicht Madsen 1988].

Arkæologien kan tilnærmes med mange forskellige spørgsmål, og vi tydeliggjorde over for de studerende, at også arkæologen opererer med mange kategorier af spørgsmål i sin undersøgende tilgang til sit genstandsfelt. Arkæologien rummer sjældent endegyldige svar, men er en videnskab som bygger på fortolkning.

Når de studerende havde arkæologisk materiale mellem hænderne på museet, arbejdede vi og de i fællesskab ud fra forskellige spørgsmålstyper.

Med afsæt i sansning af fundene stillede vi observante spørgsmål som: *Hvad er det? Hvad er det lavet af? Hvad vejer det? Hvordan føles overfladen på genstanden?* Og vi tog afsæt i egne erfaringer og forståelser, når vi stillede undersøgende spørgsmål som: *Hvad ligner genstanden? Hvad mon genstanden har været brugt til? Ligner den noget, jeg tidligere har set?* Værdidømmende spørgsmål anvendte vi, når vi valgte til og fra blandt genstandene og reflekterede sammen over, hvorfor vi dømte, som vi gjorde. Med narrative spørgsmål tog vi afsæt i tingseventyrene, som vi kender fra H.C. Andersen, når vi stillede spørgsmål til genstandene ud



Malerier af nogle fra 1700-tallet. Foto: Julie Blicher Trojaborg, 2017



Små arkæologer på arbejde i børnehaven, 2017

fra, hvilke fortællinger vi kunne skabe om dem. F.eks tog vi genstandens perspektiv og spurgte: *Hvad har genstanden set før den endte på museum? Hvordan oplever den verden? Hvilke egenskaber har genstanden? Hvad er den glad for og, hvad er den bange for?* Endelig talte vi også det æstetiske frem gennem samtaler om, hvordan vi kan bearbejde og måske udstille genstandene, så de også giver andre en oplevelse. Her spurgte vi f.eks.: *Hvordan kan vi bruge æstetiske læreprocesser i arbejdet med at fortælle om arkæologiske fund til andre?*

Et mål med undervisningen på museet og med at inddrage en arkæolog i undervisningen var at understøtte de studerendes faglige selvtillid i forhold til at beskæftige sig med museer, kulturarv og historie. Med projektets fokus på spørgsmål drog vi paralleller mellem arkæologens undersøgelser og spørgsmål til materialet og børns spørgsmål



Spor fra historiske væsener i børnehaven, Foto: Julie Blicher Trojaborg, 2017



Felix udstiller den gule rive fra legepladsen. Foto: Københavns Museum, 2015



En udstilling i børnehaven, Foto: Københavns Museum 2015

til den verden. Verden er ny for børn, og netop pædagoger spiller en central rolle i forhold til at introducere børnene for den nye verden.

Nysgerrige og lærende fællesskaber med afsæt i arkæologiske fund og faglighed

Den schweizisk-amerikanske psykolog, Daniel Stern, udgav i 2010 bogen *Forms of Vitality*, hvor han er særligt interesseret i relationen mellem mennesker og kunst, herunder musik, dans og teater. Hans begreb om vitalitet har givet os inspiration til at beskrive møderne mellem arkæologi, studerende og børn i *For gamle dage siden*. Begrebet vitalitet indkredser den kraft, der ligger i menneskers interesse for sin omverden. Vitalitetens opmærksomhed og opstemthed vil tilpasse sig den verden, som mennesket befinder sig i. Og den er ikke forbeholdt et enkelt individ. Vitalitet er nemlig samtidig en form for bevidsthed, der udfolder sig imellem mennesker som en sam-stemmende opmærksomhed mod omverdenen. Stern benytter begrebet intersubjektivitet for at forklare, at det stof, som bevidsthed skabes af, er knyttet til sam-taler og sam-handlinger i en udveksling. Et billede herpå kunne være musikers forudående indlevelse i medmusikerens indlevelse, som vi møder den i den improviserende jazz, hvor musikerne søger at tilpasse sig og forudane, hvad der følger fra medmusikerens side. Pulsslaget, timingen, formningen af tidlige konturer i musikken driver den fælles musikskabelse frem. Bevidstheden er altså ikke kun knyttet til et individuelt sinds møde med verden, men i koblingen af vitalitetsdynamikker blandt mennesker. Netop fordi vitalitet er levende og tilpasser sig omstændighederne, er den en dynamisk og søgende samklang med andre vitalitetsdynamikker hos- og mellem mennesker. Sam-stemmende opmærksomhed ændrer individets opmærksomhed fra 'ligesom mig' til 'sammen med mig'.



Studerende på besøg i fundkælderen, Foto: Julie Blicher Trojaborg, 2016

For gamle dage siden har bygget på fællesskab og vitalitet i de studerendes møde med museet og herefter i de studerendes møde med børnene og børnenes møde med arkæologien. De studerende er blevet præsenteret for arkæologiske fund og har samtidig har fået vist, hvordan arkæologer håndterer og fortolker fund og passer på dem. Dette ansporede til en samlet interesse i de studerendes interesse. De studerendes opmærksomhed mod de enkelte fund blev koblet til forståelse af museets tilgang til arkæologiske fund i det hele taget. De studerende skabte på samme måde i deres praktik en fælles interesse blandt børnene i en sammenhæng, som udspringer af børnenes møde med de arkæologiske fund. De studerende har genskabt betingelser for vitalitet på stuen i daginstitutionen, hvor børnene iført hvide handsker har undersøgt arkæologiske fund eller i sandkassen, hvor de studerende og børnene iført gule reflekseveste med Københavns Museums logo har været i rollen og har gravet og undersøgt undergrunden ligesom de "rigtige" arkæologer gør det.

Gentagelse, genskabelse og kreative forskydninger

De studerende fik til opgave at udvikle en pædagogisk aktivitet i deres praktikinstitution, med afsæt i deres nye



Genstandstekst under udarbejdelse, Københavns Museum, 2015

viden fra museet. De genskabte med afsæt f.eks. i kufferten på forskellig vis museets tilgang til de arkæologiske fund og den historiske kontekstualisering sammen med børnene. Børnene genskabte og tilpassede deres umiddelbare arkæ-



Den orange kuffert, Foto: Julie Blicher Trojaborg, 2016

ologiske interesse til deres gøremål i fællesskabet og i den ramme, som den studerende tilbød dem. Disse genskabelser af arkæologien og de betydninger, der tillægges i mødet mellem museum og studerende og imellem studerende og børnene, kan undersøges med begrebet *mimesis*. Oversættelse af det græske ord *mimesis* ville egentlig være imitation eller efterligning. Men det er ikke helt fyldestgørende, fordi der altid i efterligningen er en variation, en forskydning eller en tillægelse af noget nyt [Gebauer og Wulf 2001]. Selvom vores hverdagsliv er fyldt med gentagelser, og vi mennesker repeterer vores handlinger konstant, så udfører vi de gentagne små handlinger, så som at børste tænder eller skrælle kartofler, med bittesmå forandringer. Interessen for arkæologien, som vi oplevede hos de studerende i undervisningen på museet, blev imiteret med større eller mindre forskydninger, forbedringer eller forskønelser.

Den mimetiske treklang

Museets ansatte præsenterede deres specialiserede og professionelle interesse for arkæologien og de studerende mimese disse. I deres møde med børnene viste de studerende deres interesse for de gamle fund og kobledede det med deres pædagogiske faglighed og erfaring. De vakte børnenes interesse og tilføjede nye skabende elementer. Også museets pædagogiske og didaktiske tilgang til undervisning i arkæologi, som de studerende selv var blevet præsenteret for i forløbets første fase, blev overført, forskudt, forbedret og forskønnet i de studerendes møder med børnene. Mimesis i tre led kan ses som en mimetisk treklang.

Et partnerskab med perspektiver

For gamle dage siden har været båret af nysgerrighed og gensidige faglige løft mellem Københavns Museum og Pædagoguddannelsen UCC. Koblingen mellem helt små børn

og arkæologi og museumsbesøg blev i starten mødt med skepsis hos nogle af de studerende, hvilket flere studerende reflekterede over mundtligt på museet og i deres skriftlige aflevering: "Da vi hørte ordet arkæologi i forhold til dagtilbuddet, så var den første tanke nok lidt: "Det passer da ikke helt sammen". Men efter undervisningen er vi blevet fyldt med gode ideer om, hvorfor og hvordan vi kan bringe arkæologien med ud i institutionerne" [Gruppe 5, Portfolioopgave 1]. Rollen om ambassadør i et nytænkt møde mellem børn og arkæologi var ikke let for alle studerende at realisere i praktikinstitutionerne. Men opgaven bliver løftet rigtig mange steder, og det har været en fornøjelse at læse i den orange kufferts logbog og komme på besøg og se udstillinger om arkæologi i sandkasserne og på stuer og gange i institutionerne.

Københavns Museum arbejder sig nu frem mod et nyt museum og et åbent arkæologisk værksted med kvalificeret viden om, hvordan et museum tilbyder sig som imødekomende og relevant eksternt læringsmiljø for 0-5-årige og deres pædagoger. Og med et netværk blandt fremtidens pædagoger, som også reflekterer over, hvordan museer er relevante i dagtilbud: "Jeg har altid kun skullet forholde mig til mig selv og mine tanker omkring det der med at gå på museum. Nu har jeg fået et andet blik for, hvad det er, et museum faktisk tilbyder publikum, men også hvad der mangler i forhold til nogle aldersgrupper, som oftest er de helt små børn fra 0-6 år" [Cecilie Ammitzbøll, Portfolioopgave 1].

I skrivende stund er *For gamle dage siden* ikke afsluttet og evalueret, men mange tilbagemeldinger fra studerende og institutioner er positive og vi håber på, at partnerskabet mellem Københavns Museum og Pædagoguddannelsen UCC kan fortsætte, så vi kan sende orange kufferter af sted på nye eventyr og udvikle nye formater.



At børn er nysgerrige, observante, sansende og dygtige fortolkere af verden er ikke noget nyt, men med *For gamle dage* siden har vi skabt et bud på en professionel pædagogisk og arkæologisk ramme, som kan styrke vitaliteten og understøtte lysten til at stille mange slags spørgsmål i dagtilbud og på museer. Og forhåbentlig kan møderne med arkæologien styrke børns oplevelse af at vokse op som historiske væsner, som sætter spor i verden. Når vi udforsker arkæologisk materiale, beskæftiger vi os med mennesket som et historisk væsen, der tolker spor fra andre. Vi bliver bevidste om, at vi også selv efterlader os spor, som en eftertid vil grave op og fortolke. Og det er ikke ligegyldigt, hvilke spor vi sætter.

Litteratur:

Gebauer, Gunter og Christoph Wulf (2001): *Kroppens sprog – Spil, ritualer, gestik*. Gyldendal

Lundgaard, Ida Brændholt (2014): Museet er en sommerfugl. In: Kulturstyrelsen (2014): *Museer – Viden Demokrati Transformation*.

Madsen, Bent Leicht (1988): *Børn, dyr & Natur*. Forlaget Børn & Unge

Stern, Daniel (2010): *Vitalitetsformer – Dynamiske oplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og udvikling*. Hans Reitzels Forlag

Om *For gamle dage siden*:

Harboe, Marianne og Kirk, Sidsel (2016): *For gamle dage siden. Fremtidens pædagoger som vejvisere til Danmarks Historie*. Københavns Museum

Blicher-Trojaborg, Julie og Kirk, Sidsel (2016 og 2017) *For gamle dage siden 1 og 2*. [Film] Københavns Museum og Blik – Faglig Formidling.

5

Museet som fremmed (klasse)rum



Museet som fremmed (klasse)rum

Af Caroline Mathilde Qvarfot,
Pædagoguddannelsen UCC

En juni dag i 2016 mødte 22 pædagogstuderende op til undervisning på M/S Museet for Søfart. Undseelige i et hjørne af museets imponerende foredragsområde tog de undrende imod forklaringen om, hvorfor de befandt sig på et museum. Spørgsmålet: "Er det her virkelig relevant for os"? syntes – om end udtalt – at runge i luften. Og underviserens optimistiske påstand om, at pædagoger og museer har brug for hinanden, havde ikke i første omgang den overbevisende effekt, vi havde håbet på. Vi stod over for et samarbejde, som skulle vise sig at blive et lærerigt møde mellem en almen pædagogisk praksis og en traditionel kulturinstitution. Og vi stod over for et undervisningsforløb, hvor de studerendes uventede refleksioner over- og reaktioner på museumsinstitutionen gjorde, at forløbet blev en mindst lige så vigtig læreproces for os som undervisere, som det var for de studerende.

Et gensidigt behov for hinanden

Men hvordan endte de 22 studerende overhovedet der i Museet for Søfarts imponerende arkitektur den juni dag i 2016? Historien begyndte der, hvor vi - Maiken Bjørnholt [M/S Museet for Søfart] og Caroline Mathilde Qvarfot [Pæ-

dagoguddannelsen UCC] - opdagede, at vi havde et gensidigt behov for at invitere ny viden ind i vores institutioner. På Museet for Søfart havde undervisningsafdelingen et ønske om at ramme en bredere målgruppe og eftersøgte hjælp til at udvikle en didaktik, der kunne ramme ned i de uoplyste sprækker mellem grundskolens fælles mål og historieundervisningen på gymnasiet. På Pædagoguddannelsen UCC kæmpede vi med en uddannelse, hvor kultur og æstetiske læreprocesser ikke fylder nær så meget, som det før har gjort, og hvor de studerende derfor i vores optik mangler sprog og blik for kulturinstitutionernes store potentiale som uformelle læringsmiljøer. Som lektor Benedicta Pécseli påpeger i en artikel til Politiken i 2014, kan de studerende på *Pædagoguddannelsen 2014* f.eks. gennemføre hele studiet uden på noget tidspunkt at blive undervist i kultur og æstetik [Pécseli, 2014].

Både i Museumsloven og i Slots- og Kulturstyrelsens anbefalinger om formidling støder man på kravet om at gøre museets viden tilgængelig for offentligheden samt anbefalinger om, at museet tilpasser deres formidling til forskellige målgrupper [Kulturministeriet, 2014 & Slots- og Kulturstyrelsen, 2016]. Som der står i *Unge og Museer* - Kulturstyrelsens udgivelse om best practice - er begrundelsen for tilpasningen til forskellige målgrupper, at hele Danmarks befolkning, ud fra et demokratisk og inkluderende princip, skal have adgang til museerne [Unge og museer, 2012]. At kunne tilbyde lige adgang for alle stiller naturligvis store



Pædagogstuderende underviser hinanden og går på opdagelse i udstillingen på M/S Museet for Søfart



Hvad skal der til, for at museerne er tilgængelige for alle?

krav til museernes formidling og til deres evne til at tilpasse museumsdidaktikken til målgrupper, der ellers ikke opfatter museerne som tilgængelige. For kan man virkelig gøre museet relevant for alle? Og er det overhovedet rimeligt at forlange, at museets personale skal være allround didaktikere med kvalificerede løsninger på formidling til enhver brugergruppe? Næppe.

Men netop derfor stiller kravet om tilgængelighed på landets museer også enormt høje krav til pædagogerne i vores samfund. Overalt i landet arbejder pædagoger med grupper i vores samfund, som af forskellige årsager ikke oplever vores kulturtilbud og kulturinstitutioner som tilgængelige, og som derfor er underrepræsenteret i besøgshallene. Der er tale om en broget gruppe af borgere, som f.eks. består af personer med psykiske og fysiske funktionsnedsættelser, udsatte børn og unge samt hjemløse eller misbrugere. Men også vuggestue- og børnehavebørn er underrepræsenterede.

Fælles for de grupper er, at deres adgang til samfundet, og herunder kulturlivet, for de flestes vedkommende sker gennem pædagogernes facilitering. Man kan sige, at pædagogerne fungerer som en slags dåseåbnere til et kulturliv, som ikke altid lader sig åbne af sig selv, og som kræver visse færdigheder at begå sig i og at drage nytte af. Som dåseåbnere må pædagogerne først og fremmest sørge for den fysiske adgang til kulturlivet, hvilket i al sin enkelthed handler om at tage børn, unge og voksne med ud i byrummet, til udstillinger, koncerter og forestillinger. Men pædagogerne spiller ikke kun en rolle som dem, der helt konkret åbner døren til museet. Som fagpersoner, hvis rolle er at understøtte udvikling og dannelse og sikre lige muligheder for alle, er pædagogernes opgave også at være de uformelle kulturformidlere, som understøtter en kulturel dannelse hos

den enkelte ved at inddrage kulturelle udtryk i dagligdagens samtaler og samvær.

Så museerne har en stor formidlingsmæssig opgave og pædagogprofessionen har en stor kulturel opgave, og det næste væsentlige spørgsmål må derfor være, hvordan de to kan hjælpe hinanden? Det samme spørgsmål stillede Måiken Bjørnholt og jeg hinanden, da vi besluttede at indlede et samarbejde i foråret 2016. Hvordan kan vi bruge hinanden til at løse en fælles udfordring? Svaret blev et to måneder langt undervisningsforløb for pædagogstuderende med fokus på museumsdidaktik og alternative målgrupper.

Museet som klasserum

Undervisningsforløbet strakte sig over to måneder, adskilt af en sommerferie. Mens forløbet stod på, fik de studerende gratis adgang til museet, og sommerferien kunne inddrages som studietid. Et vigtigt omdrejningspunkt for undervisningsforløbet var, at undervisningen fysisk skulle finde sted på museet i alle de tilfælde, det gav mening rent didaktisk. Museets undervisningslokale og konferencerum blev taget i brug, men forløbets bedste læringsrum var naturligvis museets udstillinger, som de studerende løbende gik på opdagelse i.

Meningen med at lade undervisningen foregå på museet udsprang ikke kun af et læringsteoretisk argument om, at rum og materialitet er med til at rammesætte enhver læringssituation [Gulløv & Højlund, 2005 & Gitz-Johansen, Kampmann, Kirkeby, 2001]. Naturligvis er det mere oplagt at lave en analyse af en udstilling, når man rent faktisk har mulighed for kropsligt at undersøge den, men at bruge museet som klasserum skete også med en anden meget væsentlig pointe. Formålet med hele undervisningsforløbet var jo at skabe et gensidigt udbytterigt møde mellem den



pædagogiske profession og museumsinstitutionen for at ruste kommende pædagoger til at bruge museerne aktivt i deres praksis og derved understøtte musernes udfordring med at skabe tilgængelighed og formidling for en mangfoldig gruppe. Det første led i den proces er at gøre pædagogerne trygge ved museet som institution og rum, for hvordan skal man nogensinde kunne åbne museerne for sine brugere, hvis man ikke selv er fortrolig med det?

Med idéen om kropslig og institutionel genkendelighed var vi især inspireret af Maurice Merleau-Pontys kropsfænomenologi (Merleau-Ponty, 2009) og Basil Bernsteins teorier om klassifikation og rammesætning (Bernstein, 1996). De studerende havde meget forskellige museale erfaringer og interesser. Nogle kunne referere til mange og positive oplevelser med at gå på museum, men en stor del af de studerende havde kun et minimum af museumsbesøg i bagagen, som f.eks. stammede fra obligatoriske besøg på Nationalmuseet i grundskolen. Et formål med at bruge museet som undervisningslokale blev derfor i høj grad at gøre museets rum og koder genkendelig for de studerende.

Et fremmed møde

At museet gradvist blev genkendeligt for de studerende viste sig at fungere som en vigtig drivkraft for deres læreproces, hvilket var en uventet erkendelse for os. Som nævnt var nogle studerende i første omgang ganske skeptiske over for museet og forløbet som sådan. Der herskede både en tvivl om forløbets formål og hos flere af de studerende var relevansen af projektet svær at få øje på. Det resulterede i stereotype og normative udsagn om museerne som kedelige og "støvede".

En interessant opdagelse var dog, at de studerendes udsagn om museet gradvist ændrede sig i takt med, at de fik deres vante gang i udstillingerne. Og her var der ikke tale om en decideret omfavelse af museet eller en klokkeklar "happy ending" på forholdet mellem pædagogstuderende og museumsinstitutionen – kritikken blev skam ikke mindre. Men det interessante var, at de studerendes kritik af museet ændrede karakter. Fra at bestå af en automatisk kædereaktion af ord som 'kedelig' og 'irrelevant' fik kritikken karakter af at være velbegrundet og udsprunget af en faglig refleksion over forskellige målgruppers forudsætninger. Med Pierre

Bourdieu, Maurice Merleau-Ponty og Olga Dysthe som våben anfægtede de studerende pludselig højden på montrene, lydniveauet og pladsen i udstillinger og museets svært aflæselige kulturelle koder, og med udgangspunkt i et indgående målgruppekendskab udviste de en imponerende evne til at se udstillingen gennem forskellige målgruppers blik.

For flere af de studerende blev forløbet et møde med en fremmed institution, de ikke ellers var interesseret i. Men vigtigheden i at bringe pædagogstuderende og museerne sammen blev for os bekræftet, da vi fulgte med i, hvordan de studerendes konstruktive blik på museumsinstitutionen blev skærpet i takt med, at de selv blev fortrolige med museet.

De studerendes egne tiltag

Det to måneder lange forløb mundede ud i en række produkter og opgaver, hvor de studerende forholdt sig til autentiske problemstillinger, som M/S Museet for Søfart oplevede i sin formidling. Problemstillingerne omhandlede f.eks. alternative målgrupper, interaktion med udstillingerne og anvendelsen af museets udearealer. De studerende blev i første omgang bedt om at udarbejde en skriftlig opgave, hvor de, med teoretiske perspektiver på rum og materialitet, æstetiske læreprocesser, kulturteori, uformelle læringsrum, digitalisering, dialogisk læring og dramatisering, blev bedt om at analysere og diskutere konkrete problemstillinger på M/S Museet for Søfart. Dernæst skulle teorien omsættes til praksis, og de studerende udarbejdede med udgangspunkt i en bestemt målgruppe formidlingstiltag til museet. Det kom der utroligt forskellige og meget reflekterede produkter ud af, hvoraf tre er præsenteret herunder:

Søkort og QR-koder

I M/S Museet for Søfarts imponerende udstilling spiller sanseindtryk en stor rolle. Det betyder, at lys, lyd og video er i konstant konkurrence om de besøgendes opmærksomhed, hvilket for de fleste giver en alsidig og sansemættet oplevelse. Men for børn med ADHD og lignende udfordringer kan en så intens mængde sanseindtryk opleves voldsom og ubehagelig, hvilket vil resultere i, at de pågældende børn ikke får positive museumsoplevelser. En gruppe studerende udarbejdede som deres tiltag et bestemt spor for børn med koncentrationsbesvær, hvor børnene blev udstyret med høretelefoner og en tablet fra museumsbesøgets start. På tablet'en møder de en sømand, som guider dem rundt til udvalgte steder i udstillingen, hvor de får sjove historier eller små opgaver. Ved hjælp af høretelefonerne skærmer børnene fra de mange konkurrerende sanseindtryk samtidigt med, at de får hjælp til at udvælge relevante nedslagspunkter i, hvad der for dem kan opleves som et virvar af tilbud.



Sømanden viser vej i udstillingen på Museet for Søfart på iPad-spillet til børn og unge med ADHD. Tiltaget er udviklet af pædagogstuderende Mia Garbos, Mia Bregninge, Kathrine Rasmussen og Anne Daugbjerg.



En sansebaseret rundvisning for børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser udviklet af pædagogstuderende Denise Justesen, Sebrine Bruun og Annetette Rasmussen.

Sansebaseret rundvisning

Når en gruppe med både fysiske og psykiske funktionsnedsættelser skal på museum, melder der sig umiddelbart en så lang række af udfordringer, at besøget er næsten aflyst på forhånd. Er der plads til flere kørestole i udstillingsområdet samtidigt? Hvordan laver man en involverende rundvisning for personer uden verbalsprog? Og kan man overhovedet se, hvad der er i monterne, når man sidder ned?

En gruppe studerende udarbejdede en rundvisning til børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser med fokus på sansning og alternative kommunikationsformer. På rundvisningen blev hvert barn tildelt et flag og en rolle som opdagelsesrejsende, og undervejs på den rolige tur gennem udstillingen blev børnene præsenteret for gen-

stande og materialer, hvis sansemæssige indtryk fungerede som den bærende del af rundvisningen. Det kunne f.eks. være sæbe, som børnene duftede til, kaffebønner, der kunne mærkes mellem fingrene eller beskøjterne, som der blev uddelt smagsprøver på. Rundvisningen foregik uden for museets normale åbningstider for at sikre god plads til kørestole, og derudover var der sat ekstraordinært god tid af til rundvisningen, så børnene kunne opsøge lys, billeder og genstande, som de løbende blev fanget af.

Forberedelseskort

For et barn eller en ung med en forstyrrelse inden for autismespektret kan et museumsbesøg være en udfordring på grund af de mange nye rum, kommunikationsformer og forventninger, der knytter sig til museumsbesøget. For at imødekomme den udfordring udviklede en gruppe studerende et informationsmateriale til pædagoger og forældre om M/S Museet for Søfart, som gjorde det muligt at forberede sig på besøget hjemmefra for på den måde at gøre det ukendte mere kendt. Informationsmaterialet indeholdt et kort over museet, en oversigt over specielt støjende eller sansemættede områder i udstillingen og en række billeder af forskellige områder og attraktioner i udstillingen. Meningen med billederne var, at de skulle kunne printes ud og placeres i et skema over, hvad barnet eller den unge ønskede at se under museumsbesøget. På den måde struktureres besøget, og oplevelsen bliver langt mere overskuelig for den enkelte.



Børn og unge med autisme kan forberede sig på besøget på Museet for Søfart med piktogrammer og skemaer udviklet af pædagogstuderende Charlotte Lux, Linda Broch og Henriette Kylliesbeck.

Potentialer og fremtidsdrømme

Det er ingen hemmelighed, at vi er glade for- og stolte af undervisningsforløbet og samarbejdet mellem Pædagoguddannelsen og M/S Museet for Søfart. Glade for at gå et skridt nærmere målet om at skabe synergi mellem museer og pædagoger og stolte, fordi de studerende på forløbet greb projektet så konstruktivt og med god kritisk sans gjorde projekterne til deres egne.

Forløbet peger i vores øjne på et stort potentiale i samarbejdet mellem professionsuddannelser og museer. Med samarbejdet blev det helt tydeligt for os, at den museale og den pædagogiske faglighed har meget at tilbyde hinanden – både i form af viden og kritik. M/S Museet for Søfart åbnede museumsverdenen for de studerende og lod dem opdag- og blive fortrolige med det helt unikke læringsrum, som museerne er, og de studerende kom med hårdtslående kritik og forslag til, hvordan museerne kan skabe bedre adgang for flere brugergrupper. At lade den museale og pædagogiske faglighed møde hinanden er i vores øjne et stort skridt på vejen i retningen af at gøre museerne til demokratiske

institutioner i samfundet og åbne dem for en mere mangfoldig målgruppe.

Tak til de 22 undseelige studerende, der endte med at være absolut det modsatte, da de indtog museumsrummet med store armbevægelser og spændende tiltag. Og tak til M/S Museet for Søfart for løbende kvalificeret vejledning og for at turde at lukke os indenfor.



Litteraturliste:

Bernstein, B. [1996]: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman & Littlefield publisher

Dysthe, O. Bernhardt N & Esbjørn, L. [2012]: *Dialogbaseret undervisning – kunstmuseet som læringsrum*. Skoletjenesten & Unge pædagoger.

Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. Kirkeby, I.M. [2001]: *Samspil mellem børn og skolens fysiske rammer* [1. udgave]. Rum, form, funktion – Center for fysiske rammer og læreprocesser

Gulløv E. & Højlund S. [2005]: Materialitetens pædagogiske kraft. In: Larsen, K. *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag.

Kulturministeriet [2014]: *Bekendtgørelse af museumsloven*.

Kulturministeriet, Slots- og kulturstyrelsen [2016]: *Krav og anbefalinger til statsanerkendte museer*.

Merleau-Ponty, M. [2009]: *Kroppens fænomenologi* [2. udgave]. Det lille forlag.

Pécseli, B. [2014]: *Vi kan bryde den negative kulturelle arv*. Debatindlæg i Politiken, 18. februar

Slots- og kulturstyrelsen [2012]: *Unge og Museer – en best practice publikation*.

6

Formidling i børnehøjde

– et anderledes museumsbesøg



Formidling i børnehøjde

– et anderledes museumsbesøg



Gennem "Fortid for begyndere" får børnehavebørnene gennem mødet med udstillinger, genstande og aktiviteter et sjovt og inddragende møde med kulturarven. Foto: Jacob Nyborg.

Af Mette Byriel-Thygesen, Nationalmuseet

Siden 2013 har Nationalmuseet haft tilbuddet "Fortid for begyndere" til børn i alderen 4-7 år. Projektets formål er at give børnehavebørn og børnehaveklasser et anderledes museumsbesøg og gennem indlevelse, aktivering og leg fremme deres lyst til at lære. Gennem disse særlige pædagogiske tilbud får børnene et inspirerende møde med kulturarven. Forløbene skal give børnene en sjov, tryk og aktiverende oplevelse ved at gå på museum. Gennem udstillinger, aktiviteter og genstande bidrager forløbene til et anderledes indtryk af museet, end hvis børnehaven var på besøg på egen hånd. Gode fortællinger, rollespil og lege giver børnene en positiv oplevelse, hvor de er i centrum i et eksternt læringsmiljø. Artiklen giver inspiration til at tilrettelægge forløb og bruge museerne på en anderledes måde med de mindste.

Før, under og efter besøget

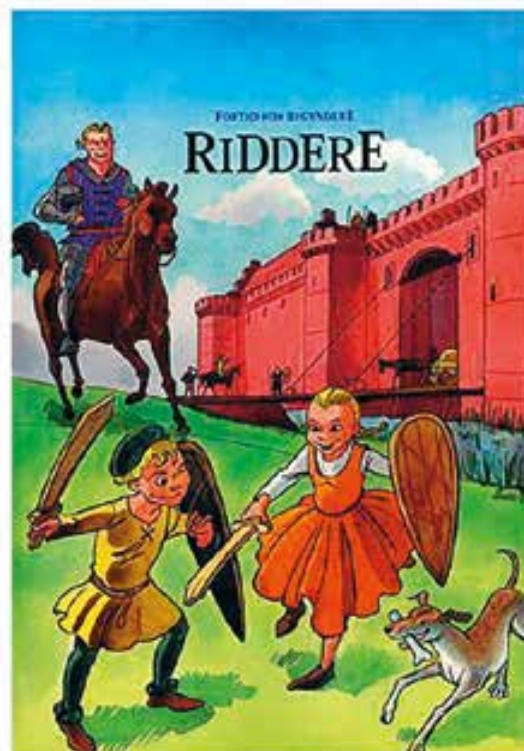
For få år siden var der ikke mange museer, der tænkte i tilbud og materialer til børnehavebørn. Museer har en længere tradition for at fokusere særligt på grundskolen og i en del tilfælde også på ungdomsuddannelser. Nationalmuseet udviklede, med en fondsbevilling fra Erindringsmøntmidlerne, syv forløb med dertilhørende skriftlige materialer med følgende temaer: *Riddere, Drager, Gode manerer, Trolde, hekse og andre væsener, Afrika, Vikinger og nordiske guder* samt *Leg og legetøj*. De udviklede materialer til forløbene kan hentes gratis på museets hjemmeside og er skrevet på en måde, der gør det muligt at læse materialet direkte op for børnene. At høre historierne igen efter besøget er en rigtig god måde at genkalde sig museumsbesøget på. Materialerne giver inspiration til aktiviteter ude på institutionerne såsom at tegne sit eget ridderskjold, lave vikinger som påklædningsdukker eller danse elledans. Pædagog Maria Juhl fra Hjemets børnehave på Amager siger i forbindelse med brug af hæfterne: "Vi forventer at bruge hæfterne meget

mere i nærmeste fremtid, da vi ser og hører børnene er blevet meget optaget af disse oplevelser, aktuelt har de ønsket at se illustrationerne i bøgerne, når de vil tegne eller klæde sig ud. Endnu er det meste i så frisk *erindring*, at mange af historierne og interaktionerne bruges i de daglige lege, men hæfterne vil kunne supplere til legenes udvikling, og måske danne tema for vores månedlige middag. Køkkenruller er brugt som lanser og koste som heste, og det tager lidt længere tid at rydde op efter frokost, men det er sjovt.”

Pædagogerne er meget begejstrede for hæfterne, og de giver god inspiration til videre arbejde med det pågældende tema. Hos Børnehuset Dalgården tog man selv initiativ til, at børnene skulle arbejde videre med et ridder tema efter museumsbesøget bl.a. ved at udforme en ridderborg ud af toiletruller, lave sværd og skjold af pap og afholde en ringridderturnering. Som 4-årige Albert fra Børnehuset Rudolf siger: ”Jeg kan faktisk næsten ikke vente til, at vi også laver konkurrencen [ringridderturnering red.] hjemme i børnehaven”. Materialerne er også fyldt med gode historier og fortællinger, så derfor kan materialerne også benyttes uden et museumsbesøg eller bruges før besøget som introduktion og/eller efter besøget som opsamling. Børns aktiviteter i de danske daginstitutioner er i forvejen fulde af gode historier og fortællinger. Fortællingerne kan sætte gang i fantasien, og de bedste historier kan fortælles igen og igen og igen både i børnehaven og på museet. Derfor kan man bl.a. høre hæfternes historier om Sigurd dragedræber, Agnethe og havmanden, Kong Arthur og sværdet i stenen, Sct. Jørgen og dragen og mange flere. Ønsket med forløbene er også, at de forhåbentlig giver lyst til genbesøg både med børnehaven, men også med familien i weekenden. Maria Juhl siger i den forbindelse: ”Det er tydeligt, at de veltilrettelagte besøg har vakt udelt begejstring hos både børn og voksne herunder også forældre, som enten selv er blevet nysgerrige, eller som glædes over, at deres barn får oplevelser af denne type, når de selv af forskellige grunde ikke selv gør det. At alarmen gik i gang ved sidste besøg gjorde stort indtryk, og det gjorde det måske lettere at forstå, at der er ting, man ikke skal pille ved!”

Udgangspunkt i børnenes egen verden

Alle forløbene har klare referencer til børnenes egen verden. Underviseren relaterer undervisningen til børnenes videns- og erfaringshorisont. Man taler f.eks. om, hvorvidt børnene kender til bordmanerer hjemme hos sig selv ved aftensmadsbordet, om de har en nisse boende på deres loft, og vi taler om drager ud fra børnenes medbragte tegninger af, hvordan de forestiller sig, at en drage ser ud. Der er ingen



Til alle forløb følger et materiale med forslag til før og efter aktiviteter og med masser af gode fortællinger.
Illustration: Sussi Bech.

”rigtige” eller ”forkerte” svar, og ved at inddrage børnene aktivt bidrager det til en følelse af relevans og vedkommenhed for dem. Når børnene skal gå med en bog på hovedet for at få den rette holdning, skrive med kridt på gamle tavler for at forberede skolegang eller lære at hilse ordentlig på andre, er det alt sammen elementer, som de kender til i forvejen – bare med en kulturhistorisk tidsforskel på 200 år! Selvom det er børn på 4-7 år, skal vi som museum ikke gå på kompromis i forhold til formidlingsgenstande og udklædning. Tingene skal være så virkelighedstro som muligt. På den måde tages børnehavebørnene som målgruppe alvorligt. Der er derfor gjort meget ud af at producere virkelighedstro kostumer med korrekte historiske detaljer, finde de rigtige formidlingsgenstande, og vi har lagt meget energi i at producere brugbare og relevante materialer til brug i forløbenes aktiverende elementer. Maria Juhl er begejstret for, at genstandene fylder så meget: ”Generelt er det genialt at have rekvitter med, som godt må berøres og bruges. Det giver bare en wow-effekt med et ægte sværd!”

Forløbene tilgodeser de pædagogiske læreplaner

Det pædagogiske personale i daginstitutionerne sætter, med udgangspunkt i børnegruppen, mål for arbejdet med børnene inden for følgende temaer: Alsidig personlig udvikling, Sociale kompetencer, Sproglig udvikling, Krop og bevægelse, Naturen og naturfænomener, Kulturelle udtryks-



For børnene er det ofte en stor oplevelse at få mulighed for at interagere med museets formidlingsgenstande. Foto: Jacob Nyborg.

former og værdier samt Børnemiljøet. Formålet med de pædagogiske planer er at sikre, at børnenes hverdag er præget af aktiviteter og oplevelser, som giver børnene de bedste betingelser for at lære og udvikle sig. "Fortid for begyndere" skriver sig ind i de pædagogiske læreplaner fra 2004. Særligt inden for områderne Sociale kompetencer, Sproglig udvikling og Kulturelle udtryksformer. Eksempelvis er alle fortællingerne i hæfterne nyfortolket og omskrevet, så de passer sprogligt og forståelsesmæssigt til målgruppen, men samtidig på en måde, så de ikke mister det gammeldags og eventyrlige sprog, som børnene også kan finde inspirerende og fascinerende. Dette giver børnene mulighed for at stifte bekendtskab med ord og vendinger, som de måske ikke er så vant til høre derhjemme eller i institutionen. Undervisningsforløbene varierer mellem minioplæg, dialog, fortællinger og aktiviteter, hvor sociale fællesaktiviteter, nye ukendte ord og gammeldags udtryk fra kulturhistorien inddrages, udfoldes og forklares. Maria Juhl mener, at forløbene understøtter de pædagogiske læreplaner: "Besøgene bidrager til, at læreplans-temaernes opfyldelse, vi fik andre vinkler på temaerne «Kultur» [herunder Historie på mere end én måde] «Sociale kompetencer» [hvordan gebærder man sig i andre sammenhænge og lokaliteter end de nødvendigvis vante] «Alsidig personlig udvikling» såsom hvad bliver jeg nysgerrig på? Jeg klarede en "svær" tur! "Sprog" i form af nye ord f.eks. "lånse" anvendt i en meningsfuld sammenhæng, at lytte og gengive et sagn/ en beretning/en historie."

Historien skal mærkes på egen krop

På museumsundervisningsområdet er der særligt i de seneste år blevet arbejdet intensivt med at gøre undervisningen mere elevinddragende, og der har i høj grad været fokus på differentieret undervisning til forskellige målgrupper med aktiverende elementer. Det samme gælder "Fortid for begyndere". Målsætningen er, at ingen af børnene går



Børnene inddrages i små rollespil som her, hvor Sct. Jørgen og dragen opføres. Foto: Jacob Nyborg.

fra museet uden, at de har været i tæt kontakt med genstande og fået aktiveret flere af deres sanser. Som Maria Juhl siger: "Museumsbesøgene har givet både børn og voksne anledning til at komme på en anderledes type tur, en "dannelsesrejse". Det var meget få børn, som havde besøgt museet før, en del fortalte, at de havde fået at vide, at de var for små; eller at det ville være kedeligt for dem kun at gå rundt og kigge. Det blev i den grad modbevist."

I museets udstillinger har man mulighed for at rejse tilbage i tiden og leve sig ind i, hvordan det var at leve i Danmark i gamle dage. De gode historier kan udfoldes i endnu højere grad, når børnene involveres bl.a. gennem dialog, hånd-on og forskellige sanseoplevelser i autentiske rammer og relevante kontekster på museet. Vi spiller rollespil, når vi opfører Sct. Jørgen og dragen, danser menuet i museets riddersal eller ligger på gulvet og kigger på gamle lofter, der viser sommer og vintertid. Undervisningen i "Fortid for begyndere" åbner op for gode fortællinger i mødet med

genstande og museets rum og udstillinger på en anderledes måde, end det kan foregå i børnehaven eller på skolen. Som fem årige Caroline fra Børnehuset Rudolf siger, da hun skal fremhæve det bedste ved museumsbesøget: "Det bedste var, da vi dansede i fint tøj i en gammel riddersal, gulvet var mega-gammelt med splinter i, og der har danset meget fine folk på det samme gulv før, tror jeg nok, 300 år siden". Her ser vi, at brugen af rummets historie og gulvets autenticitet opfattes som noget helt særligt og fremlægges som det bedste ved hele museumsbesøget.

Fremtidige aspekter og potentialer for "Fortid for begyndere"

Der er bestemt et fortsat udviklingspotentiale, og efterspørgslen efter forløb til daginstitutioner er stigende. I 2016 havde museet 3.312 børnehavebørn igennem forløbene. Det er Nationalmuseets intention at brede tilbuddene til børnehaver endnu længere ud til vores andre lokationer: En matrosskole på Tøjhusmuseet, "I audiens hos kongen" på Christiansborg, et renæssance-tema på Kronborg og meget mere. Vi vil gerne etablere nye, lærende partnerskaber mellem kulturhistoriske museer og daginstitutioner med henblik på at udvikle nye forløb, som forbedrer daginstitutionernes mulighed for at gøre brug af museet og er med til at sikre, at børn allerede i før skolealderen stifter bekendtskab med og møder kulturhistorien på deres præmisser, og at deres dannelsesproces understøttes. Museet ønsker i højere grad at bruge børnehavebørn og deres pædagoger aktivt og involverende i udviklingen af forløbene med udgangspunkt i deres behov og gode idéer. Forløbene skal fortsat give børn i en tidlig alder mulighed for at stifte bekendtskab med museets muligheder og stedet som dannelsesinstitution. Er det første besøg positivt, kan man skabe præcedens for genbesøg og kendskab til museet som et godt fundament for leg og læring. Hvad enten vi kigger på kinesiske drager i museets etnografiske samling, taler om barndom ud fra legetøj og genstande fra 1800-tallet eller løfter et sværd fra gamle dage, skal museumsbesøget og forløbet give børnene en social oplevelse i kulturhistoriske rammer og give dem et positivt indtryk af at være på museum. Og det må gerne være rigtigt sjovt!



Det giver en helt særlig følelse at få lov til at danse i fint tøj på de gamle gulvbrædder i museets riddersal. Foto: Jacob Nyborg.



Litteraturliste

Boritz, M., og Kastrupsen, M. [2014]: Der er skide sjov på Nationalmuseet: fortid for begyndere. In: *Nationalmuseets Arbejdsmark* udg. 2014. S. 8-19.

Boritz, M. [2011]: Med sans og samling. In: *Unge pædagoger* nr. 1 - 2011

Dysthe, O. [1997]: *Det flerstemmige klasserum*. Klim.

Hyllested T. og Tine Seligmann [red.] [2014]: *Museerne og de yngste medborgere*. Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling

7

**Social
intervention og
pædagogiske
metoder på
museet**



Social intervention og pædagogiske metoder på museet

Af Kathrine Noes Sørensen og Jesse-Lee Costa
Dollerup, Museum Vestsjælland
Martin Hoffmann, UC Sjælland og Roskilde
Universitet

Et samarbejde bliver til

I foråret 2015 indgik Pædagoguddannelsen i Slagelse, University College Sjælland (UCSJ), og Museum Vestsjælland (MVE) et partnerskab om undervisning af pædagogstuderende og brug af museet i deres arbejde med daginstitutionsbørn.

Indledningsvist var rammen om samarbejdet udvikling af sansebaseerede aktivitetskasser, som førskolebørn kan bruge på egen hånd på Slagelse Museum (en del af Museum Vestsjælland). Til dette formål ønskede museet at integrere kommende pædagoger i udvikling af materialet, som kunne aktivere genstandene i relation til museets fysiske omgivelser og udstillingernes temaer. De kommende pædagoger fik i projektet bl.a. mulighed for at prøve kræfter med de æstetiske læreprocesser i en praktisk museal ramme.

I løbet af foråret 2015 tog projektet form og udviklede sig til, hvad der i dag er et formaliseret partnerskabsarbejde med undervisning af de pædagogstuderende som en integreret del af deres uddannelse. 14 hold har deltaget i forløbet på Museum Vestsjælland, hvor mindst lige så mange hold fra børnehaver, SFO'er og indskolingen har deltaget. Forløbet har indtil videre været afholdt på to af museets 11 besøgssteder, nemlig Slagelse Museum og Holbæk Museum.

I denne artikel beskrives samarbejdets udvikling fra starten af 2015 til slutningen af 2016, og de teoretiske overvejelser og betragtninger, som undervisningen hviler på, uddybes. Dertil vil der komme en uddybning af, hvordan undervisningsmodulerne er stykket sammen og, hvorledes museet som genstandsfelt og vidensrum spiller sammen med fagligheder som pædagogik og didaktik.

Fagligheder mødes: Fra samarbejdsprojekt til partnerskab

I disse år er der i lyset af åben skole kommet et øget fokus på forskellige samarbejdskonstellationer og partnerskaber mellem folkeskolen og eksterne læringsmiljøer, herunder museer. Dertil er man i forskellige sammenhænge begyndt

at anskue elevernes lærings- og udviklingspotentialer ud fra en helhedsorienteret tilgang, hvor der bliver bygget bro mellem børn og unges overgange fra daginstitution til grundskole og igen fra grundskole til ungdomsuddannelse i stedet for at se de forskellige trin som isolerede størrelser. Med andre ord har man et mere helhedsorienteret fokus på børns og unges udvikling fra 0-18 år.

Denne tilgang har været en stor motivation for Skoletjenesten på Museum Vestsjælland i forhold til at indgå i partnerskabskonstellationer. Det er centralt, at børnene fra en tidlig alder stifter bekendtskab med deres lokale kulturarv, som de sidenhen vil møde på deres vej i lokale grundskoler i de kommuner som museet dækker. Samtidig ønskede museet at sætte fokus på lærernes og pædagogernes brug af museet som eksternt læringsmiljø i hverdagen. Således ønskede man at inddrage erfaringerne fra projektet, *Learning Museum*, hvor lærerstuderende i deres studietid stifter bekendtskab med museernes potentiale for undervisningen i grundskolen. Tilsvarende var det relevant i forhold til de pædagogstuderende, der qua deres uddannelse ikke kun dækker daginstitutioner, men også grundskoler, SFO'er og klubtilbud.

Som i mange andre projekter blev et vigtigt formål også at arbejde med forståelsen af, at museerne og den materielle såvel som den immaterielle kulturarv tilhører os alle - og ikke et særlig eksklusivt segment. Mødet mellem to fagligheder havde skullet skabe et fælles tredje; et dynamisk og aktivt syn på- og forhold til den lokale kulturarv.

Hvorfor skal pædagoguddannelserne indgå i partnerskaber

Indledningsvist blev det meget klart, at der var flere niveauer, hvor det var relevant at indgå i et samarbejde mellem de to institutioner; deres intentioner adskilte sig ikke synderligt fra hinanden. Der var flere fælles snitflader, som begge parter ønskede at udforske.

Med udgangspunkt i den nye pædagoguddannelses øgede behov for udvikling af de studerendes kompetencer, var det relevant at se på, i hvilken udstrækning tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisning kunne foregå på et praksisnært niveau i et samarbejde med praksisfeltets aktører og de relevante kulturinstitutioner. Derfor blev man optaget af:



Pædagogstuderene fra UCSJ forbereder børnene på at deltage i en rollespilsaktivitet gennem historisk fortælling i børnehøjde på Holbæk Museum.
Foto: Museum Vestsjælland

Museets interaktive muligheder og potentialer for æstetisk læring

En ambition i samarbejdet er, at udforske og udvikle de museale rammers potentialer for læring og udvikling hos førskolebørn og pædagogstuderende på nye- og innovative måder.

De pædagogstuderende skal derfor gennem udforskning og udvikling af egen læring samtidig bidrage til førskolebørns læring og udvikling i henhold til læreplanstemaerne i loven om dagtilbud [2004]. Resultaterne af disse erfaringer indgår i museets fortsatte pædagogiske udvikling.

I praksis har det vist sig, at museet er det ideelle læringsmiljø for interaktive erfaringer, der inddrager personlige, sociale og kontekstuelle forhold hos både de studerende og børnene [Dierking, 1992: 5]. I de pædagogstuderendes planlægning- og gennemførelse af læringsaktiviteter har de været optaget af:

- Hvordan pædagoguddannelsen kan understøtte, at kommende pædagoger i øget grad anvender de lokale kulturinstitutioner i arbejdet med de pædagogiske lærerplaner i dagtilbud
- Hvordan et tværprofessionelt samarbejde om undervisningen kan understøtte de studerendes udvikling af kompetencer rettet mod praksisfeltet
- Personlig kontekst: Børnenes interesser og motivation
- Social kontekst: Deres sociale interaktion i aktiviteterne
- Fysisk kontekst: I relation til museets sanssemæssige muligheder i arkitektur, artefakter mv. [ibid.]

Hvor undervisningen på det daværende linjefag, Værksted, Natur og Teknik (VNT), primært foregik i værkstedslokalet med en kobling af teori og praksisøvelser og med mere iscenesatte øvelser, så blev undervisningen i det fælles projekt langt mindre spekulativt. De studerende skal koble teori og praksis sammen i en autentisk læringssituation — en øvelse, som kan være en større udfordring, end man forestiller sig. Ud over at kaste børnene ud i pædagogiske aktiviteter med fokus på leg og læring, er der andre elementer, som de studerende får øvet sig i. Hvordan håndterer man for eksempel, at et barn ikke vil deltage, eller et barn - som midt i en præsentation af aktiviteten - fortæller at mor og far skændes derhjemme? Det er helt relevante praksisforhold, som de studerende skal kunne forholde sig til og håndtere i konkrete aktiviteter i deres kommende praktikker samt efter endt uddannelse.

På museet integreres børnenes leg, læring og personlige indtryk af verden med lokalsamfundets historie, hvilket giver børnene en forståelse for samfundets udvikling, ligesom det bygger bro mellem fortid, nutid og fremtid.

Museets store potentiale, for inddragelse af børns sanssemæssige oplevelser i arkitektur og med artefakter, betyder, at de studerende har kunnet finde potentiale i at tilrettelægge og gennemføre aktiviteter til understøttelse af de æstetiske læreprocesser. Ved inddragelse af begrebet om æstetiske læreprocesser er vi klar over, at der er mange opfattelser og betydninger af begrebet¹ [Flensborg, 2009]. Sansning og bearbejdning af indtryk gennem perception har præget arbejdet med børnenes læring [Ringsted & Frodo, 2008].

De pædagogstuderende har haft fokus på, at børnene, gennem afprøvning af interaktive og sansbaserede aktiviteter, både skulle modtage særlige indtryk og samtidigt skabe udtryk gennem leg og læring. Gennem planlægningsfasen har de studerende anvendt en model med inspiration fra Malcolm Ross som refleksionsredskab [Ross, 1978 i Ringsted & Frodo, 2008]. Her er det børnenes impuls (drivkraft), der står centralt for aktiviteten omkranset af leg, der er centralt i æstetisk virksomhed. Mellem leg og impuls indgår elementer såsom:

¹ Ingelise Flensborg præsenterer i bogen *Æstetiske læreprocesser - i teori og praksis, tre forskellige æstetikmodeller som henholdsvis, kritisk frigørende, -fænomenologisk, - og socialkonstruktivistisk æstetikmodel.*



Pædagogstuderende fra UCSJ inviterer børnegruppen ind i arbejderfamiliens hverdag i 1940'erne på Holbæk Museum gennem rollespil. Foto: Museum Vestsjælland



En pædagogstuderende afprøver en dialogbaseret formidlingsaktivitet med børnegruppen på Holbæk Museum. Foto: Museum Vestsjælland

- Fantasi (drømme, følelser)
- Sansning (dufte, lyde, smag)
- Media (teknikker, materialer, redskaber)
- Kreativitet (omsætning af fantasi og indre billeder i handling)
- Håndværksmæssig kunnen (evnen til at kunne beherske media) (Ringsted & Frodo, 2008: 30-31).

Samtidigt bliver konteksten virkeliggjort i afviklingsfasen gennem udklædning mv. I læringsaktiviteterne har de studerende haft særlig fokus på læreplanstemaet: *Kreative udtryksformer og værdier* og har med understøttet teoriundervisning, forsøgt sig med at realisere dette.

De pædagogstuderendes læringsmuligheder gennem deltagelse i praksis

De studerendes engagement og læring under forløbet har haft en fremtrædende position under projektets gennemførelse og evaluering. Med baggrund i en sociokulturel læ-

ringsopfattelse, opfatter vi de pædagogstuderendes læring som det at ændre og udvikle deres deltagelse i en social praksis. En proces, der knytter an til situeret læring (Dreier, 2003; Lave & Wenger, 2003).

Læring er inden for denne forståelsesramme, en særlig type social praksis, hvor hele personen – både i handling og viden – involveres og, hvor fokus er på det synspunkt, at menneske, virksomhed og verden er gensidigt konstituerende, hvorfor læring er et uadskilleligt og integreret aspekt af social praksis (Lave & Wenger, 2003: 33-35). De pædagogstuderendes konkrete deltagelse og læring i projektet sammen med børnene er derfor ikke kun rettet mod at lave eksemplariske forløb. Fokus er på de pædagogstuderendes deltagende forsøg på, gennem nytænkende eksperimenter med pædagogiske aktiviteter i museums konteksten, at opdage børns reaktioner: Engagement, glæde, modstand osv. i aktiviteterne og de studerendes egne muligheder og begrænsninger for (ændret) deltagelse.

Samarbejdets form og indhold

På pædagoguddannelsens grundmodul *Social intervention* og pædagogiske metoder deltager de studerende i fire forskellige workshopforløb med forskellige temaer. Det intensive tredages forløb (å tre timer hver dag) på Museum Vestsjælland er blevet integreret som et af disse workshopforløb på pædagoguddannelsen i Slagelse.

Undervisningen i delmodulet finder sted på museet og følger en før-under-efter struktur. I løbet af workshoppen har de studerende også mulighed for at arbejde på museet på egen hånd udenfor undervisningstimerne.

Forløbets grundstruktur

FØR

Forberedelse på uddannelsesstedet

Inden forløbet på museet får de studerende til opgave at forberede en række materialer fra museet og deres underviser. Materialerne består eksempelvis af formidlingstekster og videooptagelser om museets udstillinger, en forløbsbeskrivelse for modulet samt fagfaglige artikler, som omhandler børnenes læring på museer og i eksterne læringsmiljøer, de æstetiske læreprocesser m.m.

UNDER

DAG 1: Dialogbaseret introduktion på museet.

Del 1: Museernes læringspotentialer og museumspædagogiske greb til førskolebørn

Forløbets introduktionsdag indledes med en dialog mellem museumsunderviseren, underviseren fra UCSJ og de pædagogstuderende. Her drøftes de studerendes forestillinger og erfaringer både med målgruppen førskolebørn og, hvordan et læringsforløb på museet kan udvikle deres egne kompetencer.

De studerende bliver præsenteret for ugens opgave på den første dag i forløbet. De skal udvikle en læringsaktivitet målrettet førskolebørn, som afprøves på børnegruppen på forløbets tredje og sidste dag. Selve læringsaktiviteten, udviklingsprocessen og evaluering skal samles i en skriftlig opgave, som de skal aflevere efter forløbet. Opgaven kan indgå i de studerendes port-

folio på studiet og blive del af en vidensbank på museet. Vidensbanken bliver aktivt anvendt i museets udvikling af læringsmaterialer og forløb til førskole- og indskolingsbørn.

Del 2: Omvisning på museet med fokus på museumspædagogik og didaktik

Efterfølgende holder museumsunderviseren et undervisningsforløb for de studerende med fokus på museets pædagogiske læringspotentialer for målgruppen førskolebørn. Der præsenteres konkrete eksempler på sanselige, kropslige og narrative formidlingsgreb, som museumsunderviserne anvender til understøttelse af de pædagogiske lærerplanstemaer i forhold til målgruppen.

Del 3: Idégenerering i samlingen

Museumsunderviseren præsenterer de studerende for udvalgte studiegenstande og materialer, som kan inddrages i deres læringsaktivitet. De studerende bliver i deres arbejdsgrupper tildelt et emne eller udstillingsområde på museet (afhængigt af besøgsstedet) og afholder en fælles idégenerering.

DAG 2: Værkstedsdag - Fra teori til praksis

Del 1: Velkomst og fagligt/teoretisk oplæg fra de studerendes underviser

Dagen begynder med et fagligt-/teoretisk oplæg fra de studerendes underviser om børnenes læring med bl.a. fokus på de æstetiske læreprocesser og den kreative proces hos børn ved Malcolm Ross og andre. Oplægget giver både et teoretisk indblik i forskellige aspekter af børnenes læring gennem leg og sætter fokus på, hvordan lige netop museumsforløbet kan understøtte de studerende i at koble teori til praksis.

Del 2: Struktureret brainstorm og udviklingssession

De studerende arbejder gruppevis på en struktureret brainstorm i museumsrummet som forberedelse til deres skriftlige opgave. De skal udvikle en læringsaktivitet med udgangspunkt i forskellige fokusområder, som har til formål at skærpe de studerendes opmærksomhed på opbygningen- og indholdet af deres læringsaktivitet samt kobling af teori og praksis. Fokusområderne er:

- Følelser og sanser
- Materialer
- Børnenes sociale kompetencer
- Egne kompetencer
- De pædagogiske læreplanstemaer

Del 3: Opsamling, selvstændigt arbejde og klargøring til Dag 3

Dag 3: Afvikling af læringsaktiviteterne med børnegruppen

Del 1: Opsætning og klargøring til børnegruppen

Del 2: Læringsforløb med børnegruppen

Børnene deles op i seks grupper og deltager i seks forskellige læringsaktiviteter på skift. Børnegrupperne skifter plads (station) hver 15 minutter. De studerende få hermed mulighed for at afprøve deres læringsaktivitet seks gange på forskellige børnegrupper.

Del 3: Evaluering

Som afslutning på dagen afholdes en fælles mundtlig evaluering af dagen og læringsforløbet. Evaluering, opsamling og perspektivering forholder sig både til det nuværende samarbejde samt til de studerendes videre uddannelsesforløb.

EFTER

Efter forløbet afleveres de studerendes skriftlige opgaver, der indgår i en vidensbank på museet og bruges til udvikling af kvalificerede læringsforløb for førskolebørn. Der foretages evt. evalueringer med de deltagende daginstitutioner (pædagogerne og børn) både på museet og efterfølgende på institutionen.

Museet som det kontinuerligt eksperimenterende rum

I foråret 2017 går det etablerede partnerskab ind i sin femte sæson. Partnerskabets kontinuerlige samarbejdsstruktur med flere nye hold hvert semester forvandler museet til et eksperimenterende, medskabende laboratorium, hvor nye spørgsmål kommer i spil i nye kontekster hver sæson. Et tæt og ligeværdigt samarbejde mellem museumsunderviseren fra MVE og de studerendes underviser fra UCSJ har sikret muligheden for løbende evaluering og finjustering af forløbets form og indhold, således at alle involverede får mest muligt læringsudbytte fra samarbejdet.

En kendt tendens, fra museets- og uddannelsesinstitutionens side, er, at det blandt studerende oftest er "de kreative ildsjæle" på uddannelsen, der lægger deres vej forbi et museum eller andet eksternt læringsrum i forbindelse

med projektarbejde el. lign. De værdifulde erfaringer, som høstes af alle parter i disse enkeltstående projektføløb, skal bestemt ikke undervurderes. Vi undersøger, hvordan en struktur, hvor museet og museumspædagogiske praksis indgår som en del af et grundmodul, understøtter en mere bæredygtig og inklusiv samarbejdsmodel samt skaber mulighed for kontinuerlig udvikling og sporing af nye læringspotentialer.

Bæredygtighed

Samarbejdet og partnerskabstanken med de mange læringskonstellationer og tværprofessionelle flader har vakt interesse både på museumsområdet og blandt andre uddannelsesinstitutioner. Museet har fået et unikt indblik i de pædagogiske områder, der er essentielle for de pædagogstuderendes fremtidige arbejde. Samtidig giver partnerskabet en særlig mulighed for at eksperimentere med- og optimere en partnerskabsmodel, hvis fleksibilitet og praktisk tilgang gør den nemt anvendeligt som en del af et grundmodul. Gennem udvikling, afvikling, analyse og evaluering af deres aktivitet, får de studerende et indblik i egen læring ved at skabe læring for andre.

Forløbets ovennævnte grundstruktur er blevet brugt som udgangspunkt i et temabaseret lærings samarbejde med PAU studerende fra SOSU Sjælland Holbæk. Et tæt og ligeværdigt samarbejde med de studerendes undervisere fra SOSU Sjælland gjorde det muligt at eksperimentere både med forløbets grundstruktur, pædagogiske fokusområder og anvendelighed ift. til de studerendes øvrige fag.

Udover at understøtte den læring, der finder sted, når de studerende møder børnene, har forløbet ligeledes genereret erfaringer og viden på flere andre strukturelle niveauer. For de involverede fagprofessioner har samarbejdet synliggjort gevinsten og vigtigheden i partnerskabets tværprofessionelle læringskonstellationer - herunder museumsunderviseren og de pædagogstuderende, de deltagende institutioners pædagoger og ikke at forglemme UCSJ's underviser og museumsunderviseren imellem.



PAU- Studerende fra SOSU-Sjælland gør klar til at tage imod børnegruppen på Holbæk Museum efteråret 2016. Foto: Museum Vest-sjælland

Kartoffelmarcipan er serveret. PAU- studerende fra SOSU-Sjælland inddrog flere elementer fra deres øvrige undervisning på uddannelsen ind i deres læringsaktiviteter til børnegruppen, herunder et madlavnings tema. Foto: Museum Vest-sjælland





Litteratur

Austring, B. D. & Sørensen, M. [2006]: *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.

Dockett, S., Main, S. & Kelly L. [2011]: Consulting Young Children: Experiences from a Museum. In: *Visitor studies* 14 [1].

Engström, Y. og Tuomi-Gröhn, T. [2003]: *Between School and work – new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.

Flensborg, I. [2009]: Æstetikmodeller i billedkunst. In: Fink-Jensen, K. og A.M. Nielsen (red.) [2009]: *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis*. Billesø & Baltzer

Gravesen, D. T. [red.] [2016]: *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.

Henderson, T. Z. & Atencio, D. J. [2007]: Integration of Play, Learning, and Experience: What Museums Afford Young Visitors. In: *Early Childhood Education Journal*.

Seligmann, T. [red.] [2014]: *Learning Museum – praksismanual. Samarbejde mellem museer, læreruddannelser, skoler*. Museet for Samtidskunst.

Dierking, L & Falk, H. J [1992]: *The Museum Experience*. Washington D.C.: Whalesback Books

Sørensen, Kathrine Noes; Dollerup, Jesse-Lee Costa; Hoffmann, Martin. Gensidig læring og bæredygtige partnerskaber. In: *Danske Museer*. [forv. udgivelse: forår 2017]

8

**Med børnene
som
kulturguides**



Med børnene som kulturguides

Af Mette Stauersbøl Mogensen og Mette Vedel Kiillerich, Odense Bys Museer

Med børnene som kulturguides

Museerne skal ikke blot være et sted, hvor børnegrupper kan se på- og lytte til museets fortællinger. I lige så høj grad bør museerne være et sted, hvor børn bliver set og lyttet til i et socialt rum, hvor formidlere, pædagoger og lærere har mulighed for at understøtte børns egne tolkninger af vores fælles kulturarv. Ambitioner som disse har længe været fremme på mange af de museer, der formidler til børn. Men hvordan sikrer vi, at de flotte ambitioner om inkluderende og involverende formidling følges til dørs i det konkrete møde mellem børn og kulturarv? Og hvis man har netop denne ambition, hvordan undgår vi da, at nye formidlingsindsatser blot er de gamle børne- og læringssyn forklædt i et forsimplet børneorienteret sprog eller i flotte digitale kunster?

Sådan lød grundtankerne i *Odense Bys Museers* nye børneformidlingsstrategi, og de blev starten på projekt "Laboratorium for Børnekulturformidling". Samtidig var det et ønske at udvikle og undersøge en model til et konstruktivt og varigt samarbejde mellem kulturinstitutioner og en uddannelsesinstitution som pædagoguddannelsen, hvor der opstår ny viden og erfaring om børns møder med kulturarv i en form og på en måde, der er i overensstemmelse med både museernes, institutionernes og ikke mindst børnenes værdier.

I Børnelaboratoriets første fase inviterede vi 15 pædagogstuderende og en masse børn på museerne. Vi undersøgte, hvordan vi kan skabe lærerige oplevelser for børnene i et socialt rum, hvor børnene på deres egne præmisser undersøger, tolker og formidler kulturhistorien – altså fungerer som guides i *deres* kulturarv. Artiklen giver et indblik i erfaringerne fra "Børnelaboratoriets" første fase. Den er skrevet i håbet om, at undervisere på pædagoguddannelsen og formidlere, der arbejder med kulturarvsformidling til børn, kan se værdien i at samarbejde på tværs af disse



Med projektet "Laboratorium for Børnekulturformidling" skulle børnene for alvor have fingrene i betydningen af den fælles kulturarv.

Alfred forklarer én af de pædagogstuderende, hvordan H.C. Andersen anskaffede sig gamle teaterplakater, da han var dreng



fagligheder. Desuden forsøger vi at vise, at bruddet med de traditionelle kulturformidlingsrammer er en kompleks og krævende udfordring, hvis målet er oprigtigt dialogbaserede møder mellem børn og kulturarv.

Laboratorium for børnekulturformidling

Projektet har som nævnt to formål: 1) at udvikle og undersøge nye formidlingsformer der giver anledning til, at børn kan møde deres lokale kulturarv på deres egne præmisser og 2) at udvikle en samarbejdsmodel mellem skoler, uddannelsesinstitutioner og kulturinstitutioner, hvor løbende undersøgelser og vidensudveksling skaber supplerende og relevante tiltag. Formålet hviler på en antagelse om, at når børn fra en tidlig alder mødes med respekt for deres forståelse af den lokale kulturarv, vil de også fremover føle en relevant tilknytning til kulturarven omkring dem. Vi ser det desuden som en stor fordel, at kommende pædagoger allerede i deres studietid får en fornemmelse af kulturinstitutionerne som interagerende spillerum, hvor mulighederne er mange. Fase 1's samarbejdspartnere er *Odense Bys Museer*, pædagoguddannelsen på University College Lillebælt samt Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling i Jelling.

Opstart

Projektet første fase bestod af et 16 ugers forløb i vinteren 2015/16, hvor 15 pædagogstuderende, som en del af uddannelsens innovationsspor, arbejdede med projektet. I forløbet frem til marts 2016 skulle de studerende udtænke

deres idé, afprøve den med en børnegruppe, samt evaluere og reflektere over deres resultater. Deres arbejde skulle være på baggrund af udvalgte teorier i tråd med projektets eget teoretiske udgangspunkt. I marts 2016 præsenterede de studerende deres samlede forslag for projektets styregruppe.

Undervejs i forløbet indsamlede vi empirisk materiale igennem deltagerobservation, semistrukturerede interviews og videomateriale. Formålet var at identificere de udfordringer, der opstår, når dialogbaserede og inddragende formidlingsformer udspiller sig i såkaldt traditionelle museumsrum. Projektets lærings-syn betyder, at gamle og mere dominerende læringsformer som afsender-modtager-modellen nu skulle eksistere sammen med en mere dialogisk formidlingsform, hvor "læring" betragtes som en social og dynamisk proces mellem voksne og børn. De to forskellige forståelser af begrebet "læring" og de forskellige børnesyn indebærer mindst to forskellige roller, som børnene kan tildeles af voksne. Vores erfaring sagde os, at disse rollefordelinger ofte foregår ubevidst i voksnes arbejde med børn, og vi ville blandt andet gerne undersøge dettes betydning for projektets udviklingsambitioner. Vi havde i projektets arbejdsgruppe en formodning om, at der allerede i første fase ville vise sig tanke- og handlemønstre, som ville være værdifulde at identificere og afhjælpe i projektets efterfølgende faser.

Pædagogstuderende møder kulturinstitutionerne

De studerende fordelte sig i fire grupper og arbejdede med hver deres H.C. Andersen-formidlende institution, nemlig *H.C. Andersens Hus*, *Barndomshjemmet*, *Den Fynske Landsby* og *H.C. Andersens Fodspor*. De havde alle sammen løbende kontakt med en vejleder fra deres uddannelse, museumsinspektøren for Børn og Unge og projektets følgeforsker.

I begyndelsen arbejdede de studerende ihærdigt med at indhente og studere relevante teorier, og ideudvikle på baggrund af både det teoretiske arbejde og deres tilgang til deres respektive museumsinstitutioner. På dette tidlige stadie begyndte én af de bærende tendenser allerede at melde sig. Flere af de studerende havde i udgangspunktet en forestilling om museet som en form for "videnstempe", hvor det var vigtigt at sikre, at børnene fik så meget viden som muligt i besøget. Derfor var der i begyndelsen nærmest en form for berøringsangst overfor museet som læringsrum, og grupperne søgte i starten mod den traditionelle læringsform. Alligevel formåede de fleste studerende at udfordre deres egne forestillinger om institutionernes indhold og autoritet, og alle grupperne stod inden deres afprøvninger med et teoretisk grundlag og en afviklingsplan, der var relevante for projektets sigte. Grupperne havde alle formuleret et forløb for børn, der på den ene eller den anden måde kunne inddrage børnenes egne tolkninger af institutionernes indhold og bringe disse i spil igennem deres besøg.

Omgivelsernes traditionelle læringsyn

I selve afprøvningerne af de studerendes formidlings- og undervisningsideer dukkede nye vigtige opmærksomhedspunkter op. Til trods for deres velreflekterede udgangspunkt for afvikling af dialogbaserede forløb, var eksterne faktorer med til at afgøre, om de studerende kunne følge deres intentioner til dørs.

Én af de faktorer var de pædagoger, der ledsagede børnene på de enkelte besøg. Ét blandt mange eksempler herpå fandt sted i *Barndomshjemmet*, hvor en pædagogstuderende åbent stillede spørgsmål til eventyret om Den Grimme Ælling. Børnene, der var den ældste gruppe i en børnehave, fandt hurtigt på en masse spændende karakterer og hændelser, der ikke stemte overens med det oprindelige eventyr. Den studerende formåede i begyndelsen at forholde sig nysgerrig og åben overfor børnenes udlægning, men børnenes pædagog bad børnene fortælle det rigtige eventyr, da de havde øvet det hjemme i børnehaven. Hermed blev pædagogens forventning om en bestemt læringsform i museums-

rummet en hindring for den legende tilgang til museet, som den pædagogstuderende forsøgte at etablere.

I afprøvningerne var de studerende altså afhængige af, at de andre voksne omkring børnene forstod, hvilken stemning og dialogform de studerende ønskede at frembringe. Både pædagoger, men også museumsværter og andre involverede kunne nemlig påvirke forløbets karakter betydeligt, idet de studerende også skulle modstå deres egne sædvanlige tankemønstre omkring museumsinstitutioner.

De studerendes ideer

De pædagogstuderende arbejdede altså alle ud fra relevante teoretiske fundament, og i deres opgaver formulerede de spændende ambitioner som at "inspirere og fremme børns oplevelser af kultur" (citat fra en opgave). Efterfølgende bearbejdede museet formidlingsideerne, idet vi afprøvede- og justerede dem med gruppernes og projektets ambitioner. Et eksempel på, hvordan en gruppes arbejde blev til et helstøbt dialogbaseret forløb, er beskrevet i det følgende:

Gruppen, der arbejdede i H.C. Andersens Hus, havde innovationsspørgsmålet: "Hvordan kan vi gøre børn til kultur-kaptajner?". Forløbet begyndte med spontanteater, hvilket skulle ekspliciterede oplevelsens særlig åbne karakter over for børnene. De studerende spillede en traditionel rundvisning, hvor en studerende var rundviser. Efter et par minutter afbrød en af de andre studerende imidlertid rundvisningen, højlydt erklærede hun, at hun ikke ville deltage i "sådan en kedelig" rundvisning og efterspurgte en anden rundvisningsform, hvor børnene kunne være med til at bestemme. Herefter faciliterede de studerende et spontanteater på en måde, så børnenes ideer og tolkninger klart var de bærende igennem hele stykket.

Forløbets andel del bestod af et skyggespil med en stor rund sort kartonskive, hvori der var udkåret flere motiver fra eventyret "Den lille Pige med Svovlstikkerne". Skyggespillet var placeret i museets kælderudstilling "Forvandlinger", og når børnene lyste ind i rundingen med en lommelygte, kunne udkæringerne ses på den sorte væg bag papskiven, enten som store høje billeder eller som mindre og måske lidt forvrængede motiver alt efter, hvordan børnene lyste på dem. Imens børnene lyste, fik de lov til at fortælle frit om eventyret, som de selv huskede det eller, som de syntes, det skulle fortælles.

Undervejs i de studerendes arbejde observerede vi afprøvningerne, justerede og afviklede nye afprøvninger og talte begge gange med både børn og undervisere. Justeringerne



Børnene skulle som H.C. Andersen-eksperter bruge sanser og fantasi hele vejen rundt på den børneorienterede fodsporsrute.



Vi så børnene og vi lyttede til dem.

skete på baggrund af en vurdering af børnenes energiniveau og udtryk for interesse undervejs i forløbene, ønsker og kommentarer.

Til sidst endte vi med denne rundvisningsform: En dialogbaseret rundvisning i H.C. Andersens Hus, hvor samtaleformen ligner spontanteater og hvor børnene er medfortællere i historien om museets genstande. Forløbet indledes ved et skyggespil eller en lignende aktivitet, hvor børnene er de primære bidragsydere til indholdsdelen. Herved understreges det fra begyndelsen over for børnene, at de nu inviteres ind i den fælles betydningskabelse. I en efterfølgende rundvisning opretholdes dialogformen, og rundviseren inddrager børnenes ideer og teorier i fortællingen om de enkelte genstande på spontanteater-lignende vis. Rundviseren bidrager med sin egen udlægning, der dog ikke behandles som "den rigtige", men som et ligeværdigt bud ved siden af børnenes fortællinger.

Et andet formidlingsforløb, der også stod tilbage efter bearbejdelse af de studerendes ideer, er en fodsporsrute med en tilhørende trækvogn med genstande samt en såkaldt "ekspertbog". Bogen er en guide, men dens tekst tiltaler fra begyndelsen børnene som eksperter i H.C. Andersen, der hjælper museet med at udfylde bogens tomme sider med tegninger og historier fra deres oplevelser på fodsporsruten. Forløbet er endnu under udarbejdelse og forventes at blive ét af de næste års tilbud til både skoleklasser og andre større grupper, men også på lang sigt et tilbud til de almindelige gæster som en interaktiv og børneorienteret mulighed for at opleve H.C. Andersen i byrummet.

Børnenes kulturarv - i dialogens detaljer

Under både de studerendes afprøvninger og det videre arbejde med følgeforskningen blev en anden vigtig pointe

tydelig. Uanset, hvordan en given formidlingsaktivitet blev sat i værk, var det med meget få undtagelser den voksne, der definerede, hvilken af de to læringsformer, der satte rammerne for relationen. Et dialogbaseret formidlingsforløb kræver altså stor opmærksomhed på dialogens detaljer og et højt refleksionsniveau fra formidlerens side i forhold til formålet: Vidensoverførsel eller fælles betydningskabelse?

Til trods for, at en rundvisning måske er begyndt med en opfordring til børnene om, at de nu kan bidrage med deres egne indspil, så kan en ændring i den voksnes tiltale af børnene eller andre eksterne påvirkninger betyde, at rollerne hurtigt skifter, og at der pludselig er tale om en mere traditionel lærer-elev-relation. Et sådan "rolleskifte" kan finde sted på et øjeblik og mange gange i løbet af et undervisnings- eller formidlingsforløb. Ens for alle skiftene er, at det er den voksne, der – ofte ubevidst – er den, der ændrer børnenes rolle i forhold til, om deres bidrag betragtes som relevant eller ej.

Igennem projektet så vi også på, hvordan børnene agerede undervejs i de forskellige afprøvninger, og hvordan de hurtigt og skarpt indfandt sig i de forskellige roller, men samtidig også at de altid havde deres legekultur med i situationen – uanset hvilken rolle de påtog sig. Børnene inddrog deres iboende legekultur¹ ved enhver mulighed, men det betød langt fra en hindring af læring. Hvis børnenes egen (le-gende) tilgang til kulturen ikke fik plads i de interaktioner, som de formidlende voksne styrede, deltog børnene i den samtaleform, de voksne havde fremlagt. Samtidig skabte børnene ofte et parallelt spor, hvor legen rådede, og som de kunne "zappe" ind og ud af alt efter, hvordan de voksenstyrede interaktioner foregik. Deltog børnene derimod ligeværdigt i de fælles meningsdannelser omkring kulturarven, blev læringsdelen ofte til en velkommen del af børnenes leg, og



sammen kunne børn og voksne tage del i både læring og leg på børnenes præmisser.

Børn som guides i deres egen kulturarv

Under en afprøvning af den samtale- og teaterinspirerede rundvisningsform i *H.C. Andersens Hus* havde børnene digtet en historie, der handlede om en stakkels prinsesse, der bliver berøvet. Rundviseren viste sin begejstring for børnenes spændende fortælling og fortalte, at nu ville hun gerne tale med børnene om de andre genstande på museet. Den indledningsvise åbenhed og anerkendelse af børnenes bidrag betød, at der i resten af rundvisningen opstod mange spændende og nye historier. Alle historierne byggede på elementer af rundviserens historier om H.C. Andersen og børnenes referencer kom i en ideel dialog mellem leg og erkendelse.

Rebet, der hænger i museets udstilling "Kunsten" og som fortæller om H.C. Andersens frygt for blandt andet ildebrand, blev eksempelvis til en genstand i en ny variation over en gammel historie. Prinsessen fra den tidligere historie, som blev berøvet af tyveknægten, var også bange for ildebrand, og hun havde et reb hængende ud af sit vindue. Derfor kunne tyveknægten kravle ind i hendes værelse på slottet. Den nye viden om H.C. Andersen blev dermed en velkommen del af børnenes leg og fantasi.

I første fase af "Laboratorium for Børnekulturformidling" åbnede vi for et frugtbart samarbejde med de pædagogstuderende, som vi fortsat ønsker at udvikle. Vi kan se, at der udvikles viden og drages erfaringer, når de studerende kommer på museerne.

Samtidig så vi børnene i vigør, og vi lyttede til dem. Børnene viste os, at de har en masse på hjerte, når de er på museum, og at de er lige så klar til dialog og fælles meningsdannelse, som vi er. Hvis vi giver dem rollen som guides i deres lege-kulturelle rum, åbner vi døren til en verden af nye vinkler på den fælles kulturarv.

Litteratur

Dysthe, O. [1997]: *Det flerstemmige klasserum*. Klim

Mouritsen, F. [1996]: *Legekultur*. Syddansk Universitetsforlag

9

Rend og hop på Jelling- monumenterne

- Pædagogstuderende udvikler
matematiklege for
aldersgruppen 3-6 år



Rend og hop på Jellingmonumenterne

– Pædagogstuderende udvikler matematiklege for aldersgruppen 3-6 år



Jellingmonumenterne –palisaden. Foto: Mette N. Christensen

Af Mette Nørregaard Christensen og Lars Kjær Larsen, HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling

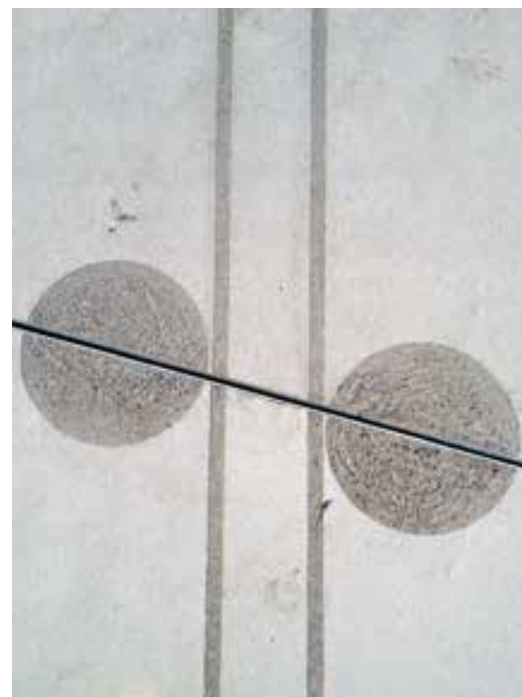
Monumentområdet ligger midt i Jelling og inviterer til leg og bevægelse. Palisaden bliver brugt til gåture, til løb og leg. Børn aser op ad Jellinghøjene og ruller ned igen, og Trelleborghusenes store flader sætter fantasien i gang, når man iagttager rummene og murenes forløb. Her er mulighed for at få kropslige erfaringer med den lokale historie, og området har masser af potentiale for aktiviteter for dagtilbud og for de 0-6-årige.

Palisadeforløbet med de stramme linjer og det gentagne mønster af cirkler og stolper er oplagt til hinke- og hoppelege, og blev vores inspiration til at arbejde med kropslig- og æstetisk formidling af historie- og matematik for dagtilbud.

Gennem 5 år har forskellige hold pædagogstuderende fået udfordringen at opfinde og udvikle historie- og matematikbevægelseslege til Jellingmonumenterne. Erfaringerne blev i 2016 afsættet til tilrettelæggelsen af et koncentreret projektforløb i pædagoguddannelsen.

Projekt PædMatMus er et samarbejde mellem:

- Lars Kjær Larsen og Mette Nørregaard Christensen. Pædagogisk kulturlaboratorium, HistorieLab og Pædagoguddannelsen UCL i Jelling.
- 60 studerende på pædagoguddannelsen
- HistorieLab, Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarv
- Nationalmuseet Kongernes Jelling



Jellingmonumenterne –palisaden. Foto: Mette N. Christensen

Projekt Pædagogik-Matematik-Museer [PædMatMus]

PædMatMus blev tilrettelagt som et 3-parts samarbejde mellem HistorieLab, Nationalmuseet Kongernes Jelling og Pædagoguddannelsen i Jelling.

De studerende skulle have mulighed for at arbejde med inspiration fra et konkret uformelt læringsrum og bruge viden om børns udvikling og læring, selv blive klogere på matematik og Jellings historie, diskutere læringsforståelser i pædagogisk arbejde og arbejde kropsligt, æstetisk og kreativt med at opfinde og udvikle matematik- og historieaktiviteter til de 3-6-årige.

Igennem samarbejdet med pædagoguddannelsen kunne Nationalmuseet Kongernes Jellings få kontakt til kommende brugere af museet og få inspiration og ideer til at målrette formidlingen af Jellings historie til de yngste.

Projektet blev en del af HistorieLabs satsning i programmet "Pædagogisk Kulturlaboratorium" der har indsatsområdet historieformidling til de 3-6 årige.

De studerendes ideer til aktiviteter danner grundlaget for udgivelsen af et legekatalog: "Rend og hop på Jellingmonumenterne – matematiklege til legesyge børn og voksne" [Christensen, M. N. og L. K. Larsen (2017)]

Projekt PædMatMus er et intensivt 3 ugers projektforløb i foråret 2016 med deltagelse af 60 pædagogstuderende på 1. studieår.

De studerendes arbejde danner grundlag for et Legekatalog med matematik- og historieaktiviteter tilpasset Jellingmonumenterne.

Legekataloget er inspiration til pædagoger i dagtilbud, der besøger Nationalmuseet Kongernes Jelling.



[Legekatalog, Christensen og Larsen, 2017]

Hvorfor netop matematik- og historieaktiviteter?

Pædagogers arbejde i dagtilbud (0-6 år) er omfattet af loven om pædagogiske læreplaner [Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven 2004), kap 2 § 8]. For hvert af de seks temaer, skal dagtilbuddet formulere en plan for, hvordan de arbejder frem mod de opstillede mål. De seks temaer er: Barnets alsidige personlige udvikling, Sociale kompetencer, Sproglig udvikling, Krop og bevægelse, Natur og naturfænomener og Kulturelle udtryksformer og værdier.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i 2016 undersøgt, hvordan det pædagogiske personale i dagtilbud arbejder med de seks læreplanstemaer. Undersøgelsen viser, at arbejdet med sociale kompetencer, personlig udvikling og selvhjulpenhed vægtes særligt højt, mens læreplanstemaerne *Natur- og naturfænomener* og *Kulturelle udtryksformer og værdier* ikke udfoldes i samme grad i dagtilbuddene [Danmarks Evalueringsinstitut, 2016]. En anden EVA-rapport [Danmarks Evalueringsinstitut, 2015] går tættere på læreplanstemaet Natur og naturfænomener. Undersøgelse viser, at dagtilbuddene generelt oplever, at have gode faciliteter, relevant udstyr og nem adgang til naturen. Samtidig er der stor variation i arbejdet og ikke en fælles forståelse for, hvad læreplanstemaet omfatter og betyder. De pædagogiske ledere i institutionerne peger selv på, at det pædagogiske personale både mangler interesse og kompetencer inden for området.

Læreplanstemaerne *Natur- og naturfænomener* og *Kulturelle udtryksformer og værdier* ser ud til at være en særlig udfordring for pædagogisk praksis, og samtidig må kulturinstitutionerne have svært ved at vide, hvad de skal rette formidlingen imod, når det er institutionerne selv, der skal formulere mål og rammer for arbejdet med pædagogiske læreplaner.

Her er et oplagt behov for, at museer, pædagoguddannelse og pædagoger lærer hinanden at kende og udvikler og styrker samarbejdet. Der ligger et potentiale i at samarbejde om at udvikle feltet *mellem* museernes læringsmiljø og dagtilbuddets læringsmiljø¹. Kan samarbejdet være med til at udvikle nye aspekter af museumsformidlingen og inddrage flere kropslige og æstetiske tilgange til matematik og historie til de mindste?

Med den nye bekendtgørelse for pædagoguddannelsen [Uddannelses- og Forskningsministeriet Bilag 1 område 1] kom *matematik* for første gang ind som et tema i undervisningen. Matematik er blevet et særskilt tema, hvor det før har ligget implicit i uddannelsens arbejde med natur og naturfænomener. Der ligger et arbejde i at udvikle undervisningen i matematik i pædagoguddannelsen - og især i at diskutere de forskellige mulige læringsforståelser og didaktiske overvejelser bag arbejdet med matematik i pædagogisk praksis.

Den udfordrende matematik

I Norge har man længe arbejdet med matematik på 0-6 års-området, og i den *Norske rammeplan* fra 2006, er matematik et ud af syv selvstændige fagområder, med titlen "Antal, rum og form" [Kunnskapsdepartementet, 2006 Kap. 3.7]. Barnet ses, som en central og aktiv udforsker af omverdenen, født med både motivation og evner til at lære. Det pædagogiske personale skal stimulere barnets lyst til at udforske omgivelserne på egen hånd og skabe gunstige læringsituationer og tilrettelægge en tidlig og god stimulering af barnet [Ridar, 2008]. Det pædagogiske personale skal være lyttende og opmærksomt på børns egne matematiske udtryk i leg og hverdagsaktiviteter, være bevidste om eget begrebsbrug om matematiske fænomener, resonere og undre sig sammen med børnene, styrke nysgerrighed, matematikglæde og lyst til at udforske, bruge sproget som redskab for logisk tænkning og give barnet impulser og erfaringer [Kunnskapsdepartementet, 2006 Kap 3.7]. Set med denne læringsforståelse, så ligger arbejdet med matematikken tæt op ad sprogarbejdet i institutionen og matematisk- og sproglig opmærksomhed må ses gå hånd i hånd.

Matematikundervisningen i tilknytning til projektet tog derfor afsæt i før-matematiske begreber, børns udvikling og tidlige matematisk opmærksomhed i pædagogisk arbejde.

Om matematik med de mindste

De små børn er aktive med kroppen og erfarer og lærer ved fysisk aktivitet. Allerede tidligt i livet viser de interesse for matematiske begreber; de er optaget af tal, tælleremser og sammenligninger, af rytme og gentagelser. Hvor mange tæer har jeg? Hvad er størst og mindst? Hvem er yngst og ældst? Mange traditionelle lege og sanglege indeholder også matematiske aspekter, og det ligger lige for at få øje på tidlig matematik her i hverdagens aktiviteter [Ridar, 2008].

1 Læringen i dette mellemrum kan betegnes "interface learning" (Thorhaug, 2014)



Rundvisning ved museumsinspektør Adam Bak, Nationalmuseet Kongernes Jelling.
Foto: Mette N. Christensen



Matematikleg på palisaden. Foto: Lars K. Larsen

Børnehaven kan bidrage til, at der skabes værdifulde læringsituationer om matematik, når børn oplever glæde ved at udforske og lege med tal og former og tilegner sig brugbare matematiske begreber. Børnene skal have muligheder for at erfare, udforske og lege. De skal opleve mange typer af former, mønstre og rytmer og have mulighed for at ordne, sortere og sammenligne.

For de mindste er matematik *ikke* at lege gammeldags skole med plus- og minusstykker. Matematikken er tæt forbundet til kroppen i rummet, til sproget og legen. Matematisk opmærksomhed handler om, at børn tilbydes et rigt fysisk og sprogligt miljø.

Ligesom man bruger præcise faglige betegnelser om f.eks. køkkenredskaber, når man arbejder i et køkken, og pokémøns når man er på pokémonjagt, så er det også vigtigt at bruge et præcist og fagligt sprog, når det handler om andre af livets områder. Når verdenen beskrives nuanceret og med stor variation, lægger det op til at iagttage, undersøge og eksperimentere med omverdenen [Ejbye-Ernst & Stokholm, 2015]. Og så er det også meget sjovere!

Tidlig matematik

I projekt PædMatMus har undervisningen om matematik med de mindste haft udgangspunkt i norsk litteratur [Sæther & Hagen, 2014] [Ridar, 2008] [Grieg, 2012] [Nakken & Thiel, 2014] som også ligger til grund for følgende oversigt over fokusområder for tidlig matematik.

Former, mønstre og design

- At undersøge former og figurer og bruge begreber, der handler om former, omrids og faconer.
- At få kropslige erfaringer 2- og 3-dimensionale former.
- At sortere og sammenligne genstande og finde forskelle og ligheder
- At mønstre kan skabes ved gentagelser af former, lyde og bevægelser

Rum og retning

- At få erfaringer med kroppen i rummet, færdes i udfordrende terræn og bruge sproget om handlinger som at krybe under stammen, op på bakken [rumlige handlinger].
- Kende rumbegreber som inderst-yderst, over-under, begyndelse-slutning, foran-bagved osv. [rumligt sprog].

Tælle og måle

- Kende til begreber som stor-lille, ældre-yngre, dele, halvdelen, lige mange, først-sidst osv.
- At høre og bruge tælleremsen [1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 osv.], erfaringer med pegetælling [koble tal til genstande og handlinger]
- At sammenligne størrelser [antal, længder, areal, volumen...], rækkefølger, mængder, optælling.
- At få erfaringer med direkte målinger [sammenligninger] og indirekte målinger [forskellige mål, enheder, måleredskaber]

De faglige udfordringer med henholdsvis læreplanstemaerne og matematikken i pædagoguddannelsen var med til



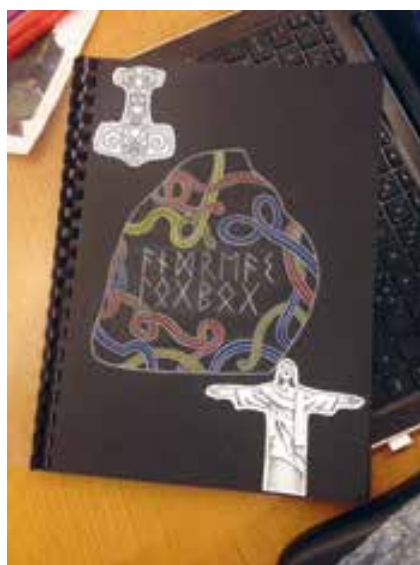
Matematikleg på palisaden. Foto: Lars K. Larsen

at sætte retningen på projekt PædMatMus, der kom til at handle om netop matematik og historieaktiviteter for de mindste i et uformelt læringsmiljø.

Projektugerne med de pædagogstuderende

Projektuge 1: Projektets faglige grundlag. Guidet rundtur på Kongernes Jelling, matematik med kroppen, spontane

matematik- og historieaktiviteter på Jellingmonumenterne, film om de seneste 10 års udgravninger og fund i Jelling [Kjær Nielsen, 2015], matematik i dagtilbud og før-matematiske begreber, introduktion til vikingeløgbog og æstetisk dokumentation i projektet, projektteori og projektplanlægning.



Dokumentation i individuelle vikingeløgbøger. Foto: Mette N. Christensen

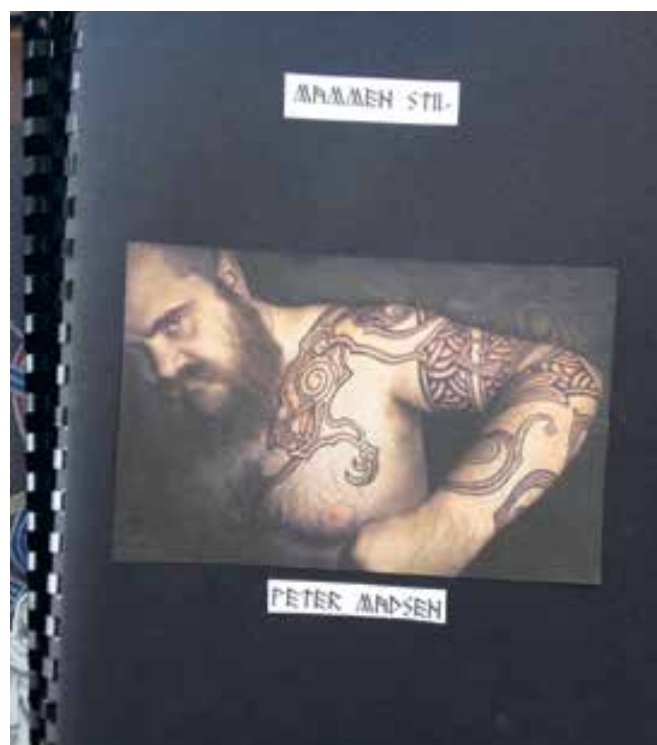


Projektarbejds faser dokumenteret i collage i vikingeløgbogen.
Foto: Mette N. Christensen

Projektuge 2: Arbejde i projektgrupper og vejledning, historisk skattejagt, historie- og kulturarvsformidling i et samfundsperspektiv, vikingetidsmønstre, mønstre og matematik, dokumentation i vikingeløgbog

Projektuge 3: Arbejde i projektgrupper og vejledning, offentlige café-frelæggelser af gruppernes arbejdsproces og

projektets produkter. Der blev lagt vægt på en mangfoldighed i dokumentationsformer, og alle grupper skulle benytte vikingeløgbogen til dokumentation af arbejdsprocessen, anvende oversigtskort over Jellingmonumenterne, præsentere en brochure med legebekrivelser og illustrationer, anvende faglig viden om Jellings historie og tidlig matematik og sætte i relation til viden om børns udvikling og læring.



Udforskning af vikingetidens mønstre, - på kroppen og genstande [-og nej, vi tror ikke der var nogen der fik en ny tatovering...]. Foto: Mette N. Christensen



Glimt fra café-fremlæggelserne. Fotos: Mette N. Christensen, Lars Nørgård og Lars K. Larsen

PædMatMus - Før og efter-survey

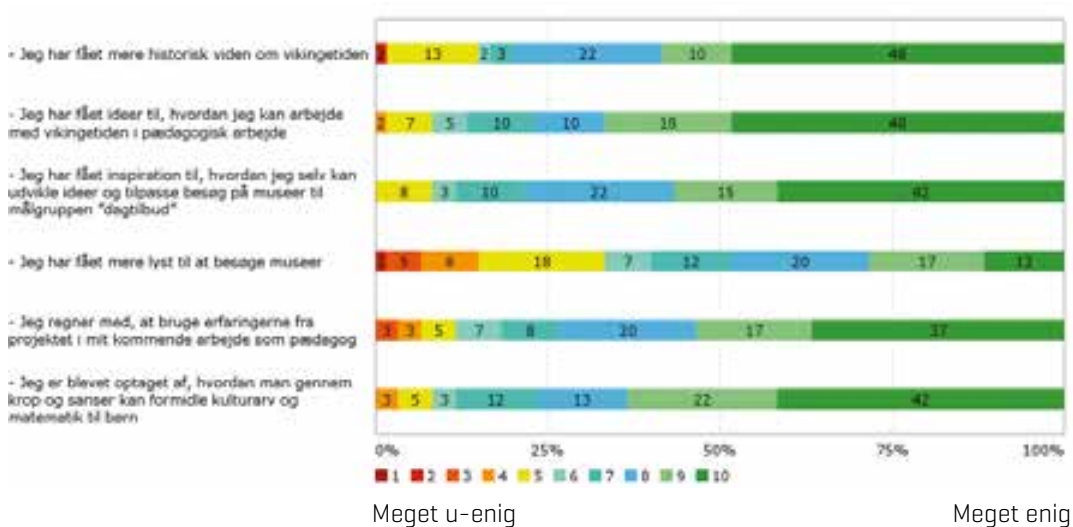
De studerende er fremtidens pædagoger. Derfor var det bl.a. interessant at undersøge de studerendes erfaringer med at gå på museer, deres forhold til matematik og historie, og hvordan projektet efterfølgende kan inspirere og give de kommende pædagoger ideer til selv at udvikle aktiviteter

med kulturarvsformidling og matematik i et uformelt museumsmiljø.

Derfor blev der foretaget et omfattende survey før- og efter PædMatMus-projektet. Der var 60 respondenter og figurerne nedenfor fremstiller et udvalg af resultaterne:

Efter-survey

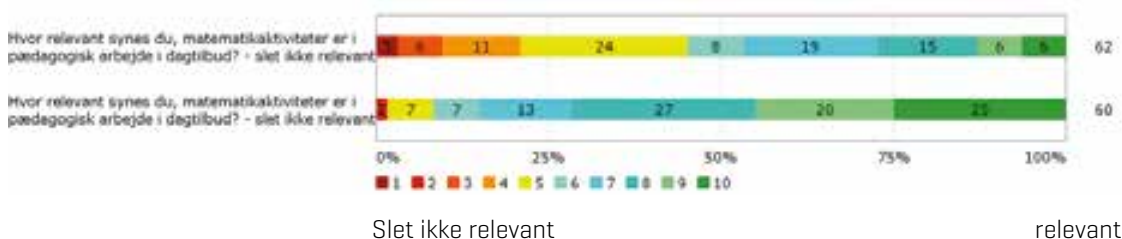
Hvor enig er du i følgende?



Efter-survey viser, at projektet har givet de studerende mere historisk viden om vikingetiden [85% enige], og at de også har fået ideer til at arbejde med vikingetiden i pædagogisk arbejde [91% enige]. De har fået inspiration til at bruge museer mere i arbejdet med dagtilbud [92% enige]. 92% er blevet mere optagede af at formidle matematik og kulturarv gennem krop og sanser.

Før og efter-survey

Matematik i pædagogisk arbejde - før og efter projekt PædMatMus



I før-survey udtrykker 54% af de studerende at de finder pædagogisk arbejde med matematik relevant i dagtilbud. Efter projektforløbet er det 92% der finder arbejdet med matematik i daginstitutioner relevant.

Noget af det, der kan konkluderes, er, at et intensivt projektforløb – selvfølgelig – virker engagerende og inspirerende for de studerende. Men det er også tydeligt, at de studerende har fået øjnene op for nye facetter af matematikken og før-matematisk opmærksomhed og nu i højere grad ser det som relevant for pædagogisk arbejde.

Studerende har fået mere lyst til at bruge museer, både i pædagogisk arbejde og privat. 29% havde besøgt Nationalmuseet Kongernes Jelling inden projektet. Efter projektet udtrykker 93% at de har fået lyst til, at besøge museet igen [resultater ikke vist her]. Flere studerende fra projektet har da også efterfølgende brugt Kongernes Jelling i forbindelse med praktik i uddannelsen og i nye studieopgaver.

Det fremtidige samarbejde mellem pædagoger og museer

Til sidst et par gode råd fra et par engagerede studerende med en del pædagogiske praksiserfaringer. De blev spurgt om, hvor de ser barriererne i samarbejdet mellem museer og pædagogisk praksis:

- Vi er nok farvet af egne oplevelser fra barndommen og har fordomme som, at museer er støvede og kedelige, at man ikke må pille.
- Pædagogerne mangler redskaber og viden om museer og historie og om, hvorfor det er vigtigt i pædagogisk arbejde. Det er svært at se, hvad man får ud af det i institutionen.
- Som kommende pædagoger ønsker vi, at museerne byder sig til, og at pædagogerne er mere nysgerrige
- Der mangler kommunikation mellem museer og institutioner. Vi skal mødes om arbejdet og holde fælles temaaftener. Vi ønsker, at museerne kommer til institutionerne. Kommunikation kan ikke klares ved e-mails.

De studerendes umiddelbare bud på barrierer i samarbejdet mellem institutioner og museer rammer nogle af de pointer, der også fremhæves i en kortlægning af børns møde med kunst og kultur i dagtilbud fra 2015 [Rambøll & EVA, 2015].

Generelt er kunst og kultur i dagtilbuddet noget, personalet interesserer sig for, men samtidig mangler personalet i vid udstrækning formelle kompetencer til at varetage området, og der er kun i relativt beskedent omfang mulighed for kompetenceudvikling.

Af fremadrettede initiativer peges der i kortlægningen bl.a. på behovet for efteruddannelsesmuligheder for personalet, også i form af kortere kurser, opfølgning på projekter og forløb og fokus på det lokale samarbejde mellem dagtilbud og kulturelle aktører [Rambøll & EVA, 2015].

Resultater fra forskning om museers samarbejde med gymnasieskolen viser, at de bedste resultater for engagement og fagligt udbytte hos eleverne opnås, når gymnasieundervisere og museumsundervisere arbejder sammen om at tilrettelægge de konkrete undervisningsforløb. Det er i samarbejdet mellem de forskellige faglige tilgange og faglige praksisser, at der skabes motivation, engagement og høj faglig kvalitet i forløbene. Jo større ambition de samarbejdende partnere har, og jo mere interesse de viser for hinandens professionelle virke, jo bedre resultat [Thorhauge, 2014].

De studerende fra PædMatMus-projektet konkluderer det samme for deres fremtidige arbejde som pædagoger. De har et ønske om et konkret samarbejde med museerne og, at museerne også besøger institutionerne. Det er i mødet mellem de involverede parter, magien opstår, og kreativiteten kommer til udfoldelse og giver faglig mening.

De studerende spørger museerne:

- Hvad har I, som man må røre ved? Hvordan kan sanserne sættes i spil ... ud over øjnene?
- Hvor tit opsøger I de lokale børneinstitutioner?
- Hvordan har I været i dialog med institutionerne inden museumsbesøgene?

Litteratur

Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), LBK nr 748 af 20/06/2016.

Christensen, M. N. og L. K. Larsen [2017] [2017]. *Rend og Hop på Jellingmonumenterne: Matematiklege for legesyge børn og voksne*. Jelling: HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

Danmarks Evalueringsinstitut [2015]. *Natur og naturfænomener i dagtilbud : stærke rødder og nye skud*. Lokaliseret fra <https://www.eva.dk/projekter/2013/natur-og-naturfaenomener-i-dagtilbud/hent-rapporten/natur-og-naturfaenomener-i-dagtilbud-staerke-rodder-og-nye-skud/download>

Danmarks Evalueringsinstitut [2016]. *0-2-årige børns læring: Tæt på det læringsorienterede arbejde i dagtilbud*. Lokaliseret fra <https://www.eva.dk/projekter/2015/arbejdet-med-laering-for-de-0-2-arige-born/hent-udgivelser-1/rapport-0-2-arige-borns-laering.-taet-pa-det-laeringsorienterede-arbejde-i-dagtilbud/download>

Ejbye-Ernst, N. & Stokholm, D. [2015]. *Natur og udeliv: Uderummet i pædagogisk praksis*. Aarhus: Systime profession.

Grieg, C. [2012]. *Skabende aktivitet i børnehaven: Matematik*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Kjær Nielsen, J. [2015]. *Det kongelige puslespil: Jellingmonumenterne gennem 1000 år*. Movision Film & TV.

Kunnskapsdepartementet [2006]. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Akademika distributør.

Nakken, A. H. & Thiel, O. [2014]. *Matematikkens kjerne*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rambøll & EVA [2015]. *Børns møde med kunst og kultur i dagtilbud: Kortlægning*. Lokaliseret fra http://slks.dk/fileadmin/user_upload/Kortlaegning_-_dagtilbud.pdf

Ridar, K. [2008]. *Med mattebriller i barnehagen : lek med antall, rom, form og måling*. Oslo: Kommuneforlaget.

Sæther, M. & Hagen, T. L., [Red.]. [2014]. *Kreativ ute: Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*. Bergen: Fagbokforl.

Thorhaug, S. [2014]. *Interface learning: New goals for museum and upper secondary school collaboration*: PhD dissertation. Bind 1. Aarhus: The Department of Aesthetics and Communication, Aarhus Universitet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*, BEK nr 211 af 6/03/2014.



Forfatteroversigt

Benedicta Pécseli. Lektor, Professionshøjskolen UCC [fra 1.2.2017 freelance], initiativtager til netværket Pædagogisk museologi

Caroline Qvarfot. Adjunkt, Professionshøjskolen UCC

Jesse-Lee Costa Dollerup. Museumsformidler og Undervisnings- og udviklingsansvarlig, Museum Vestsjælland

Kathrine Noes Sørensen. Undervisnings- og udviklingsansvarlig, Museum Vestsjælland [fra 1.4.2017 Vikingskibsmuseet]

Lars Kjær Larsen. Lektor, HistorieLab Jelling og Professionshøjskolen UCLillebælt

Martin Hoffmann. Lektor, Professionshøjskolen UCSjælland og ph.d.-stipendiat RUC

Mette Boritz. Ph.d., Leder af Udstillinger, Nationalmuseet

Mette Byriel-Thygesen. Museumsinspektør, Nationalmuseet

Mette Nørregaard Christensen. Lektor, HistorieLab Jelling og Professionshøjskolen UCLillebælt

Mette Stauersbøl Mogensen. Museumsinspektør, Odense Bys Museer

Mette Vedel Kiilerich. Publikums- og formidlingsmedarbejder, Odense Bys Museer

Olga Dysthe. Professor emerita, Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen

Peter Johan Yding Brunbech. Centerleder for HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling

Sidsel Kirk. Undervisningsansvarlig, Københavns Museum

