

Studerende: Mette Elimar Jensen

Studienummer: 20200475

Eksaminator: Tatiana Chemi

Navn på modul: Speciale KREA

Afleveringsdato: 03.01.2021

Antal anslag inklusive mellemrum: 79.356

Sideantal: 34

Uddannelse: Master i Læreprocesser med specialisering i innovation og kreativt læringsdesign

Det Humanistiske Fakultet, AAU

Multiple tilgange

i museernes formidling



Summary

Loris Malaguzzi, one of the founders of the Reggio Emilia, has in the poem "No Way. The hundred is there" described how culture "steals" the hundred languages from the child and leaves only the language that fits into the education system and the other systems on which society is built.

In recent years, there has been a conscious research and development in the larger Danish museums in relation to involving the senses and body, but as a culture disseminator in a smaller Danish museum, it can be difficult to create an understanding of new thoughts and ways of forms of work that go beyond the usual scientific and elitist approach to the dissemination of knowledge.

Based on the Open School project, the thesis will examine what can happen to the museums' dissemination when the multiple approaches are used to a greater extent; or what Malaguzzi calls the children's hundred language. In addition, the thesis will relate to what influence and inspiration art could have on the form of communication. More specifically, the Open School project works with the author Aksel Sandemose's novel "A refugee crosses his trail" and the reality that the novel's main character, was in around 1900.

The thesis is written on the basis of the empirical evidence that was created with inspiration from action research and action learning over a longer course with children in a "børnehaveklasse" and their teacher. During the course, a philosophical teaching material was developed, which has since been used by school classes at other Danish schools. Another result was exhibitions at two libraries, in which all the participants' works were included.

The thesis aimed to investigate the significance of aesthetic learning processes paired with inspiration from Vygotsky and Bruner's sociocultural learning theories.

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	1
1.1 Teaser	1
2.0 Problemfelt	2
2.1 Problemformulering	3
2.2 Begrebsafklaring	4
2.2.1 Museernes formidling	4
2.2.2 Formidlingen og institutionerne	5
2.2.3 Formidleren og fagligheden	7
2.2.4 Fantasi	9
2.2.5 Kreativitet	10
3.0 Empiri	12
4.0 Videnskabsteori og metode	13
4.1 Videnskabsteoretisk ståsted	13
4.2 Den kvalitative tilgang	13
4.3 Interview	14
4.4 Autoetnografi	14
4.5 Aktionsforskning og aktionslæring	14
4.5.1 Partnerskab og roller	14
4.5.2 Læringsspiralen	16
4.5.3 Vidensdeling	17
4.6 Foto	17
4.7 Etik	17
4.8 Behandling af data	18
5.0 Teoretisk ståsted	20
5.1 Jerome Bruner	20
5.2 Vygotsky	20
5.3 Æstetik og Læring	21
5.3.1 Læring gennem æstetisk virksomhed	22
5.3.2 Den empiriske læringsmåde	22
5.3.3 Den æstetiske læringsmåde	22
5.3.4 Den diskursive læringsmåde	23
6.0 Kort læsevejledning	24
6.1 Specialets afgrænsning	24
7.0 Analyse	26
7.1 Kunsten, forudsætningen for projektet	26
7.2 Kunst som øjenåbner	27
7.3 Ordene	28
7.4 Erkendelse	29

7.5 Kunsten udvider rummet	30
7.6 Den magiske dimension	33
7.7 Møde med forfatteren	38
7.8 Den historisk dimension	40
7.9 Intersubjektivitet	41
7.10 Filosofiens sprog	42
7.11 Vidensdeling	43
7.12 Transformation	44
7.13 Kunstens samtalerum	45
7.14 Børnenes mindmap	47
8.0 Konklusion	48
9.0 Perspektivering	51
10.0 Litteraturliste	52
10.1 Henvisninger	58
11.0 Bilagsliste	60

1.0 Indledning

1.1 Teaser

Gennem vinduerne i bibliotekets loft falder lyset ned på hundredvis af papirer i alle regnbuens farver. På hvert papir er der et billede. Hvert billede er lavet af et barn, som har skabt et udtryk for “det som gør mig glad”. Børnenes billeder er som et stort fælles værk. Der er skænket saft i plasticrus, de er arrangeret på reposen sammen med popcorn. Under billederne går grupper af børn med deres lærere og pædagoger. De kigger op. De er spændte. En gang imellem får et af børnene øje på sit eget værk og peger op. Kulturudvalgs-formanden åbner udstillingen. Alle lytter. Der er en helt særlig stemning. Vi er fælles om noget stort. Det føles magisk. (Bilag 2).

Åbning af børnenes udstilling (Nedslag 2) (Bilag 2).

2.0 Problemfelt

I afsnittet vil jeg præsentere specialets problemfelt, problemformulering samt efterfølgende redegøre for problemformuleringens begreber.

I digtet “Et barn har hundrede sprog” (Bilag 6), beskriver pædagogen og digteren, Loris Malaguzzi, barnets tilgange til verden gennem hundrede sprog. Ifølge Malaguzzi adskiller skolen og kulturen barnets hoved fra kroppen. Legen og arbejdet, virkeligheden og fantasien, videnskaben og forestillingsevnen, himlen og jorden, fornuften og drømmen er ting som ikke passer sammen (Chemi 2020). Skolen og kulturen røver de hundrede sprog fra barnet ved at sige, at de ikke findes. Men barnet siger: “det hundrede findes, jo”.

Gennem de hundrede sprog udtrykker børnene en særlig æstetisk opfattelse af verden (Austring og Sørensen 2006). I mit arbejde som kulturformidler på et lokalt kulturhistorisk museum, ser jeg med nysgerrige øjne på de hundrede sprog. Jeg spekulerer over, hvor meget glæde de skaber og hvor mange flere børn kulturarvsformidlingen ville kunne nå, hvis jeg i endnu højere grad har øje for børnenes sprog.

Malaguzzis pædagogiske tilgang har sat sit præg på daginstitutionerne Reggio Emilia i Italien. En af hans pædagogiske grundtanker var, at børn er kompetente og rige på ressourcer. I atelieret, som er institutionens hjerte, kan børnene frit udfolde deres sprog (Wallin 2004). Arbejdet med de kunstneriske udtryk er ikke en luksus, men en nødvendighed. De erfaringer, børn gør sig gennem arbejdet med de kunstneriske sprog, har betydning for deres udvikling og læring. Ud over at tilegne sig nye sprog, styrker den kunstneriske proces børnenes engagement, vedholdenhed, fantasi samt evne til at udtrykke sig, reflektere og overskride grænser (Fredens 2018). Den viden, som det enkelte barn opnår gennem det æstetiske og sansede møde med verden, har betydning både socialt og kulturelt (Austring 2006). De æstetiske læreprocesser sætter børnenes tavse viden i spil og knytter sig til tidligere tiders ideer, tanker og fortællinger (Jensen 2019). Kunsten og kulturen er to alen af samme stykke.

De kulturelle fortællinger ligger som et baggrundstæppe for vores forståelse af verden. Ved at sige ja til børnenes hundrede sprog kan vi sammen kaste snore ud og sætte kroge i kulturarven. Når vi arbejder bevidst med kulturens former, lærer vi at bruge og forstå de redskaber, som vi opbygger vores forståelsesverden med (Bruner 1998). Gennem de æstetiske processer åbnes muligheden for, at vi kan spejle og perspektivere vores oplevelser ind i en fælles mængde af kollektive æstetiske bearbejdnings- og forståelser (Austring 2006), ikke kun i forhold til vores omgivelser, men også i forhold til tidligere tiders æstetiske virke.

FN's Børnekonvention er et internationalt regelsæt, som blev vedtaget i 1989. Børnekonventionens formål er at sikre, at alle verdens børn har samme rettigheder. I Børnekonventionens artikel 31, 2. står der:

Deltagerstaterne skal respektere og fremme barnets ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv og skal opmuntre til, at der stilles passende og lige muligheder til rådighed for kulturel, kunstnerisk, fritidspræget og rekreativ udfoldelse. (FNs Børnekonvention, artikel 31,2).

I mit arbejde som kulturformidler for børn er Malaguzzis pædagogiske tilgang og Børnekonventionens artikel 31,2 interessante. Umiddelbart kan det se ud som om, at den ideelle værktøjskasse står til rådighed fyldt med sprog, kunst og kreativ udfoldelse. Imidlertid er det ikke så enkelt endda. Måske fordi vi alt for længe har levet i en kultur og med et uddannelsessystem, der med Malaguzzis ord har adskilt barnets hoved fra kroppen. Rent intellektuelt ved vi godt, hvad der skal til, men erkendelsen og forståelsen for de æstetiske processers betydning er ikke højt prioriteret.

2.1 Problemformulering

Børns kommunikative og multiple tilgang til verden er et overset område i arbejdet med formidling på danske museer. Børnenes ønsker om at vide og om at kommunikere er i høj grad blevet oversete (Barsotti 1998). "The most significant body of work on families in museums draws on sociocultural perspectives, with an emphasis on cognitive learning as evidenced through talk" (Hackett 2018, s. 481). Selv om der findes teoretisk viden, som peger på betydningen af inddragelse af æstetiske processer i læringsituationer, er den transmitterende tilgang til formidling stadig den fremherskende. Der er en tendens, som peger i retning af, at den æstetiske tilgang og praksis opfattes som flødeskum (Austring 2006). Det er skønt at spise, men uden andet indhold end tomme læringskalorier. Jeg oplever, at det er bedst, at børnene slet ikke udtrykker glæde og begejstring, fordi det tolkes som uro. Ifølge Howard Gardner mister børnene forbindelsen til kroppen, når skolen eller kulturinstitutionerne tilbyder et kernepensum og en række facts, som alle bør lære (Gardner 1997). Malaguzzi og Gardner repræsenterer et pluralistisk syn på begavelse, som anerkender en bred palet af forskellige sproglige tilgange (Gardner 1997).

I forbindelse med den nye skolereform, som trådte i kraft i august 2014, blev der sat fokus på Åben-skole samarbejdet. Den ønskede udvikling kunne ske i samarbejde med musikskolerne, erhvervslivet, idrætsforeningerne eller museerne (Undervisnings-

ministeriet 2021). Desværre udmønter de udviklende samarbejder sig alt for ofte til mere traditionelle besøg på museet. I forhold til den forskning, der findes om de æstetiske læreprocessers betydning og de muligheder for samarbejde og udvikling som skolereformen indbyder til, er det derfor relevant for mig at opstille følgende problemformulering:

Hvilke lærings- og udviklingspotentialer opstår i museernes formidling, når museumsformidlere i højere grad giver plads til børnenes fantasi og kreativitet?

2.2 Begrebsafklaring

I dette afsnit vil jeg redegøre for følgende begreber, som er brugt i problemformuleringen: Museernes formidling, museumsformidler, fantasi og kreativitet.

2.2.1 Museernes formidling

Man kan vist roligt påstå, at alle mennesker til alle tider har samlet ting sammen, enten fordi de var mærkelige af form eller smukke i farverne (...) I løbet af 1500 årene blev samleriet den store dille i Europa - intet hof med respekt for sig selv manglede en "kunst og naturaliesamling". I Danmark var det læge og professor Ole Worms "Museum Wormanium", som i 1654 indgik i Kong Frederik d. 3.s Kunstkammer (Noe 1976, s. 47).

Samlermanien og interessen for fortiden stoppede ikke her. D. 22. maj 1807 grundlagde den danske stat en oldtidskommission, som skulle styre det nyoprettede National Museum. I 1816 blev den unge grosserer og privatsamler, C. J. Thomsen, tilknyttet museet. Han beskrev sit møde med museet som "et Chaos". "Med Skræk så jeg, at meget hurtigt tabtes Efterretninger om, hvordan og i hvilke Forbindelse oldsagerne var Komne" (Rasmussen 1979, s. 51). Thomsen fik sat museets indsamling, artefakter og arkivalier i system og tilføjede numre, beskrivelser og fundsted. Fra 1818 var der en gang om ugen offentlig adgang til samlingen. Det fortælles, at han personlig var til stede og "forklarede museets indhold for besøgende, store som små, jævne folk og folk af stand". Dette offentlighedsprincip praktiserede han ved alle de samlinger, som han fik med at gøre (Rasmussen 1979).

Siden da tog udviklingen af museerne fart, og arbejdet med formidlingen blev skrevet ind i museumsloven. I den seneste museumslov fra 2014 står der i kapitel 1:

§ 1 De statsanerkendte museers formål gennem fagligt og økonomisk bæredygtige museers virksomhed og samarbejde at sikre kulturarv og naturarv i Danmark og udvikle betydningen af disse i samspil med verden omkring os.

§ 2 Gennem de indbyrdes forbundne opgaver indsamling, registrering, bevaring, forskning og formidling skal museerne i et lokalt, nationalt og globalt perspektiv aktualisere viden om kultur- og naturarv og gøre denne tilgængelig og vedkommende, udvikle anvendelse og betydning af kultur- og naturarv for borgere og samfund sikre kultur- og naturarv for fremtidens anvendelse (Museumsloven 2014, §1 og §2).

I dag bliver der på landets universiteter uddannet kulturarvsformidlere, historikere, arkæologer m.fl., som arbejder respektfuldt med kulturarven og formidler den efter bedste evne. Desuden er der løbende forskningsprojekter, som sigter på at optimere museernes arbejde i forhold til formidlingen, f. eks. Museet i den Åbne Skole.

2.2.2 Formidlingen og institutionerne

Herning museum blev grundlagt i 1892 af J. A. Trøstrup. Han var lærer og ivrig samler, hvilket betød, at "skolen kom efterhånden til at minde om fortidens raritets- og naturhistorie-kabinet" (Rasmussen 1979). På museet opførte han en sammenstykket bondegård, hvor skolebørn kom på besøg. Som formidler "foretrak han selv at forklare sit museum: lærerne havde at holde sig beskæftiget i baggrunden" (Rasmussen 1979, s. 111).

Thomsens og Trøstrups åbne døre lagde fundamentet for udviklingen af formidlingen på de danske museer. Ifølge Lars Emmerik Damgaard Knudsen (Knudsen 2016), er der noget, der tyder på, at der fra de første museers spæde start har været en interesse fra skolernes side i at inddrage lokalsamfundet og dermed det lokale museum i undervisningen:

Der har i Danmark gennem flere år været tradition for samarbejde mellem skoler og lokalsamfund, fx museer (...) og en række rapporter (...) har dokumenteret og reflekteret over effekterne i partnerskaber mellem skolen og lokalmiljøet, inden daværende undervisningsminister Christine Antorini gav det navnet Åben Skole i forbindelse med folkeskolereformen i 2013 (Knudsen 2016, s. 4).

Ifølge Damgaard Knudsen opstod der efter 1960'erne:

En større grad af lukkethed omkring skolerne, som følge af større akademiseringskrav og lukning af flere landsbyskoler. Han peger ligeledes på, at lærernes professionalisering har nødvendiggjort en fuldbyrdelse af skolens lukkethed overfor omverdenen herunder de enkelte skolars lokalsamfund (Knudsen 2016, s. 4).

Samme udvikling ses indenfor museumsverdenen i 1970'erne, hvor ansatte på de lokale museer efterhånden blev skiftet ud med videnskabeligt uddannet personale med særlig viden f. eks. om arkæologi, historie og forskning.



Allerede før den nye skolereform så dagens lys, kunne man opleve nye takter i museumsverdenen. 6. december 2008 kunne man læse artiklen, "Kan man danse en motor, æstetisk læring i museumsrummet", i tidsskriftet Danske Museer. I artiklens introduktion står der:

Faggrænserne bliver udfordret og nye formidlingsmetoder vinder indpas på danske museer (...) inddragelsen af eksempelvis dans og bevægelse i museumsrummet virker ikke kun som en katalysator for anderledes læreprocesser det gør også eleverne til mere opmærksomme og nysgerrige museumsgæster (Andersen 2008, s. 13).

Fra 2011-2013 udvikledes projektet Learning Museum som et samarbejde mellem læreruddannelser og museer i hele Danmark. Projektet udviklede Learning Museum-modellen, hvis formål var at udvikle lærestuderendes kompetencer i til selv at skabe undervisningsmateriale til brug på museerne. Udviklingsprocessen skete i et gensidigt samarbejde mellem lærerstuderende og museumsformidlere.

Fra 2014-2016 udviklede jeg, sammen med børnehaveklasselærer Marianne Vangsgaard Torbensen fra M. C. Holms Skole og eleverne i hendes klasse, læringsforløbet "Oehenslaegers Brille - fakta og fiktion". Forløbet tog afsæt i barnets evne til at undres og skabe fortællinger. Udviklingsprocessen var led i det nationale projekt, Museet i Den Åbne Skole 2015-2016, hvor skoler, museer og kommuner fra hele landet, gennem ligeværdige og lærende partnerskaber, samarbejdede om implementering af samarbejdsformer og læringsaktiviteter for skoleelever.

I april 2017 afsluttedes det nationale projekt, Nye Veje, blandt andet med udgivelsen af publikationen "Nye veje i den åbne skole". Projektet var et samarbejde mellem flere museer med Nationalt Museet som projektejer og tovholder. HistorieLAB bidrog fagligt og økonomisk til projektet. Derudover udgav HistorieLAB samme år antologien "Børn, kulturarv og museer" som "understøttede den positive udvikling der finder sted" (Pécseli 2017) og tilbød nye vinkler på hvordan pædagoger og museumsformidlere kunne arbejde med kultur og kulturarv. Antologien indeholdt bidrag både fra museumverdenen og forskning.

I arbejdet med at udvikle formidling rundt omkring på de danske museer findes der lige så mange metoder, som der findes formidlere. Alle udvikler på baggrund af deres faglige fundament. Det skaber en nuanceret og rig palet af muligheder og tilgange. Der skal både fantasi og mod til at udvikle (Hansen 1964). Det udfordrer ikke bare det bestående, men også forholdet mellem formidleren, fagligheden og stoffet som skal formidles.

2.2.3 Formidleren og fagligheden

I 1964 grundlagde den 24-årige Hans-Ole Hansen "Historisk-arkæologisk Forsøgscenter", der i dag er kendt som Sagnlandet Lejre. Hans-Ole var søn af forfatteren Martin A. Hansen. Om kunsten, fortiden og den eksperimenterende praksis sagde Hans-Ole Hansen:

Min far trænede mig op til at se kunsten i landskabet.
Det blev jeg meget optaget af, ligesom jeg blev optaget
af forfædrenes praktiske erfaringer. Derfor fældede jeg

for eksempel et stort træ i haven med en stenøkse som ung og fortsatte med at eksperimentere praktisk med historien. For mens min far skrev om fortiden, ville jeg opleve og sanse den (Ørstrøm 2021, Kristeligt Dagblad 6. maj).

Som "eksperimentator" (Hansen 1964) gik Hans-Ole nye veje. For at skaffe sig viden om brandtomter og bopladser opbyggede han, med sin baggrund i arkæologien, jernalderhuse og brændte dem af. Hans-Ole var inspireret af andre "eksperimentatorer" som professor Glob, Dr. Troels-Smith fra Nationalmuseet, der opbyggede fundamentet for al senere arkæologisk udgravning og maskinsmed Krag fra Gjøl, der år efter år lavede forsøg med at tilhugge flinteredskaber (Hansen 1964).

I dag er Sagnlandet Lejre et anerkendt forsknings- og formidlingscenter med fortid og arkæologi som hovedtema. Her får børn og voksne mulighed for at sætte alle sanser i spil ved at undersøge, røre og opleve "fortiden".

Men for Hans-Ole har det ikke været en lige vej.

Da vi startede, havde mange museumsfolk travlt med at skelne mellem videnskab og leg, mens vi lærte skolelærere at klæde sig ud, ride på islændere og tænde bål for at åbne historien for børnene. Vi blev lidt nedladende kaldt oplevelsescentre i modsætning til de rigtige museer (Ørstrøm 2021, Kristeligt Dagblad 6. maj).

Initiativet var dog i høj grad medvirkende til, at der i løbet af 1970'erne og 80'erne blev oprettet stillinger som museumsformidlere eller -pædagoger på en lang række museer - først de store og efterhånden også de mindre lokale kulturhistoriske museer.

Museumsformidlerne var en broget flok med vidt forskellige fagligheder, men alle med et ønske om at formidle museernes viden til alle, barn som voksen.

Ideer, tanker og viden blev samlet ind og delt til fælles gavn blandt andet gennem Dansk Kulturhistorisk Museumsforenings sommerkurser fra midten af 1960'erne og senere på Museumshøjskolen, der blev oprettet i slutningen af 1990'erne.

På initiativ fra Børnekulturens Netværk blev der i 2007 oprettet en diplomuddannelse, Kunst- og kulturformidling, på Scenekunstens Udviklingscenter. Uddannelsen skulle

imødekomme et behov for ny viden og nye metoder om kunstnerisk skabende formidling til børn og unge i kultur- og undervisningssektoren. Den var udviklet i et samarbejde mellem Kulturministeriet/Børnekulturens Netværk og en række Kunst- og Kulturinstitutioner under Kulturministeriet. Uddannelsen var tilrettelagt som en kombination af professionelt kunstnerisk udviklingsarbejde og en reflekteret videnskabelig tilgang (Bilag 4.1).

2.2.4 Fantasi

I 1918 skrev doktor i filosofi, Alfred Lehmann, at fantasi har to forskellige betydninger, "dels den videre, dels den snævrere". I den snævre forstand står fantasien som modsætning til tænkningen, hvor de for tænkningen ejendommelige love ikke overholdes. Det er ifølge Lehmann uheldigt, da det giver anledning til uklarhed og misforståelse (Lehmann 1918)

Ifølge Den Danske Begrebsordbog fra 2015 er fantasi: indre biograf, tankespind, ønskedrøm, hjernespid, muligt udfald, flyvske tanker, flyvske ideer, fantasibillede, drømmeland, fantasiverden, abstraktionsniveau. Bogen foreslår at slå op under opfindsomhed. Her findes følgende begreber: skaberevne, iderigdom, kreativ tænkning, kreativitet, skabertrang, produktivitet, fantasi, skabende kraft, genialitet, sindrighed, snilde, udspekulerethed, kløgt (Nimb 2015).

Selvom der er ca. 100 år imellem udlægningerne af begrebet fantasi, udtrykker de begge de samme to sider af fantasien. Forenklet sagt kan vi kalde de to sider for "genialitet" og "flyvske ideer". Hvor genialiteten beundres og anerkendes af samfundet, giver udtrykket flyvske ideer en fornemmelse af, at her er noget løssluppet, som bør tøjles.

Etymologisk kommer ordet fantasi af græsk phantasia, som betyder "udseende, fremtoning, forestilling, indbildning og at gøre synlig". For Aristoteles omfattede begrebet forestillinger, der indgår i en tankeproces, erindringsbilleder, den sovendes drømebilleder og de målforestillinger, som styrer menneskets handlinger. (Seeberg 2014). "Barnets fantasiliv kommer bl.a. til udtryk i fantasilege, hvor børn med Halfdan Rasmussens ord "er et folk for sig selv, og de bor i en helt anden verden" (Seeberg 2014).

Fantasi er en forudsætning for den skabende proces (Austrin 2006). Med hjælp fra "fantasiens vinger", eller de "flyvske ideer" kan vi rejse jorden rundt på få sekunder som små bitte biller på røde løbehjul. Vi kan forstille os det, som ikke er til stede, eller som slet ikke eksisterer (Austrin 2006).

Dette speciale arbejder med en forståelse af fantasien som noget, alle har, at de “flyvske ideer” har værdi, at fantasien skal bruges for at udvikles, og at det sker gennem leg og anden æstetisk virksomhed (Austrius 2006).

2.2.5 Kreativitet

Ved at slå op i Den Danske Begrebsordbog under kreativitet, møder jeg følgende to opslagsmuligheder: Kunstnerisk sans og opfindsomhed. I opslagene finder jeg ordene skabertrang og skabende. Ifølge Dansk Etymologisk Ordbog har ordet skabe følgende betydninger (Nielsen 1969):

- Forme, tildanne.
- Opstå, blive til.
- Danne af intet
- Frembringe
- Skabe sig, mæje sig ud, optræde unaturligt
- Skære med skarpt værktøj.

For mig at se er den etymologiske forklaring på 'at skabe' i tråd med pragmatismen, som taler for, at vi af natur er kreative (Brinkmann 2009). Vi laver en økse af sten for at få et redskab. Vi skærer med en kniv for at fremstille en hest. Helt fra vi er små, møder vi verden gennem en legende tilgang: Nysgerrige, åbne og kreative (Brinkmann 2009). Kreativiteten er et mulighedsrum, hvor forskellige forståelser sættes i spil. Den inviterer til nytænkning og skabelse. Lene Tanggaard Pedersen, professor i pædagogisk psykologi, AAU, definerer kreativitet som nyhed + værdi. Endvidere skriver hun, at kreativitet er det, der anerkendes som et værdifuldt bidrag inden for praksisfællesskaber i et bestemt domæne (Brinkmann 2009). Kreativiteten tager afsæt i alt det kulturelle gods, som andre har skabt før os. Derfor er kreativitet en social proces, som både bygger på sociale og kulturelle betingelser og erfaringer (Brinkmann 2009).

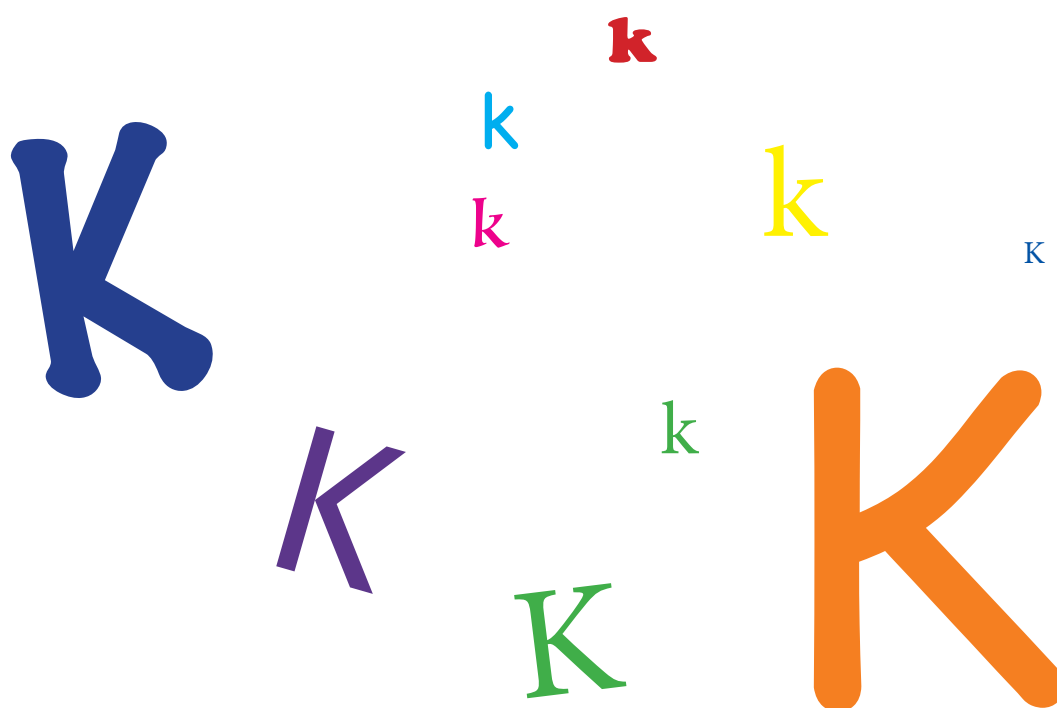
I bogen “Kreative Læreprocesser og Æstetiske perspektiver - (ud)dannelse for det hele menneske” beskriver Tatiana Chemi, Ph.d og lektor på Pædagogisk og Organisatorisk Innovation, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet, kreativitet på følgende måde:

Kreativitet kan beskrives som evnen til og processen omkring at producere noget nyt eller enestående, der kan bruges af andre i et specifikt miljø (Chemi 2020, s. 29).

Kreativitet kan betragtes som noget grundlæggende menneskeligt (Andersen 2006). Den er nødvendig i den kunstneriske proces (Andersen 2006), men også i alle de daglige gøremål i hverdagen.

Csikszentmihalely skelner mellem stort K, stor kreativitet, som er den kreative ekspert, og lille k, som er hverdagskreativiteten. Mellem lille k og store K er der en vifte af k'er, som hver især beskriver og gradbøjer kreativitetens niveauer fra det 5-årige barns løselige skål til det matematiske geni, der udregner lysets hastighed.

Creativity is present, in actuality, not only when great historical works are born but also wherever a person imagine, combine, alters, and create something new (Vygotsky, 2004, s. 10).



3.0 Empiri

Her vil jeg kort introducere specialets empiri.

For at undersøge problemformuleringen vil jeg inddrage empiri fra projektet “Aksel fra Jante”. Projektet blev til i et samarbejde med en børnehaveklasse fra M. C. Holms Skolen. Formålet var at udvikle et filosofisk undervisningsmateriale med baggrund i den verdenskendte forfatter Aksel Sandemose, som er født i Nykøbing Mors i 1899. Materialet indeholdt både en kunstnerisk og historisk vinkel. Ud over at udvikle undervisningsmaterialet “Han skriver næsten kun ord” genererede projektet to udstillinger, forfattermøde, forfatteraften, workshops faciliteret af kunstnere samt byvandring.

I specialet har jeg valgt to nedslagspunkter i processen kaldet **Nedslag 1** og **Nedslag 2**.

Nedslag 1: Fokuserer på udviklingsprocessen i børnehaveklassen på M. C. Holms Skolen i forbindelse med arbejds materialet “Han skriver næsten kun ord”. Sammen med børnehaveklasselæreren Marianne udvalgte jeg tekster fra romanen “En flygtning Krydser Sit Spor”. Derefter gav vi teksterne en overskrift. Overskrifterne kunne f. eks. være Klasseregler eller Opfindsomhed. Teksterne havde funktion af praksisfortællinger, der støttede børnene i at formidle deres egne erfaringer (Jensen 2012). I løbet af en periode på ni uger udviklede vi materialet sammen med børnene. Mødet med børnene varede hver gang en til to lektioner. Møderne med børnene foregik i klassen, på museet eller i byen. Efter hvert møde med børnene havde Marianne og jeg en opfølgende samtale.

Nedslag 2: Fokuserer på den fælles afsluttende oplevelse, som blev skabt på baggrund af materialet “Han skriver næsten kun ord”. Materialet blev brugt på andre skoler af andre børn. På de skoler lavede jeg en to timers workshop med børnene. Det materiale, som blev genereret i løbet af workshopsene, dannede basis for den afsluttende udstilling.

Punkterne belyses med empiri fra interview, observation, autoetnografi og elementer fra aktions-forskning og læring.

4.0 Videnskabsteori og metode

I dette afsnit vil jeg redegøre for mit videnskabsteoretiske ståsted, forskningsmetoder samt etiske overvejelser i forbindelse med specialet.

4.1 Videnskabsteoretisk ståsted

For at få indsigt i, hvordan viden bliver til, vil jeg inddrage pragmatismen som mit videnskabsteoretiske ståsted. Professor i filosofi og pædagogik, John Dewey, var en af pragmatismens ophavsmænd. Han interesserede sig for, hvordan viden skabes og for de konsekvenser, som opstod i kølvandet der af (Whyte 1999). Ligesom jeg, i mit speciale, bruger teorier for at belyse og blive klogere på min praksis, så taler pragmatismen for, at teorier er redskaber til forandring (Whyte 1999). På den baggrund kan man sige, at pragmatismen som vidensteoretisk ståsted både er samfundsrettet og handlingsorienteret (Whyte 1999).

Det ligger helt i tråd med mit speciale, som jeg opfatter som mit bidrag til samfundet i forhold til at generere ny viden og nye perspektiver, og som for mit eget vedkommende allerede har skabt nye handlingsmønstre i min dagligdag. Pragmatismen lærer mig, at jeg handler på baggrund af de historiske kontekster, som jeg er en del af (Whyte 1999). Disse historiske kontekster vil jeg helt i den pragmatiske ånd gerne udfordre med nye spørgsmål.

4.2 Den kvalitative tilgang

For at undersøge og blive klogere på data genereret på baggrund af barnets multiple tilgang til verden, har jeg i mit speciale valgt at fokusere på den kvalitative tilgang. Som hovedregel er der to tilgange: den kvalitative og den kvantitative. Den kvantitative tilgang er optaget af at få viden om, hvor meget der er af noget, f. eks. femten pakker smør eller atten gæster, hvorimod den kvalitative tilgang hjælper med at undersøge, hvordan smørret smager eller gæster sanser. Den kvalitative tilgang arbejder gennem fokus på de mere bløde værdier som oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv (Brinkmann og Tanggaard 2010).

Specialets kvalitative data består af interview, autoetnografi og fotos. Derudover anvender jeg vidensproduktion genereret på baggrund af inspiration fra aktionsforskning. I kodningsprocessen vil jeg arbejde med et særligt fokus på den æstetiske tilgang i projektet og de sociokulturelle læringsperspektiver.

4.3 Interview

For at få indsigt i meninger og holdninger i forhold til specialets undersøgelsesfelt, valgte jeg at interviewe relevante personer. Interview er en anerkendt metode til at få viden om individers livssituation, meninger og holdninger (Brinkmann 2010). Som udgangspunkt var interviewet formet som et semistruktureret interview, hvor jeg på forhånd havde planlagt spørgsmålene ud fra min egen viden om området (Brinkmann 2010). Formen gav mig mulighed for at gå uden om de præfabrikerede spørgsmål og forfølge relevante emner, som opstod undervejs (Brinkmann 2010). For at skabe den bedst mulige ramme for interviewet, foregik det på tomandshånd på interviewpersonens arbejdsplads.

4.4 Autoetnografi

For at få indsigt i oplevelser, som jeg selv var en del af, har jeg valgt at benytte mig af autoetnografi. Metoden giver mig mulighed for at bruge sanser, følelser og tanker for at få viden om feltet (Brinkmann 2010). Jeg er bevidst om at metoden er en konstruktion, og at den både kan være "selvglad" og beslægtet med terapi (Brinkmann 2010). Imidlertid åbner metoden for en række muligheder til udforskning af formidling, som anden kvalitativ forskning ikke giver (Brinkmann 2010).

4.5 Aktionsforskning og aktionslæring

På baggrund af et ønske om at skabe nye formidlingsformer, blev projektet, Espen fra Arnakke, udviklet i et anerkendende og ligeværdigt samarbejde, hvor vægten lå på handlingsforløb, refleksion og dialog. Dialogen var afgørende for vidensproduktionen og handlemulighederne (Pjengaard 2020). En del af projektet blev til i et krydsfelt mellem aktionsforskning og aktionslæring (Pjengaard 2020). Aktionsforskning er en forsker tilgang, og aktionslæring er en pædagogisk metode. De to begreber kan forstås som hinandens forudsætninger. Begge indgår i dialogiske processer, som hjælper deltagerne med at være aktivt undersøgende i udfoldelse af den fælles praksis (Pjengaard 2020). Aktionsforskning anerkender, at viden kan tage mange former (Brinkmann, 2010), og at både børn og voksne har viden om deres praksis og liv, som er med til at give forskningen betydning (Pjengaard 2020). De eksperimenterende og positive samarbejdesprocesser spiller en bærende rolle for læringsperspektivet.

4.5.1 Partnerskab og roller

Aktionsforskning er en demokratisk og deltagerbaseret metode, hvor forskeren deltager aktivt på lige fod med deltagerne (Frimann, Jensen, Sunesen 2020).

Forskeren kan ikke meningsfuldt ske afstand til det udforskede ved at skrive sig ud af 'verden', på samme måde som deltagerne ikke meningsfuldt kan betragtes som forskningsobjekter (Tofteng og Husted 2012)

For at understrege den ligeværdige relation mellem parterne, betegnes de ofte som forsker og medforskere (Friman 2020). I forskningsprocessen deltog børnene både som forskningens målgruppe og som medforskere. Børnehaveklasselederen indtog rollen som medforsker og partnergruppe. Partnergruppens rolle var i dette tilfælde at varetage underviserens og brugergruppens perspektiv (Laursen 2020) (Fig.1).

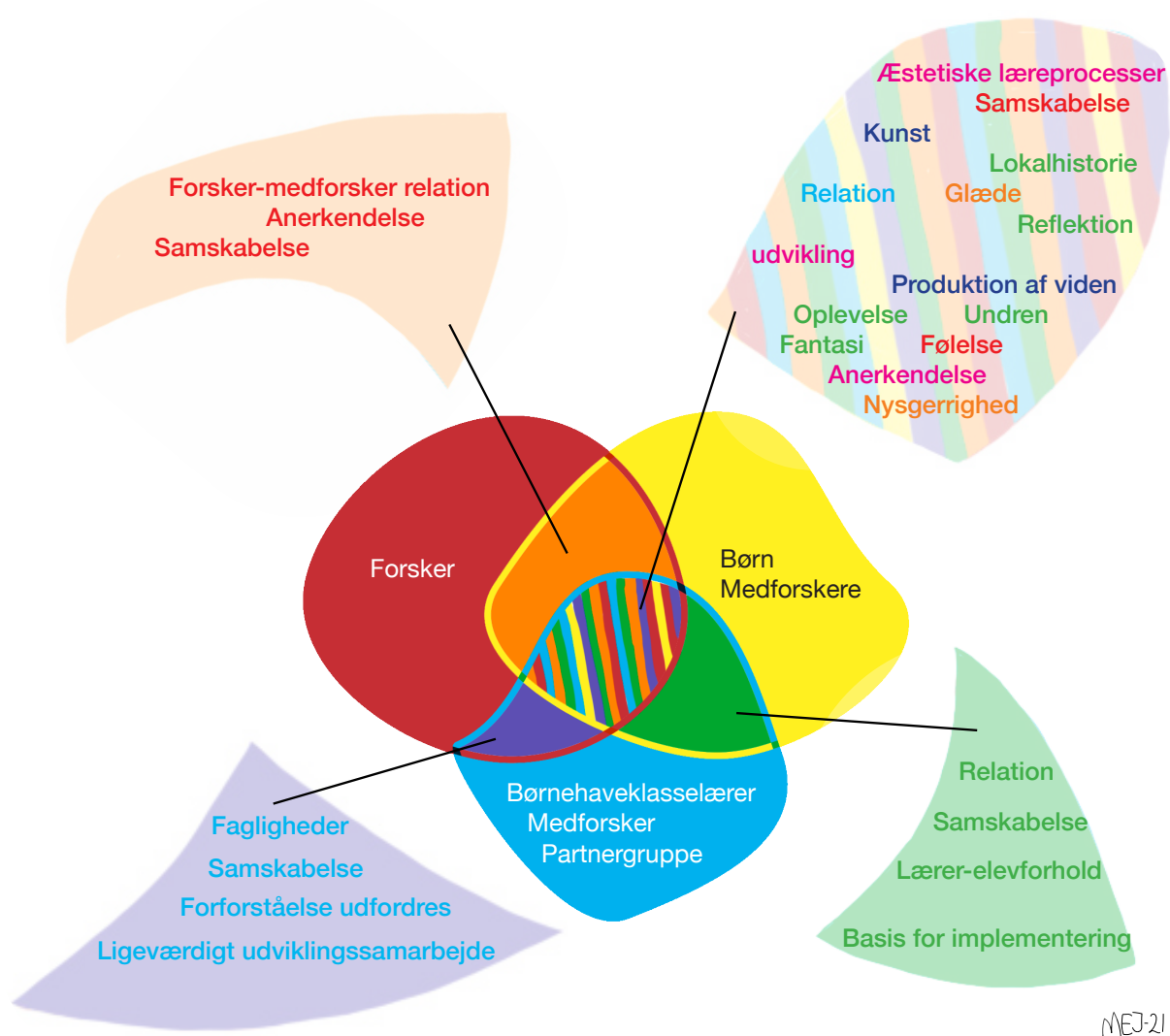


Fig. 1. Grafik: Partnerskab og roller. For at skabe et visuelt udtryk for rollefordelingen har jeg valgt at bløde Venn-diagrammets stringente former op. Eget tilvirke.

De kompetencer som forsker, medforskere og partnergruppe bidrog med i processen, havde stor betydning for udformningen af aktionsforskningsprojektet og processens produkt (Laursen 2020).

Typisk har forskeren ansvaret for forskningsdesign og procesdesign (Frimann 2020), men i dette tilfælde bidrog partnergruppen på lige fod i forhold til udformningen af projektet. Det skete ved, at vi planlagde og udviklede sammen før hver aktion, og efterfølgende samlede vi op på aktionens resultater. Som målgruppe og medforskere bidrog børnene med deres viden og erfaringer, samt respons på det materiale partnergruppen og jeg ønskede at udvikle. Konsekvensen af dette var, at samskabelsen forløb som en emanerende proces, hvor output blev korrigeret af input.

Ifølge sociolog og professor ved Aalborg Universitet, Erik Laursen, kan forskeren i princippet tilbyde følgende med sin deltagelse i et aktionsforskningsprojekt (Laursen 2020):

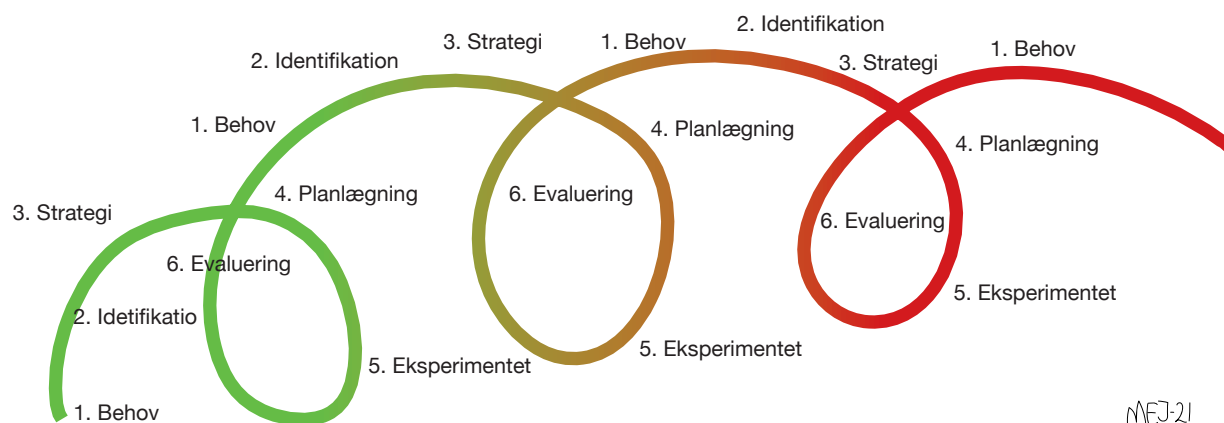
- Beherskelse af relevante forskningsmetoder
 - Besiddelse af evner til at levere valide observationer
 - Besiddelse af faglig viden
 - Beherskelse af aktionsforskningsmetoden
 - Besiddelse af faglig kompetence indenfor det område, der ønskes udviklet.
- (Laursen 2020, s. 83-84)

4.5.2 Læringsspiralen

Kurt Levin, som er aktionsforskningens grundlægger, argumenterer for, at udgangspunktet for forskningen skal tages i en lokal kontekst- og praksisbaseret tilgang (Frimann 2020). Det kan ske ved hjælp af en læringsspiral, som i grundtrækkene er inddelt i faserne 1-6:

1. Oplevet behov for forandring
2. Problemidentifikation
3. Ideer til løsning af problemet
4. Planlægning af handling (hypotese)
5. Gennemførelse af handling (eksperimentet)
6. Evaluering af handling. (Jensen/Eikeland 2020, s. 43) (Figur 2).

Hvor faserne 1-6 viser trin i forandringsprocessen (Jensen 2020) (Fig. 2), illustrerer spiralformen den cykliske læreproces. Grundtankerne i processen skal ses i lyset af Deweys tanke om, at nye indsigter og erfaringer åbner for nye spørgsmål, som igen skaber behov for læring og forandring. Hver ny erfaring bygger ifølge Dewey på tidligere erfaringer (Jensen, 2020).



Figur 2. Læringsspiral. Eget tilvirke efter Jensen/Eikeland 2020.

4.5.3 Vidensdeling

Den viden, som projektet genererede, blev gjort tilgængelig i et bredere forum 227. Vidensdelingen skete via udstillinger, en artikel i et fagblad samt en afholdt workshop for formidlere, lærere og pædagoger.

4.6 Foto

I mit speciale har jeg valgt at underbygge teksten med fotos. Hovedparten af de anvendte foto er blevet til under udviklingsprocessen og i forbindelse med udstillingerne. De anvendte fotos viser således reaktioner på børn og voksnes sociale handlinger (Banks 2014). Ved hjælp af fotos har jeg søgt at fange karakteren af handlingerne (Banks 2014). Det åbner muligheden for, at læseren kan trække visuelle paralleller ved mødet med billedernes elementer (Banks 2014). Selvom billederne er udvalgt på baggrund af deres forbindelse med specialets tekst, er der ingen garanti for, hvordan læseren oplever billederne i forhold til opgavens kontekst (Banks 2014).

4.7 Etik

I forbindelse med specialets brug af foto og øvrige data har jeg sikret mig at alle deltagere er vidende om og indforstået med både indsamling og brug af data. De anvendte fotos med børn er situationsbilleder, som efter samtykke med børnenes forældre er godkendt af børnehaveklasselæreren.

4.8 Behandling af data

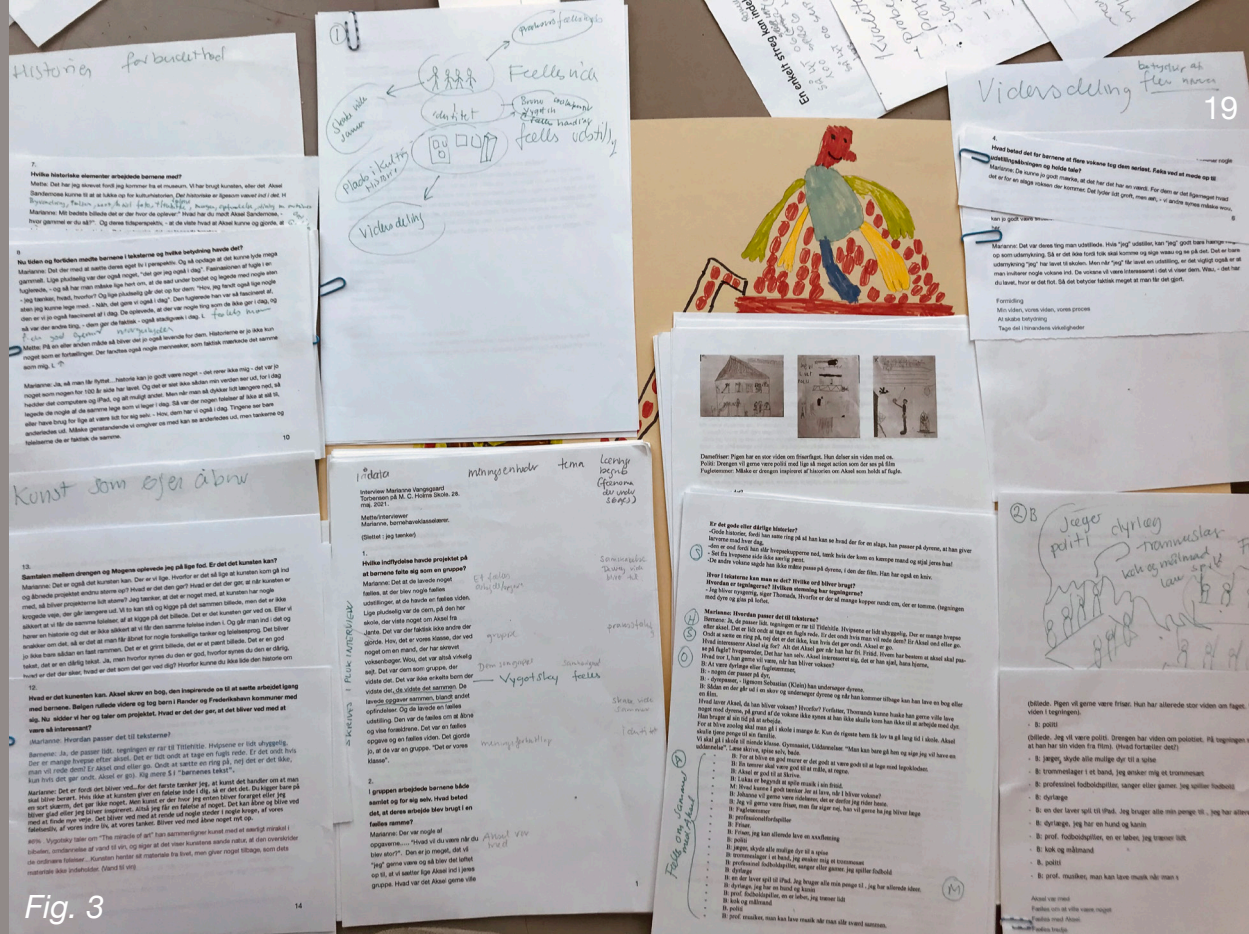
Mine observationer i felten blev noteret i et dokument (Bilag 1). Dokumentet indeholdt primært børnenes udsagn samt informationer om dagens fokuspunkter. Mine fotos fra processen, brugte jeg til at få øje på og undersøge særlige opmærksomhedspunkter, som ikke naturligt fremgik af mine noter eller interviewet. For at skabe mening i interviewet, der foregik på godt jysk, har jeg vurderet, at det i visse tilfælde ville være hensigtsmæssigt at transskribere, så det fremstod i en form, der kunne læses (Brinkmann 2010). Det skete ved, at jeg skrev endelserne på nogle ord og valgte at se bort fra “øh” og “jeg tænker”. For at skabe mening i nogle af sætningerne, har jeg indsat anførselstegn. For eksempel blev sætningen “Ja alle havde en drøm om hvad jeg gerne vil være når jeg bliver stor” til “Ja, alle havde en drøm om hvad “jeg” gerne vil være når “jeg” bliver stor”. Da jeg under hele forløbet har været i et tæt samarbejde med interviewpersonen, har jeg ikke haft store udfordringer med transskriberingen. Det transskriberede interview findes i bilag 3.

For at gøre kodningsprocessen overskuelig har jeg valgt at anvende et Affinity diagram. Affinity diagrammet har hjulpet mig med at få øje på overordnede strukturer og sammenhænge i mine data (Kolko 2011).

Affinity diagrammet understøtter og peger på betydningen af en dialogisk proces, hvor alle parter i processen hele tiden tager stilling til og arbejder ud fra den samlede data (Kolko 2011). Da kodningsprocessen er foretaget af mig alene, har jeg følt mig udfordret. Processen skabte refleksion, som både foregik på et højlydt ydre plan hen over gulvet og på et mere eftertænksomt og stille plan. Fokuspunkterne Tidsperspektiv, Kunst som øjenåbner, Historisk forbundethed, Følelse, Anerkendende tilgang/filosofi/Vidensdeling, Æstetikens mulighedsrum og Tidsperspektiv har fået et bogstav, som jeg har skrevet med tusch i henholdsvis transskriptionen og feltobservationerne. Derefter har jeg klippet de udvalgte punkter ud og lagt dem på gulvet.

Punkterne på gulvet blev flyttet rundt og samledes til sidst i bunker, som blev sammenholdt af clips (Fig. 3).

For at undersøge specialets arbejdsspørgsmål på bedste vis, blev jeg efterfølgende klar over, at det var nødvendigt at inddele fokuspunkterne i nye punkter. Som det fremgår i analyseafsnittet, er det kun kapitlerne, Kunst som øjenåbner og Vidensdeling, der direkte refererer til den del af analysen. Af hensyn til specialets afgrænsning valgte jeg at udelade punktet Tidsperspektiv.



Ved hjælp af kodningsprocessen kom jeg frem til følgende fokuspunkter, som jeg undersøgte i analysen:

- Kunst som øjenåbner
- Ordene
- Erkendelse
- Kunsten udvider rummet
- Den magiske dimension
- Møde med forfatteren
- Den historiske dimension
- Intersubjektivitet
- Filosofiens sprog
- Vidensdeling
- Transformation
- Kunstens samtalerum

5.0 Teoretisk ståsted

Her vil jeg beskrive de læringsteoretikere og - teorier, som jeg har valgt at inddrage i mit speciale.

5.1 Jerome Bruner

Psykolog og læringsteoretiker, Jerome Bruner, forskede i mere end 60 år i læring. Han interesserede sig for kulturens indflydelse på dannelse af vores identitet, selvforståelse, tanker og følelser.

Måden, vi taler sammen på eller køber ind, sker på baggrund af tanker og begrebsdannelser, som ligger i tiden, og som er formet af tidligere kulturers normer, handlinger og tankesæt (Illeris 2012). På den måde danner historien et bagtæppe for vores liv. Følelsen af at være forankret i verden, har betydning for de livshistorier vi skaber, både som en gentagelse og en fornyelse af kulturens fortællinger (Bruner 1998). Bevidstheden om tidligere tiders historie åbner for forandringspotentialer og viser nye handlemuligheder.

Bruner understreger vigtigheden af kendskab til kulturens myter, fortællinger og klassiske historier. Ud over at kendskabet opbygger identiteten, nærer de også fantasien. Ved hjælp af fantasien kan vi både få øje på mulighedernes verden (Illeris 2012), slå rod og trampe nye stier. Når vi fortæller historier, rækker vi ind i en social og kulturel sammenhæng, der ud over at være identitetsskabende, også understøtter en tilværelse i gensidig afhængighed (Bruner 1998).

I følge Bruner kunne uddannelsessystemet hjælpe børn med at finde en kulturel identitet. Uden kulturel forankring vil tilværelsen kunne opleves meningsløs. Det er gennem fortællingen, at vi konstruerer identitet og finder vores plads (Illeris 2012).

5.2 Vygotsky

Ligesom Bruner peger psykologen og pædagogen, Vygotsky, på, at det er af afgørende betydning at have en forståelse for et lands kultur samt de sociale strukturer, vi vokser op under, for at få indsigt i det enkelte individs udvikling (Kristofferson 2012). Vygotsky forskede i forbindelsen mellem tænkning og sprog, samtidig med at han var interesseret i, hvorledes samarbejde i sociale sammenhænge bidrager til individets læring og udvikling (Bråten 1996). Kulturen er ikke bare en virkelighed uden for individet, men også den faktor, som rekonstruerer de indre psykologiske processer. Vejen hertil sker gennem internaliseringsprocesser. Ved hjælp af synlig brug af tegn, understøttes de indre psykologiske processer, hvorved der sker en fornyelse af bevidstheden.

den (Bråten 1996). Internalisering kan beskrives som en indre dramatisering af det ydre og sociale liv (Bråten 1996). Internaliseringen påvirker den enkeltes kreativitet (Bråten 1996).

For Vygotsky er den æstetiske erfaring lig med en koncentration af hele individets livsorientering (Bråten 1996). Den æstetiske følelse vækker lidenskaberne, som næres af fantasien. Det skaber en indre ubalance (Bråten 1996). Umiddelbart fører det ikke til handling, men intentionen ændrer retning (Bråten 1996). "Art performs with our bodies and through our bodies" (Larrain og Hays 2020, s. 806) skriver Vygotsky. Kunsten taler gennem individet til underbevidsthedens skjulte kræfter. Det frigør energi (Bråten 1996), som har indflydelse på individets adfærd, fantasiliv, symptomer og motiver (Møhl 2017).

Kulturen formes af mennesker i fælleskab (Bråten 1996). Det enkelte individ påvirker sin egen udvikling både direkte og indirekte. Helt fra fødslen retter individet sin handling mod omgivelserne. Individernes fælles handling er med til at forme historien og dermed skabe nye kulturelle betingelser (Bråten 1996). I processen skabes nyt, som både påvirker fællesskabet og det enkelte individ (Bråten 1996).

5.3 Æstetik og Læring

I dette afsnit vil jeg belyse forholdet imellem æstetik og læring.

Fra oplysningstiden til i dag er den menneskelige dannelse og selvrealisation sat i centrum. Perioden danner grundlag for humanismen og det pædagogiske syn på livet (Austrius 2006). Begreberne æstetisk dannelse og æstetisk opdragelse blev vigtige brikker i reformpædagogikken.

Benny D. Austrius og Merete Sørensen peger på Ludvig Holberg (1684-1754), Jean-Jacque Rousseau (1712-78), N. F. S. Grundtvig (1783-1872) og Rudolf Steiner (1861-1925) som centrale skikkelser i forhold til reformpædagogikkens udvikling (Austrius 2006). Ligeledes peger de på Friedrich Fröbel, Marian Montessori og den norditalienske Reggio Emilia-pædagogiks indflydelse på den pædagogiske- og didaktiske tænkning inden for det æstetiske felt (Austrius 2006). I bogen, "Æstetik og læring - grundbog om æstetiske læreprocesser", tager forfatterne, Austrius og Sørensen, afsæt i John Deweys pragmatiske pædagogik, der understreger betydningen af barnets nysgerrighed og glæde samt behov for æstetisk udfoldelse (Austrius 2006). For Dewey er mennesket et handlende væsen. Han opfatter ikke de æstetiske og kunstneriske fag som et isoleret område, men som måder at forstå verden på (Austrius 2006). Selvom den æstetiske virksomhed i dag tilsyneladende er en integreret del af de fleste børneinstitutioner, fornemmer Austrius og Sørensen imidlertid en tendens til, at de kreative

fag, som konsekvens af læreplanstænkning, bevæger sig i retning af en færdighedsorienteret pædagogik. Det betyder, med Loris Malaguzzis ord, at skolen og kulturen adskiller barnets hoved fra kroppen. Konsekvensen af dette er, at vi mister en “uerstattelig erkendelsesvej, ikke alene til udvikling af en række færdigheder, men også en tilegnelse af en særlig følelsesmæssig og kropslig forankret viden” (Austriung 2006).

5.3.1 Læring gennem æstetisk virksomhed

Læring gennem æstetisk virksomhed kan inddeles i tre kategorier, (Austriung 2006):

1. Den empiriske
2. Den æstetiske
3. Den diskursive (Austriung 105)

Alle tre læringsformer følger os hele livet (Austriung 2006).

5.3.2 Den empiriske læringsmåde

Den empiriske læringsmåde sker i det undersøgende og sansende møde med verden. Den viden vi får via sanserne, huskes af kroppen og lagres som tavs viden. Den tavse kropslige viden er af en følelsesmæssig og sanselig natur, som kan genkaldes og udvikles i samspil med omverdenen. Gennem hele livet lærer vi gennem vores sanser (Austriung 2006).

Den empiriske læringsmåde er basis for den æstetiske læringsmåde.

5.3.3 Den æstetiske læringsmåde

Gennem de æstetiske læreprocesser erfarer og erkender vi nyt. Via symbolsproget, som vi også kan kalde de hundrede sprog, udfoldes den æstetiske virksomhed. Det er netop i lyset af den sproglige mangfoldighed, at baggrunden for de æstetiske læreprocesser skal ses (Austriung 2006). De sanseindtryk vi fik af verden gennem den empiriske læringsmåde og som “flyttede ind i kroppen” som tavs viden, bearbejdes gennem den æstetiske virksomhed og “oversættes” til æstetisk medierede udtryk (Austriung 2006). De æstetiske processer samler pusleprikkerne af sansninger og oplevelser og udtrykker dem gennem en meningsfuld helhed. Ved hjælp af de æstetiske processer kan vi udtrykke det usigelige og sætte krop på følelser og sansninger, som vi ikke har ord for. Hvor den empiriske læringsform er knyttet til virkeligheden, kan den æstetiske læringsform overskride grænserne for vores virkelighedsopfattelse. Gennem det æstetiske symbolsprog får impulsen helt nye former. For at lege at vi bor på månen, må vi fremkalde vores oplevelser af virkeligheden, det kan f. eks. være erindringen af

en øde strand, som passer ind i den forestilling, vi har om månen. Vores viden, om den øde strand, sættes dermed ind i en ny sammenhæng (Auststring 2006). Gennem de æstetiske processer kan vi få nye roller, være den anden og føle og erfare den anden gennem vores egen krop. Derved udvikler vi nye forståelser for hinanden. De forståelser og oplevelser, vi tager med os fra processen, følger os som en uvurderlig viden gennem livet. Dem kan vi spejle nye oplevelser i og koble til nye erfaringer.

Den æstetiske læringsmåde udvikles i et krydsfelt mellem den enkeltes sansede erfaringer af verden og de formsprog, som samfundet tilbyder. På baggrund af de æstetiske processer udvikler individet en viden om sig selv og omverdenen (Auststring 2006). Den viden betegner Hansjörg Hohr som subjekt-i-verden-viden. Subjekt-i-verden-viden er en viden om den enkeltes tilstedeværelse og rolle i verden med egne følelser og tanker og samtidig en integreret og socialiseret del af samfundet (Auststring 2006).

Den empiriske læringsform og den æstetiske læringsform kan danne basis for udvikling i et samspil med den diskursive læringsmåde.

5.3.4 Den diskursive læringsmåde

Hvor den empiriske læringsform inkluderer hele vores sansende krop, kan den diskursive læringsmåde beskrives som en analytisk læringsform, der, med Malaguzzis ord, sker i hovedet. Læringsmåden er dermed ikke bundet til vores personlige sansede oplevelser, men kan siges at være følelsesneutral. Den diskursive læringsmåde udvikler sig i et læringsrum, hvor den empiriske sansende, den æstetiske undersøgende og den diskursive læringsform samtidigt er i spil (Auststring 2006).

6.0 Kort læsevejledning

For at skabe en bedre forståelse af analysen, har jeg valgt at skrive følgende korte læsevejledning.

Espen fra Arnakke eller Espen er Aksel Sandemoses alter ego i “En Flygtning Krydser Sit Spor”. I projektet valgte vi at kalde drengen for Aksel. Hver gang Aksel bliver nævnt i analysen, er det derfor med baggrund i drengen Espens/Aksels barndoms-oplevelser i Jante.

Når jeg skriver Aksel Sandemose, eller Sandemose henviser jeg til det voksne forfatter-jeg.

Børnehaveklasselæreren Marianne har jeg, efter aftale, kaldt Marianne.

6.1 Specialets afgrænsning

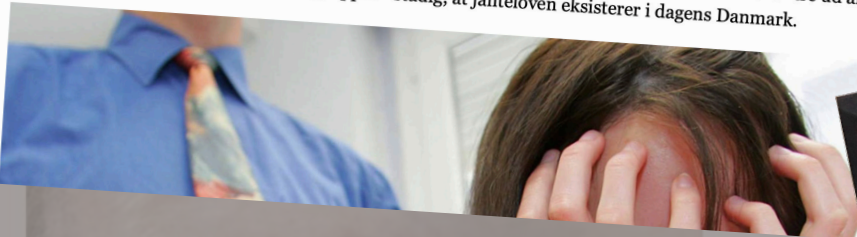
I dette speciale har jeg valgt ikke at inddrage alle led i projektet “Aksel fra Jante”. Den efterfølgende vidensdeling er jeg let og elegant sprunget over. Jeg har også fravalgt at beskrive og dokumentere det undervisningsmateriale, som blev skabt i samarbejdet med børnene. Specialets fokus har jeg valgt at lægge på de udviklende interaktions- og samarbejdsprocesser i en ramme, hvor museets viden, den pædagogiske faglighed, kunsten og børnenes kompetencer og erfaring er sat i spil.

JANTELOV!

22.06.2008 KL. 07:38

Janteloven er groet fast i danskernes bevidsthed

75 år efter at forfatteren Aksel Sandemose udgav romanen 'En flygtning krydser sit spor', mener tre ud af fire danskere - på tværs af alle samfunds- og aldersgrupper - stadig, at janteloven eksisterer i dagens Danmark.



GUSTAV SALINAS
'F*CK JANTELOVEN'



21. marts kl. 19.30

UnderVærket, Stemannsgade

BILLET OG INFO: www.kust.dk

Foredrag og workshop
med Signe og Benedikte
**FUCK
JANTELOVEN**
Lær at gøre det du vil og skide på,
hvad andre tænker om dig

Fig. 4. Janteloven er ikke et værk,
som kan udstilles på et museum.
Det er derimod et insisterende styk-
ke kunst, som lever med os, og som
dagligt interagerer med det enkelte
indvids viden og erfaring.

Spænder janteloven
ben for din
hjemmeside?

7.0 Analyse

I analyseafsnittet vil jeg undersøge min empiri ved hjælp af specialets videnskabsteoretiske ståsted samt de valgte læringsteorier.

7.1 Kunsten, en forudsætning for projektet

Forfatteren Aksel Sandemoses roman "En flygtning krydser sit spor" udkom i 1933. Den lever i nutidens begreber som "Janteloven". Selve romanens indhold er glemt. Janteloven har fået "klassisk-status", men den er isoleret fra de forhold, hvorunder den blev skabt (Dewey 1934). Konsekvensen af dette er, at vi har afskåret os fra muligheden for at få øje på et nuanceret billede af Janteloven, set ud fra de menneskelige omstændigheder og erfaringer, hvorunder værket blev skabt. Janteloven er ikke et værk, som kan udstilles på et museum. Det er derimod et insisterende stykke kunst, som lever med os, og som dagligt interagerer med det enkelte individs viden og erfaring (Fig 4).

I store træk handler "En Flygtning Krydser sit spor" om barnets vej ind i voksenlivet. Det kaos, som Sandemose oplevede på sin vej, blev til det brændstof eller "favouring agencies" (Chemi, Jensen, Herstad 2015) som gav os romanen. For at genvinde den indre balance og skabe mening kastede Sandemose sig ud i kaos og begyndte at trevle det indviklede garnnøgle (Wallin 2004) op.

Sandemoses kunstneriske "bevægelse" set gennem Deweys forståelse (Fig. 5):

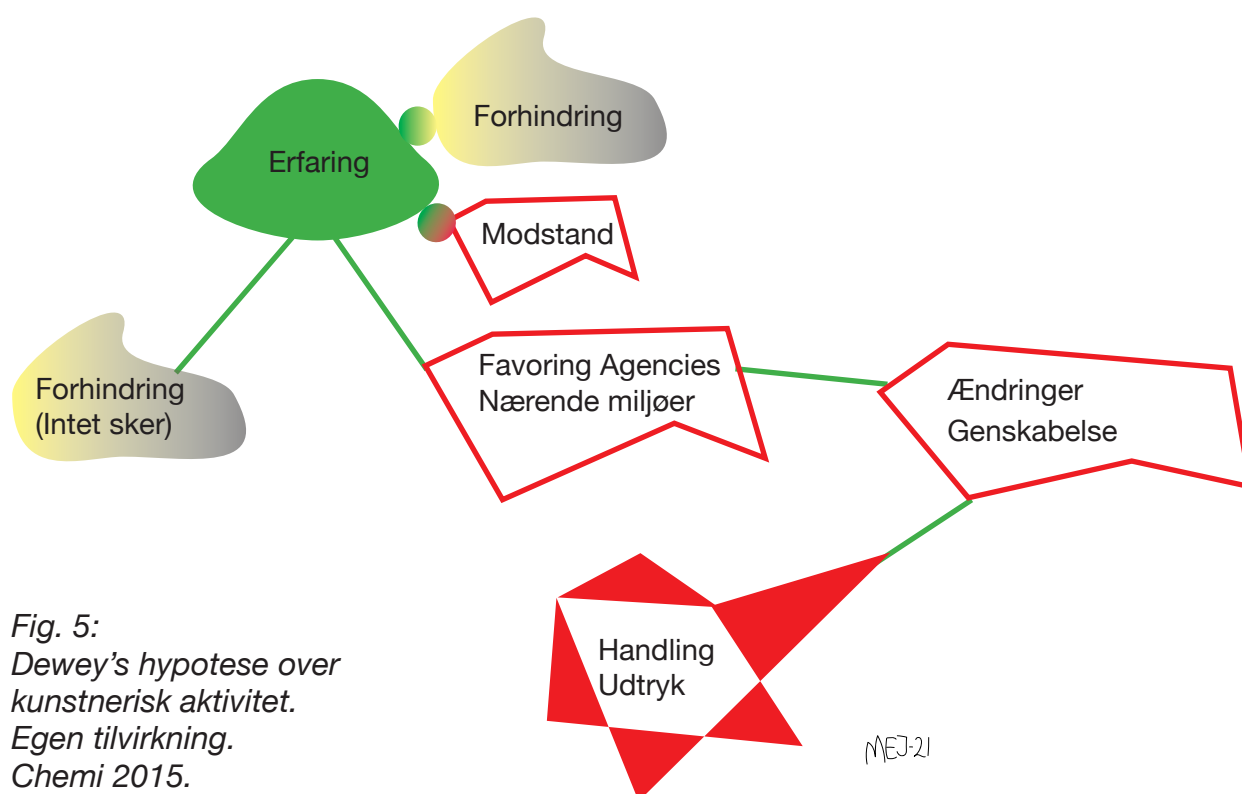


Fig. 5:
Dewey's hypotese over
kunstnerisk aktivitet.
Egen tilvirkning.
Chemi 2015.

For at udtrykke sig kunstnerisk kræver det “at noget råber på et sprog”. “Unless there is compression nothing is expressed”(Chemi 2015, s. 80). Skabelsen sker på baggrund af en indre spænding (Chemi 2015), en ubalance som søger at genetablerer roen.

At inddrage kunsten i projektet er ikke “i sig selv vidensgenererende” men kunsten sætter en rammen hvor børnenes viden og følelser sættes i spil. På den måde skaber kunsten basis for at ny viden kan opstå (Jensen 2012).

7.2 Kunst som øjenåbner

Kunst handler om at blive berørt, siger Marianne:

Kunst er ligesom vand, der render ud. Det render ikke kun et sted hen (...) Hvis det er matematik, så er der altså en vej (...) så snart det bliver til kunst er der mange veje (...). Der bliver ved med at være nye tanker, nye følelser, nye vinkler du kan putte på (Bilag 3, linie 312-318)

I forbindelse med projektet “Aksel fra Jante”, som tager afsæt i romanen “En Flygtning Krydser Sit Spor”, skrev digteren Knud Sørensen, at han finder det vigtigt, at unge bliver bekendt med, at ”Jante” og ”Janteloven” ikke er uomgængelige eller attraktive begreber, men at de tværtimod bidrager til personlighedens indsnævring og kan være hæmmende for et menneskes individuelle udvikling (bilag 1.). På den måde tillægger han kunsten en vital betydning, som kan hjælpe os i vores forståelse af verden. Det stemmer overens med Keld Fredens, som skriver, at kunst er ikke en luksus, men en nødvendighed (Fredens 2018).

Gennem små tekster som Marianne og jeg udvalgte, havde børnene mulighed for at “tale” med forfatteren. “Der er noget særligt ved at “tale” med forfattere, som er døde, men stadig lever i gamle tekster, skriver Bruner. Gennem kunsten og samtalen med forfatteren møder børnene “tanker om fortiden”, (Bruner 1998). De små tekster handlede om problemstillinger og oplevelser fra barndommens verden. Ved at tage udgangspunkt i børnenes virkelighed nærmede projektet børnenes kreativitet (Chemi 2015).

Børnene brugte Janteloven til at sætte deres klasseregler i perspektiv. I stedet for at fokusere på alt hvad de ikke måtte, talte børnene sig frem til positive klasseregler: Du må gerne tale venligt til dine kammerater, du må gerne hjælpe din kammerater osv. Mødet med kunsten skabte et følelsesmæssigt og refleksiv rum, hvor børnene gentænkte og skabte nye klasseregler sammen. Den fælles kreative proces påvirkede både individuel og fælles læring og førte til handling og forandring (Chemi 2015).

7.3 Ordene

Børnene skrev digte (Fig. 6). Digtene blev samlet i en bog. Det var en øjenåbner for børnene "at det der med at skrive bøger, det er faktisk noget alle kan" fortæller Marianne. Ligesom Sandemose skrev en bog ved hjælp af ord, gjorde børnene det samme (Bilag 3).

Kunsten lærer børnene at bearbejde deres følelsesmæssige udtryk, skriver Vygotsky (Bråten 2010). En af børnene, hvis forældre var skilt, skrev første linje i sit digt på denne måde:

Mor

Jeg

Far

(Fig. 6a)

Det største i verden for drengen Aksel, var vindens susen i trætoppen. For en pige i børnehaveklassen var det største i verden at kigge på billeder af sin mor. Pigen var kommet som flygtning til Danmark. Hun havde mistet sin mor (Fig. 6b). Eksemplerne illustrerer, hvordan den æstetiske proces åbnede muligheder for, at børnene kunne skabe et følelsesmæssigt udtryk. Når kunstværket forløses i os, kan det formidle intime og personlige udtryk i en social og inkluderende sammenhæng (Bråten 2010).

Da jeg var lille legede jeg med en der hed William og en der hed Oliver vi legede star Wars filmen og William var Dafveter og Oliver var en storm tropper og jeg var luk skyvoker

da jeg gik i børne have stak jeg altid hodet i saned samen
med Thomas/Rasmus
og vi grinte af helved te da vi hadet gjort det
og vi var madet besgite
da vi var ferretti fik vi majet sgel ud
vi var di beste vener

*Fig. 6.
Børnene skrev digte om deres
barndomserindringer.*

Mor 34 jeg GTA5 far 49

Jeg spiller GTA5. Jeg blev skudt
au
jeg blev skudt 3 gange død m o
hohoh nu er
ed iul i usa

Fig. 6a. En af drengene skabte gennem brug af word, et visuelt udstyk for sin situation. "Her var det jo mellemrummene mellem ordene, der var mindst lige så vigtigt for ham som selve ordene - dermed blev hans historie i mine øjne et kunstværk på et højre plan = flere lag" (Marianne, Bilag 4.5)

Hvad er det største i verden
Når jeg ligger på billeder
af min mor

Fig 6b. Arbejdet med kunsten skabte rum for at pigen, kunne sætte ord på det, som havde størst følelsesmæssig betydning for hende.

De fortæller også om betydningen af at etablere et trygt rum, hvor sårbarheden og det intime udtryk kan få plads. Det viser også, hvor vigtigt det er at "sige ja" til børnenes sprog, da vi som voksne ikke præcis kan vide, hvad der er på spil. Den æstetiske proces bringer tavs viden i spil, så den bliver tilgængelig for refleksion og kommunikation, og den bidrager til erkendelse (Austring 2006).

Drivkraften for den enkelte (...) kan forstås som en søgen efter mening og som en søgen efter balance i forståelsen af på den ene side den enkeltes subjektive verden og på den anden side den ydre kontekst, vedkommende er indlejret i (Austring 2006, s. 90)

Heri ligger meningsskabelsen for den enkelte.

7.4 Erkendelse

Arbejdet med kunsten og de æstetiske processer åbner nye døre. Den fælles æstetiske proces tilbyder et trygt rum, hvor det enkelte barn kan fortælle-sig-selv-ind. Hvor det subjektive bliver en del af det intersubjektive, som igen bliver til et fælles udtryk (Austring 2006). Selvom vi arbejder ud fra et fælles udgangspunkt, er den individuelle oplevelse aldrig helt ens. Julie Borup Jensen skriver, at der "forekommer en stor variation i oplevelse, beskrivelse og fortolkning af kunstværker, men også en stor grad af genkendelighed, selv i det der adskiller sig fra det, man selv ser og fortolker" (Jensen 2012, s. 168). Børnene arbejdede med Aksels fortælling om solsorten Titlehitle, som havde bygget rede i hækken. For at Aksel kunne kende fuglen igen, satte han en ring om benet af den.

Alle børnene i klassen kendte til solsorte og fuglereder, og de kunne identificere sig med drengen Aksels glæde (Fig. 7). Men de havde forskellige forståelser i forhold til, om det var godt eller ondt at sætte en ring om fuglens ben. Det skabte følgende refleksion hos børnene:

- Det er lidt ondt at tage en fugls rede.
- Er det ondt hvis man vil redde dem? Er Aksel ond eller go? Ondt at sætte en ring på, nej det er det ikke, kun hvis det gør ondt. Aksel er go (Bilag 1, linie 108-110).

Kunsten tilbyder et nyt blik på verden i form af nye forståelser og fortolkninger. Det vi mente, at vi kendte godt, oplever vi pludselig i et andet lys, alt efter hvem som fortolker oplevelsen. "Dette fører i næste omgang ofte til en erkendelse af, at der forekommer en lige så stor variation i oplevelse, beskrivelse og fortolkning af daglig praksis" (Jensen 2012, s. 168).



Fig. 7: Børnene prøvede "Aksels" træsko. Rørte ved fuglereden og hvepseboet. Sandemoses fortælling blev understøttet af en tegning som forstiller Aksel med fuglereden.



7.5 Kunsten udvider rummet

"Hvad er det, der gør, at når kunsten er med, så bliver projekterne lidt større?" spørger Marianne. Ifølge Jensen er der i mangfoldigheden af musiske udtryk "noget genkendeligt, der relaterer sig til samskabelse og kultur i større eller mindre skala, og noget individuelt, der relaterer til den enkeltes erfaring og socialisering" (Jensen 2012). I arbejdet med det æstetiske formsprog opstod der en følelse af samhørighed i børnehaveklassen, som både talte til de fælles og de personlige oplevelser og erfaringer, som rakte ud over tid og sted. "Det var dem som gruppe, der vidste det. Det var ikke enkelte børn, der vidste det. De vidste det sammen" siger Marianne (Bilag 3).

Det diskursive sprog udtrykker sig gennem logik og fortolkning. Kun gennem det æstetiske symbolske sprog kan vi udtrykke en større kompleksitet, som altid rummer en medbetydning (Austring 2006).

Art is meaningful in ways that written and spoken languages cannot be, because it adds to everyday communication a wider, more systematic and purposeful practice of embodied expression of meanings and emotions (Chemi 2015, s. 78).

Arbejdet med æstetiske udtryk sker i et samspil mellem en indre og en ydre verden. Mellem det individuelle og det socialt kulturelle niveau. Flere bolde er i luften og sætter fiktive virkeligheder i spil. På den måde opstår der en ny forståelse af både os selv og den ydre sammenhæng (Austling 2006).

I det her projekt, var klassen en gruppe, men den gruppe bestod jo også af Aksel. Han var med i fællesskabet. (...) Espen var levendegjort i klasserummet (Bilag 3, linie 189-191) (Fig. 8).



Fig 8. Aksel var med dem i klasserummet



Aksels bedstefar var opfinder. I projektet blev børnene også opfindere.

En af drengen sætter sengefjedre under skoene.
- Og finder ud af, at han skal have en plade under fjedrene for bedre at kunne holde balancen.

Hvad sker der hvis bedstefar falder? Hvad sker der hvis det regner? Drengen reflekterer: "Han kan putte puder på sig selv. - Han putter fjedre under puderne. - Jeg har puder under minde fødder - det var fejl - puderne bliver tunge når de bliver våde. - Han tager puderne af. - Hvad nu hvis jeg kun har fjedrene, så kommer der et problem. - Tænk når han skal hoppe ned af en trappe, så hopper han sådan her" (Bilag 1. Linie 441-444).



7. 6 Den magiske dimension

Vygotsky sammenligner kunstens mirakel med Det gamle Testaments fortælling om brylluppet i Kana, hvor Jesus forvandlede vand til vin. Kunsten henter sit materiale fra livet, men giver noget tilbage, som dette materiale ikke indeholder. (Bråten 2010). De magiske øjeblikke har karakter af umiddelbarhed og glæde. Et sublimt NU af samstemt tavshed (Bråten 2010).



Fig. 9.

I min autoetnografiske tekst (Bilag 2) beskriver jeg hvordan alle børnenes værker indgik i et stort fælles værk, som kunne ses af alle, der besøgte det kommunale bibliotek. Værket var ophængt på wire under loftet, så lyset kunne falde ned på alle børnenes billeder (Fig. 9). Hvert barn havde skabt et udtryk for “det som gør mig glad”. I forbindelse med ferniseringen på udstillingen, opstod der en magisk stemning, en følelse af at vi var fælles om noget stort (Nedslag 2).

Ophavsmanden til teorien om flow, M. Csikszentmihaley, definerer begrebet flow som en passende udfordring (Austriug 2006). Når vi oplever flow, er vi i en optimal lærings-situation, hvor vi føler tryghed, trivsel og glæde (Austriug 2006). Vi er hverken bange eller keder os (Fig. 10), men er i et felt, hvor udfordringer og kompetencer er i balance.

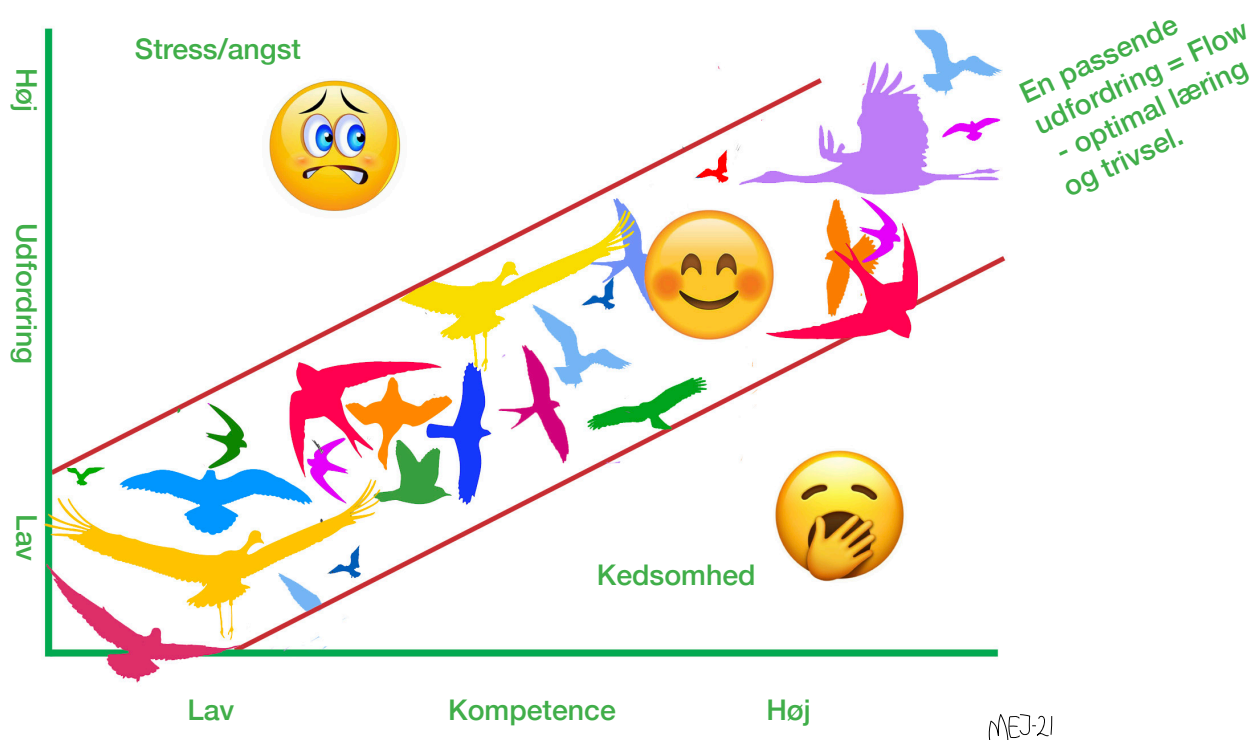


Fig. 10: Min fortolkning af Flow-zonen efter Knoop og Csikszentmihaley, Ørsted 2006.

Forventningerne til vores oplevelse spiller også en særlig rolle. Ifølge instruktør, teaterforsker og dramaturg, Pierangelo Pompa, er forventninger vigtige.

Når vi fokuserer på udfordringen glemmer vi verden omkring os. Når vi oplever, at udfordringen er klaret skaber det en fornemmelse af at flyve (Pompa 2021, KREA online workshop 5. oktober 2021, kl. 19-21).

Og når vi er mange på samme tid, som har en fælles oplevelse af, at opgaven er klaret, opstår magien. Vores oplevelse mange-dobles i fællesskabet. Vi var i flow.

Billedkunstner, Pia Græsbøll, var tilknyttet en 3. klasse under arbejdet med materialet "Han skriver næsten kun ord" (Nedslag 2). Om elevernes forventning på vej til ferniseringen fortæller hun:

Eleverne fik et minde med sig til eftertiden; en stolthed, ved opleve at værkerne hang et fremmet sted i en helt anden by og det var sammen med andre værker. Det, at de helt konkret havde kørt langt med bus og så opdage det handlede om dem og deres værker. Det oplevede jeg som et positivt spor i deres dannelse, det at blive set. Var stort for mine elever, at blive set på gennem noget fysisk som de havde lavet og ikke en matematik test, som ikke er synligt for forståelsen i unge årene. At deres historie ikke var rigtig eller forkert, men helt perfekt fordi de hver især havde løst opgaven på hver deres individuelle måde gennem kunstens øje (Bilag 4.2).

Ifølge kulturkonsulenten, som var tilknyttet biblioteket hvor børnenes udstilling blev vist, var "udstillingen meget markant i biblioteksrummet, fordi det ellers åbne loftsrum blev fyldt ud af mangefarvede "flag". Det ændrede helt oplevelse af rummet". I forbindelse med ferniseringen på udstillingen oplevede hun "en stor samhørighed og stolthed blandt deltagerne. De var glade for at se deres værker udstillet i den store sammenhæng, og jeg tror også mange af dem var overraskede over hvordan det kom til at se ud, når der var så mange værker samlet" (Bilag 4.3).

Grafisk fremstilling af vores fælles oplevelse i forbindelse med ferniseringen, fig 11:

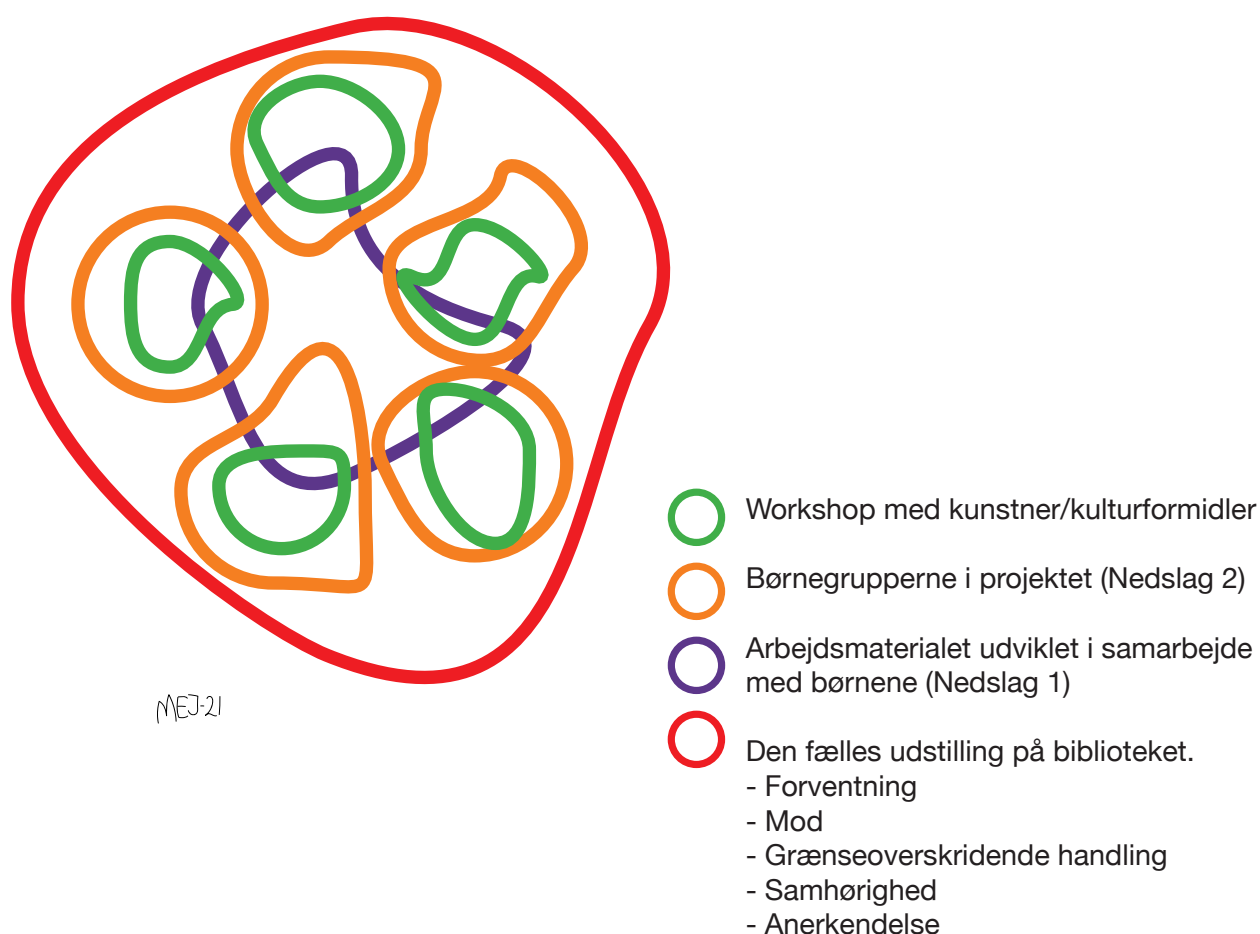


Fig. 11. Spejlægdsdiagram. Et visuelt udtryk for workshops, forventninger samt børn og voksnes forskellige oplevelser og tilgange indenfor den samme ramme.

Ligesom Aksel, der nogen gange kunne danse i glæde, skabte børnene hver et udtryk for den følelse af glæde, som gav mening for dem. Ved hjælp af et farvet, transparent papir og tykke og tynde malingstuscher, som de ikke brugte i skolen, havde børnene et medie (Fig.12).

“Only where material is employed as media is there an expression of art” hvor de kunne give ”form to emotions that are inherent to the act of artistic creation” (Chemi 2015, s. 80).



Fig.12.



Andreas kendte allerede til historien om Titannic, som jeg talte om i forbindelse med workshopsene. Hans tegning til emnet "Det som gør mig glad", var derfor den dramatiske historie om det store skib og isbjerget.



7.7 Mødet med forfatteren

Ifølge Vygotsky har vi alle en plads i den kulturelle historie (Moe 2006). I kraft af vores bevidsthed er vi i stand til at påvirke den historiske udvikling og ændre vores adfærd (Moe 2006). Forfatteren Aksel Sandemose blev påvirket i sådan en grad af sin historiske tid, at han udformede og skrev Janteloven. Hans bevidste handling har været med til at ændre danskernes bevidsthed. Ordet Jantelov er gået ind i sproget og er i dag et selvfølgeligt begreb i vores kultur. Både gennem arbejdet med hans roman "En Flygtning Krydser Sit Spor" og med et fokus på Janteloven blev det historiske element vævet ind i projektet.

På Kirketorvet mødte vi Knud Sørensen (forfatteren). Han har mødt Aksel Sandemose. Knud fortalte børnene om mødet med Aksel. En af drengene spurgte Knud, "hvor gammel er du da"? Knud svarede, at han var 90 år. Wau, sagde drengen. Jeg kunne se i drengens ansigt, at det satte tanker igang i ham (Fig. 13) (Bilag 1, linie 710-712).

Fig. 13.



I mine egne noter om mødet med Knud skrev jeg “Jeg ved ikke, hvad børnene forstod, af det Knud fortalte dem, men han gjorde indtryk på dem. Og var med til at gøre Aksel “virkelig”.

I børnenes møde med Knud kom fortiden pludselig ganske nær. Marianne beskrev det sådan: “De troede, at den der tid lå meget længere væk. Og lige pludselig kom den tættere på dem”(Bilag 3, linie 143).

Fordi de ikke er ældre, så tænker (de), at det er 1000 år siden. Det der med at få den der fornemmelse af, sådan så det ud, sådan levede man for år tilbage, det gør det her projekt jo osse. Børnene i nulte skal jo ikke have (arbejde med faget) historie, men de får en historisk opmærksomhed. De var med på museet. Lige pludselig var de måske mere interesseret i de der ting, hvad var det de kunne. Der står en gammel gryde, men hvad var der nu med de der gryder, hvorfor er de så sorte? De er mere nysgerrige på historien (Bilag 3, linie 152-157).

Børnenes arbejde med fortællingen om Aksel fra Jante, handlede ikke kun om dem og historien. Mødet med Knud og besøget på museet kobede dem til en større kulturel sammenhæng, som ikke kun handlede om den enkeltes historie, men udviklede sig til en fortælling om jeg og os i en gensidig tilværelse (Bruner 1998) (Fig. 14)

Fig. 14. En af drengene vidste godt hvor Aksels fødehjem lå. Han løb i forvejen for at vise sine kammerater huset med Janteloven. Børnene begyndte af sig selv, med at hjælp fra hinanden at læse Janteloven højt i kor.



7.8 Den historiske dimension

Den historiske dimension hjalp os med at folde Aksels historie ud i samspil mellem fortiden og børnenes egne erfaringer.

- Man kan da ikke lave et kæmpe stort projekt om en lille dreng.
- Jo, det kan man godt, svarede jeg, for små drenge rummer også store historier (Bilag 1, linie 18-19)

Ordveksling med børnene i forbindelse med introduktionen af projektet.

Drengen Aksels liv for 100 år siden så helt anderledes ud, men samtidig var der også elementer, som børnene kunne genkende. F. eks. den glæde og nysgerrighed som børnene oplever, når de finder en fuglerede eller smukke sten.

Hov, jeg fandt lige nogle sten, jeg kunne lege med. Nåh, det gør vi også i dag (Bilag 3, linie 166-167)

Genstandene vi omgiver os med kan se anderledes ud, men tankerne og følelserne de er faktisk de samme (Bilag 3, linie 179-180)

De vidste, hvad Aksel kunne og gjorde, at det var en anden tid end i dag. Det var træsko, det var toppede broste (...) Det er sådan en viden, der kommer ind (...) Når de ser en træsko vil de tænke nå ja, det var sådan en ham der Aksel havde på (...) de har noget at hænge noget historie op på. De har fået nogle billeder af historisk tid (Bilag 3, linie 141-147).

Vygotsky beskrev udviklingen af vores bevidsthed som en historisk og kulturelt defineret proces (Moe 2006). Gennem projektet oplevede børnene, at historien ikke kun er noget som er i fortællingerne. De mennesker, som levede før, sansede det samme som jeg. Aksel elskede lyden af vind i granerne, på samme måde som mange i dag finder ro ved at gå en tur i skoven.

I projektet brugte jeg to billeder af den norske maler Oscar Wergeland. Det ene billede forestillede en dreng, som sad på en stol iført striktrøje og kasket, akkurat ligesom Aksel. Det andet billede forestillede en dreng, som vaskede sig i et fad. Vi talte om, at når børnene skulle på wc, så måtte de gå på lokum i gården. Det fik en dreng til at reflektere og spørge: - Hvordan tisser de så om natten (Bilag 1) (Fig. 15).



Fig 15. Den norske billedkunstner Oscar Wergeland, 1844-1910, satte ved hjælp af sine malerier farver på "gamle dage". Fotoet viser Aksel Sandemose i sit konfirmationstøj.

Oscar Wergelands billeder hjalp os med at sætte farver på gamle dage. Alle gamle fotos er sort-hvide fotos. Det fik et barn til at spørge, om der ikke fandtes farver i gamle dage.

Vygotsky peger på at social fælles handling er den vigtigste drivkraft i barnets udvikling (Moe 2010). Hvert enkelt barn som deltog i projektet fik kendskab til historien og "de vidste det sammen" (Bilag 3).

7.9 Intersubjektiviteten

I undervisningsmaterialet står der intet om Aksels alder. Det betyder, ifølge Marianne at det er let for børnene at identificere sig med ham. Aksel kan tillægges alle de følelser, som børnene kender, og på den måde være et spejl for deres egne oplevelser (Bilag 3, linie 223-232).

Intensiteten af de følelser, som opstår i de æstetiske læreprocesser, er udslagsgivende i forhold til det enkelte barns potentielle læring (Austring 2006). Samtidig med at den er afhængig af den fordybelse og koncentration, hvormed det enkelte barn indgår i oplevelsen (Austring 2006).

Gennem Aksels historie fik børnene kendskab til de følelsesmæssige og intellektuelle genklange, som vækkes eller modtages (Barsotte 1998). Da Aksel skærer et hvepsebo fri fra et træ, får det børnene til at reflektere over situationen:

- Den (historien) er ond fordi han slår hvepsekupperne ned, tænk hvis der kom en kæmpe mand og stjal jeres hus!
- Set fra hvepsenes side ikke særlig pænt (Bilag 1, linie 93-95).

Vi formes af den kultur, som omgiver os. Allerede fra fødslen lærer vi de kulturelle koder, som vi bærer med os hele livet. Koderne hjælper os med at definere, hvem vi er, hvordan vi tænker og handler; og de skaber det net af fortolkningsmønstre, som gør os i stand til at forstå hinanden, (Bruner 1999) (Fig. 16). I projektet lyttede børnene til hinanden og udtrykte sig gennem billeder. Det styrkede intersubjektiviteten, som er vores evne til at forstå hinanden, (Bruner 1998).

Det er menneskene bag genstandene, man skal have frem, før det rører noget i mig. For det andet er det jo bare kolde genstande (...) og dem kan jeg lige så godt se på en skærm”, siger Marianne (Bilag 3, linie 260-262).

7.10 Filosofiens sprog

I udviklingen af projektet var der forskellige fagligheder i spil. Marianne's pædagogiske og filosofiske faglighed og min kulturformidlende og kunstneriske tilgang. Allerede fra start besluttede vi os for, at filosofien skulle have en væsentlig rolle i projektet.

Ifølge filosof og teolog K. E. Løgstrup har ”den enkelte aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd” (Løgstrup 1991, s. 25). Al menneskelig kommunikation består i ”at vove sig frem for at blive imødekommet” (Løgstrup 1991, s. 19). Det kræver, at vi har en grundlæggende tillid til hinanden. På samme måde skal vi have tillid til, at barnet handler meningsfuldt i forhold til sine betingelser (Klinge 2017). ”Hermed bliver det mere sandsynligt, at barnet vil indgå i et konstruktivt samspil med dig og være åben for eventuelle gode råd, end hvis barnet bliver mødt med en dømmende og fordømmende indstilling” (Klinge 2017, s. 74). Den filosofiske anerkendende tilgang betyder, i følge Marianne, at børnene bliver hørt, og at de anerkendes, for det de står for. ”Og at man i processen(...) faktisk tør at sige mere (...) Uanset hvad ”jeg” tænker, hvad ”jeg” føler, så er det okay i det her rum at sige det højt” (Bilag 3, linie 116-119).

Indenfor pragmatismen arbejder man med begrebet social kreativitet, der i tråd med det filosofiske tankesæt arbejder anerkendende. ”Man også lytter til dem, der ikke er vant til at blive lyttet til” (Brinkmann 2009, s. 87).

7.11 Vidensdeling

I projektet lavede vi to udstillinger på to biblioteker i to forskellige kommuner. For mig var udstillingerne ikke kun et udtryk for en anerkendelse af børnenes arbejde, men også et bevidst ønske om at stille børnenes viden til rådighed. Men hvad betød det for børnene? Marianne siger:

Åhhh, det betyder bare rigtig, rigtig, rigtig meget. Og det gør det altid, når man laver noget. Det gør jo, at du skal formidle til andre. Du bliver bevidst om, at andre ser, det jeg laver. Det er ikke bare noget, jeg sidder og skriver i en bog, - og så kan jeg smide papiret væk bag efter (...) Det man udstiller, det er lidt ekstra - end det almindelige. Nu sidder vi og øver os i at skrive A. Det vil vi jo ikke udstille, det er jo slavearbejdet. Men når vi så får løftet noget op - nu har jeg fået skrevet en historie, nu har jeg skrevet nogle sætninger, nu har jeg lavet en tegning - hvor det lykkes, og det bliver udstillet, så ved man godt, det her det er noget som har lidt ekstra værdi. Det er syltetøj, det er flødeskum, det er det øverste lag (Bilag 3, linie 36-49) (Fig.16) .

Fig. 16.



I projektet skrev børnene deres erindringer. Teksterne blev samlet i et hefte, som blev trykt. I heftet skabte børnene “noget”, som rakte ud over skolens verden.

Ja, du laver et produkt, som rækker ud over skolearbejdet”, siger Marianne. “Det handler ikke kun om at lære at skrive og udtrykke sig, børnene får en forståelse af, hvorfor det er, at vi skal lære at læse og skrive. Man kan bruge det til at lave en huskeseddel eller en ønskeseddel, eller du kan sætte dig ned og lave en lille bog. Og det kan være, der er nogle voksne, din far og mor, naboen, bedsteforældre, der faktisk synes den er sej og vil gemme den og læser den (Bilag 3, linie 107-111).

Børnenes udstillede produkter udtrykker følelser og viden. Produkterne er i dialog med verden. For børnene kan det have en værdi at møde respons og derved spejling af udtrykket fra omverdenen (Austriung 2006). Når børnene formidler deres udstilling til de voksne, benytter de sig af en mere diskursiv tilgang, som er forklarende og formidlende indenfor kendte og vedtagne normer. På den måde supplerer den diskursive læringsmåde den æstetiske (Austriung 2006). Produktet, som er udstillingen, bliver diskuteret og fortolket og er omdrejningspunktet i et forandringsarbejde, hvor forældrenes eller andre voksnes respons møder børnene (Austriung 2006).

7.12 Transformation

Det var ikke “kun” gennem udstillingen at børnene formidlede deres viden. Morsø Jernstøberi var en del af Akselss miljø under hans opvækst i Nykøbing. I dag huser stedet Dansk Støberimuseum.

En museumsvagt har fortalt følgende oplevelse:

En dag hvor solen skinner har jeg sat min stol udenfor. Da kommer der en pige gående. Hun standser og begynder at fortælle om drengen Espen fra Arnakke. Jeg er overrasket over alt det pigen ved - og hvor hun har sin viden fra? (Bilag 2).

Gennem sin fortælling til museumsvagten repræsenterede pigen ikke kun sin egen udviklingshistorie, men fortalte sig ind i en fælles menneskelig, kulturel historie skriver Vygotsky (Moe 2006). “Children acquire new knowledge through good experiences and direct experience, their deep learning can be transformed into experiences in and of the real world”(Chemi 2014, s. 182). I eksemplet transformerede og formidlede pigen sin viden til museumsvagten.

7.13 Kunstens samtalerum

Projektets protektor MF Mogens Jensen åbnede den ene udstilling. I talen fortalte han, at han var født på Mågevej og vokset op på Engvej og havde gået på M. C. Holms Skole, ligesom børnene. På det tidspunkt, han gik der, var der 1200 børn på skolen (Bilag 5). Det skabte genklang hos børnene. Bagefter viste børnene udstillingen frem. En af drengene pegede på et billede og fortalte Mogens den historie, som hørte til. Mogens lyttede og spurgte med interesse ind til drengens fortælling. Mogens var ikke længere en fremmed mand, som kun kom for at holde en tale, nej, han kendte deres skole og deres by, og han kendte Aksel. Med den fælles baggrund gik børn og Mogens ind i kunstens ligeværdige rum, hvor alle fik plads og bidrog med viden.

Om kunstens betydning for børnenes mentale udvikling peger Vygotsky på det sociale fællesskab i børnenes interaktion med objekterne. Ved at bruge kunstens sprog som redskab (Moe 2010) styrkes børnenes evne til at engagere sig og udtrykke sig (Fredens 2018). Kunstens samtalerum forstørrede den fælles oplevelse, som børnene og Mogens havde.

Når børnene producerer æstetiske udtryk og viser dem til hinanden, får alle muligheden for at forholde sig til historierne (Austring 2006). Derved sker der en æstetisk fordobling, hvor børnene spejler kulturens, deres egne og de øvrige børns formudtryk (Austring 2006).

Den viden om verden, som etableres i æstetisk form i samspillet under den æstetiske fordobling, løfter sig derfor fra det subjektive gennem det intersubjektive hen mod det almene. (Austring 2006).

Idet drengen fortæller historien til Mogens, løfter han stoffet fra sit personlige rum ud i fællesskabet (Fig 17). Han oplever, at historien skaber rum for viden, som de kan være fælles om. Og han oplever, at Mogens også har en viden, som stilles til rådighed. Udstillingen åbnede for respons og dialog, og drengen og Mogens 'subjekt-i-verden-vi-den' blev sat i spil (Austring 2006).

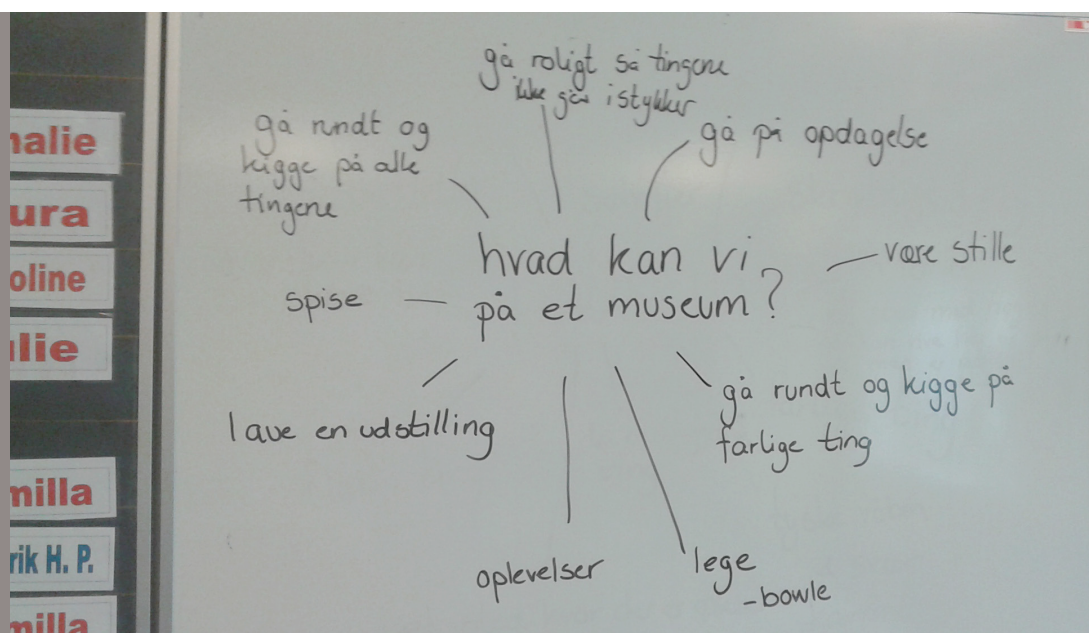


Fig 17. I det drengen fortæller historien til Mogens, løfter han stoffet fra sit personlige rum ud i fælleskabet. Han oplever, at historien skaber rum for viden, som de kan være fælles om.

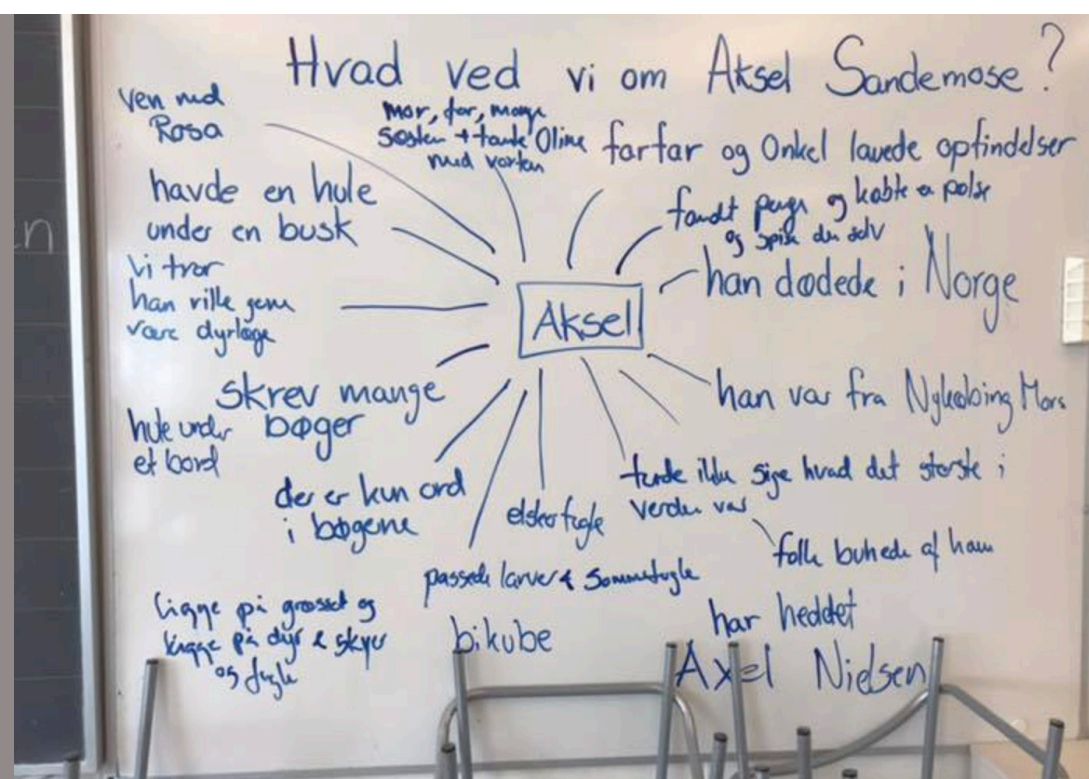
7.14 Børnenes mindmap

Som optakt til projektet lavede børnehaveklassen en mindmap over spørgsmålet: Hvad er et museum?

På spørgsmålet reflekterede børnene sig frem til følgende svar: Gå rundt og kigge på alle tingene. Gå roligt, så tingene ikke går i stykker. Gå på opdagelse. Være stille. Gå rundt og kigge på farlige ting. Lege - bowle. Oplevelser. Lave en udstilling. Spise.



Da projektet var slut, og efter at børnene havde interageret med kunsten og museets viden, lavede de en ny mindmap på tavlen. Her blev de bedt om at reflektere over: Hvad ved vi om Aksel Sandemose?



Børnenes svar, som Marianne skrev ned på tavlen, viser at børnene har opnået en bred viden om Sandemose. Den viden børnene har skaffet sig er forbundet med deres egne sanser, viden, erfaring og nysgerrighed.

Et eksempel: Under udviklingsprocessen, spurgte et af børnene om, hvornår Sandemose døde? For at finde ud af det, googled vi og fandt et billede af hans gravsten. Det printede vi ud og satte op i klassen. Vi opdagede også, at Sandemose døde i Norge (Bilag 1).

Bruner bygger sin læringsteori på en antagelse om, at læring er baseret på erfaring, erkendelse/tænkning/fortolkning af sanseindtryk samt kulturelt medieret forståelse og meningsskabelse (Chemi 2015). Når børnene i projektet har lyttet til morgenlyde, haft "Aksels" træsko på eller skrevet et digt, har de taget kulturens redskaber i brug. Der ved har de gjort deres indtryk til genstand for undersøgelse. De eksternaliserede deres forståelse af verden og satte den i spil (Chemi 2015). Bruner og Vygotsky er enige om, at konstruktion af viden ikke opstår ud af intet, men at den konstrueres ved, at børnene interagerer med andre, naturen og kulturens symboler. (Chemi 2015). Viden er ikke noget vi finder (Chemi 2015), men noget vi sætter sammen og konstruerer af alle de erfaringer vi gør på vejen gennem livet.

Børnene skriver bog. Jeg har alle Aksels bøger med. Jeg viser bøgerne frem og viser at de er fulde af ord, ord, ord. En af drengene siger, at han (Aksel) brugte ordene, de samme ord. Vi taler om, at det er rigtigt, at ordene er de samme, men sat sammen på forskellige måder, så de danner forskellige historier. Ligesom noder i musik, der laver forskellige melodier, alt efter hvordan de er sat sammen. En anden dreng spørger om hvor mange bøger Aksel har skrevet. Det kan jeg ikke svare på. Drengen siger, at vi må Google det (Bilag 1. Linie 657-662).

8.0 Konklusion

I konklusionen vil jeg redegøre for mine vigtigste fund og overvejelser i analysen.

På Olympen bor de ni søstre, muserne, sammen i templet. Ordet museum kommer af ordet muse, som betyder erindring. Det er ikke uden grund, at museernes internationale logo forstiller et tempel. De kulturhistoriske museer arbejder med inspiration fra musen Klio. Hun er muse for historieskrivningen; men hun har også en anden side i sin personlighed, som gerne må komme frem i lyset, digtekunsten. Klio udfolder sammen med sine otte søstre, de hundrede sprog på hundrede gange hundrede måder.

På Odinteatret i Holstebro arbejdes der med filosofien: "læring som et tempel" (Chemi 2018). Templet symboliserer en undersøgende læringsform:

"If art is a temple and learning too, then the learning within this environment is essentially artistic and the pedagogical values are fundamentally artistic. Differently from a school, this environment teaches by means of artistry and of the mindset implied in it" (Chemi 2018, s. 149).

Når de ni muser udfolder sig frit og lader historieskrivningen, digtekunsten, dramaet og alle de andre sprog lege med hinanden, så forholder de sig både nysgerrige, undersøgende og skabende til omgivelserne. Det opfatter jeg som selve grundideen i betydningen af begrebet museum. I museernes internationale logo ligger muligheden for at slippe alle muser løs og derigennem skabe basis for fælles, inkluderende og udviklende læringslaboratorier.



I min problemformulering spurgte jeg om hvilke lærings- og udviklingspotentialer der opstår i museernes formidling, når museumsformidlere i højere grad giver plads til børnenes fantasi og kreativitet? På baggrund af min analyse, må svaret være: slip muserne løs. Sæt krop, hoved, sanser, nysgerrighed og kunsten i spil når vi sammen går på opdagelse i det kulturhistoriske arvegods. Det vil ikke kun være til glæde for børnene, men også alle de gæster som har en anden tilgang til verden end den boglige.

The more positive the learning an individual experience the more inclined the individual is to learn (Chemi 2014, s. 80).

Specialets analyse viste, at børnene forbandt sig til "gamle dage" gennem kunsten og følelserne. Aksel var sammen med børnene i klassen, de delte deres viden med ham. Ifølge Dewey er problemløsning forbundet med handling. Handling på en måde hvor individer og grupper deler og bruger deres individuelle og fælles viden. Implicit i den ide betragtes læreprocesser som aktive handlinger, hvor viden bliver skabt (Chemi 2015).

9.0 Perspektivering

En kort redegørelse for de perspektiver og nye handlemuligheder, som specialet har afdækket.

På EMU, som er Danmarks læringsportal under Børne- og Undervisningsministeriet, optræder historieundervisning ikke som et skal-fag med fast pensum før 3. klasse. Det åbner muligheden for, at museer og skoler i indskolingen i fællesskab kan arbejde med en forforståelse af området. Sammen kan de frit undersøge feltet Åben Skole, og skabe læringsrum, hvor der er plads til børnenes kroppe og hundrede sprog. Ud over at lære nyt om sig selv, lærer børnene, gennem denne form for samarbejde, betydningen af at få ideer (Chemi 2015), tro på dem og bruge dem i verden. Denne læring understøtter hele det demokratiske tankesæt, som det danske samfund bygger på. Gennem kreativiteten og fantasien gør vi os til medspillere i et spekter af mulige fortællinger, der understøtter de forskellige valg og muligheder, som vi mødes af livet igennem (Andersen 2006). Statistikker og kvalitetsvurderinger er effektive og styrende redskaber, og de kommer i høj grad til at påvirke de enkelte museers beslutninger. Overfor disse beslutninger er børn og voksne med andre "sprog" og tilgange magtesløse. Der findes ingen statistik, som måler lyset i børnenes øjnene eller beskriver oplevelsen af et barn, der klapper museets tykke mure og siger: "Museet er min ven".

Som en af pigerne sagde i udviklingen af projektet, Aksel fra Jante: "Han skriver næsten kun ord" (Bilag 1, linie 668). Er det her udviklingspotentialer ligger?

10.0 Litteraturliste

Andersen, F. Ø. (2006). *Flow og fordybelse*. (S. 137, 157). Hans Reitzels Forlag.

København, 2006

Andersen, M. D. (2008). Kan man danse en motor? (S. 13), i *Danske Museer*. Christensen, L. H. (Red). Rosendahls.

Austring, B. D. og Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring grundbog om æstetiske læreprocesser* (S. 78, 79, 80, 81, 83, 86, 90, 93, 94-96, 101, 122, 136, 150, 162, 174, 181). Hans Reitzels Forlag.

Banks, M. (2014). *Analysing Images* i The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis (S. 6). SAGE Publications.

Basotti, A. (1998). *D. Ligner en Robin Hoods Flitsbue. Et kommunikationsprojekt fra børnehaven Diana i Reggio Emilia* (S. 44). Dafolo Forlag.

Brinkmann, S. (2009). Social kreativitet: at skabe det sociale i en verden uden manuskript. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Red.): *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (S. 76, 87). Dafolo Forlag A/S.

Brinkmann S. og Tanggaard, L (2010) *Kvalitative Metoder - En grundbog* (S. 17, 29, 38, 79, 43, 155, 156). Hans Reitzels Forlag.

Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen* (S. 123, 226). Socialpædagogisk Forlag.
Munkgaards Forlag. København.

Bruner, J. (1999). *Mening i handling* (S. 44, 45, 46, 48, 53, 56, 64, 73). Forlaget Klim.

Bråten, I (1996). *Kunst og kunstformidling* (S. 23, 41, 48, 75, 76, 78, 185, 186, bagsiden) i Vygotsky i pædagogikken. Frydenlund.

Chemi, T. (2018) *A Theatre Laboratory Approach to Pedagogy and Creativity, Odin Teatret and Group Learning* (S. 148-149). Palgrave Macmillan, Denmark.

Chemi, T. (2020) *Kreative læringsprocesser og æstetiske perspektiver - (Ud)dannelse for det hele menneske* (S. 29, 95) Aalborg Universitetsforlag.

Chemi, T. (2014) *The Art og Arts Integration. Theoretical Perspectives and Practical Guidelines* (S. 80, 172, 182). Aalborg University Press.

Chemi, T. / Jensen, J. B. / Hersted, H. (2015) *Behind the Scenes of Artistic Creativity, Processes of Learning, Creating and Organising.* (S. 78-80, 152, 157, 159)
Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaft. Frankfurt am Main.

Dewey, J. (1934) *Art as Experience* (S.1). Danmarks Pædagogiske bibliotek.

Frimann, S., Jensen, J. B., Sunesen (2020) *Aktionsforskning i et læringsperspektiv* (S. 22, 23, 33) Hans Reitzels Forlag. København.

Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest* (S. 183). København. Hans Reitzels Forlag.

Gardner, H. (2000). *De mange intelligensers pædagogik* (S. 15, 16). Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, Copenhagen

Hansen, H. O. (1964). *Mand og hus* (S. 112-116). Rhodos.

Hackett, A. Holmes, R. MacRae, C. & Procter, L. (2018) Young children's museum geographies: spatial, material and bodily ways of knowing (S. 481). I *Children's Geographies*, 2018, VOL. 16, NO. 5, 481-488: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1497141>

Holmgren, A. (2007). *Relationer i psykologien*, (S. 161). Ritchie, T. (Red.). Billesø og Baltzer.

Illeris. K. (2012). *49 tekster om læring* (S. 406, 418). Samfundslitteratur. Frederiksberg C.

Jensen, J. B. (2019). Design af aktionsforskningsprocesser. Et æstetisk, samskabende blik på vidensudvikling (S. 67, 73, 77). I: Sunesen, M.K. (red): *Aktionsforskning indefra og ud*. Frederikshavn: Dafolo H

- Jensen, J. B. (2012) *Musik, kunst og æstetisk læring i Aktionsforskning - en grundbog* (S.168-169). Samfundelitteratur. Frederiksberg C.
- Jensen, J. B., Eikeland, O. (2020). Kært barn har mange navne: Læringsspiralen i organisationsudvikling og aktionsforskning (S. 43-44) i *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Frimann, s., Jensen, J. B., Sunesen, M.S.K. (Red.) Hans Reitzels Forlag. København.
- Klinge, L. (2017). Læringens relationskompetence. Kendetegn, Betingelser og Perspektiver. (S. 74) Dafolo. Frederikshavn.
- Knudsen, L. E. D. (2016). Åben Skole - paradoks og pædagogik i UP Unge Pædagoger nr. 3//2016 (S. 4-5) Gade, O. (Red.). Unge Pædagoger, København Ø.
- Kolko, J. (2010). *Methods for Making Meaning out of Data i Exposing the Magic of Design: A Practitioner's Guide to the Methods and Theory of Synthesis* (S. 76-77). Oxford Scholarship Online. May 2011.
- Larrain, A. og Haye, A. (2020). The dialogical and political nature of emotions: A reading of Vygotsky's The Psychology of Art (S. 806) i *Theory & Psychology*: sagepub.com/journals-permissions D I: 10.1177/0959354320955235 journals.sagepub.com/home/tap.

Lauersen, E. (2020) Aktionsforskning og organisatorisk læring (S. 77, 83, 84) i *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Frimann, S., Jensen, J. B., Sunesen, M.S.K. (Red.) Hans Reitzels Forlag. København.

Lehmand, A. (1918). Fantasi (S. 735) i Blandstrup, C. (Red). *Salmonsens Konversations Leksikon*. A. S. J. H. Schults Forlagsboghandel. København.

Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*, (S. 19, 25). Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S., Copenhagen.

Nimb, S. (Red.), (2015). *Den Danske Begrebsordbog*. (S. 277, 332) Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.

Nielsen, N. Å. (1969) *Dansk Etymologisk Ordbog* (S. 105). Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S. Copenhagen.

Noe. P. (1976). Morslands Historiske Museum 1901-1976, (S. 47) i Holck- Andersen, K. G. (Red) *Jul på Mors*. Forlaget "Jul på Mors", Nykøbing Mors.

Olsen, P. B. og Pedersen, K. (2018) *Problemorienteret projektarbejde*. (S. 299-324). Samfundslitteratur.

Pécseli, (B). 2017. *Børn, kulturarv og museer* (S. 2). HistorieLAB - Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

Pjengaard, S. (2020). Aktionslæring og aktionsforskning i skoleudviklingsprocesser (S. 225-227) i *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Frimann, s., Jensen, J. B., Sunesen, M.S.K. (Red.) Hans Reitzels Forlag. København.

Rasmussen, H. (1979). *Dansk museums historie* (S. 47-51, 109, 111). Dansk Kulturhistorisk Forening.

Thomsen, A. B. (2019). Mon fiskerens tøj kradser? Junioromvisere på Skagens Museum (S.26-28) i *Danske Museer*, Bennicke, I (red.). Rosendahls.

Tofteng, D. og Husted, M. (2012). *Etik og normativitet i Aktionsforskning - en grundbog* (s. 136). Samfundelitteratur. Frederiksberg C.

Turmann-Moe, A. C. (2006) Den historiske dimension i Vygotskys teori (S. 169-183) i *Vygotsky i pædagogikken*, Bråten I (Red.). Frydenlund. 1. Ebogsudgave 2010.

Vygotsky, L. S. (2004) Imagination and Creativity in Childhood (s. 10) i *Journal of Russian & East European Psychology*, 42:1, DOI:10.1080/10610405.2004.11059210.

Wallin, K. (2004). *Reggio Emilia og de hundrede sprog* (s. 17, 78, 90) Dafolo Forlag.

Whyte, S. R.: PRAGMATISME Akademisk og anvendt i OVERGANG, TIDSSKRIFTET
ANTROPOLOGI nr. 40, 1999. Foreningen Stofskifte Frederiksholms Kanal
4 1220 København K.

Zipsane, H., Fristrup, T., Lundborg, M. D. (2017). Learning Museum - genbesøgt.
HistorieLAB - Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

10.1 Henvisninger

Børnekoventionen FN://www.retsinformation.dk/eli/ltr/1992/6. Tilgået 12. december
2021

Kristoffersen, T. (n.d.). Teorier: Vygotsky – en kort indføring. Retrieved October 20,
2012, from <https://www.paedagogen.dk/artikler/vygotsky-en-kort-indfoering-16659/> .Tilgået 21, oktober, 2021

Loegstrup.au.dk/om-ke-loegstrup/loegstrups-liv-vaerk-og-virkning/ tilgået 27. juni
2021.

Museumsloven 2014. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/358>. Tilgået 12.
december 2021.

Møhl, B, 2017. <https://denstoredanske.lex.dk/psykodynamik> tilgået 21 oktober, 2021.

Nyhuus, L. (2015) <http://www.teateravisen.dk/formidlernes-stemme-den-personlige-formidlingog8232.html?page=17> tilgået 21. september 2021.

Ordnet.dk <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=skabe&tab=for> . Tilgået 2. juli 2021.

Pompa (P.) 2021. KREA online workshop 5. oktober 2021, kl. 19-21.

Seeberg, P. og Katzenelson, B. Fantasi <https://denstoredanske.lex.dk/fantasi>. Tilgået 1. juli 2021.

Undervisningsministeriet, 2021. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laering-miljoe/den-aabne-skole>. Tilgået 12. december 2021

Ørstrøm, D. (2021) <https://sentia.kristeligt-dagblad.dk/kultur/sagnlandet-lejres-ska-ber-er-doed>. Tilgået 21. september 2021.

10.2 Bilagsliste

Bilag 1.: Aktionerne med børn og børnehaveklasselærer i forbindelse med udviklingen af undervisningsmaterialet.

Bilag 2.: Autoetnografi.

Bilag 3.: Interview med børnehaveklasselæreren.

Bilag 4.:

4.1 Tekst fra Scenekunstens Udviklingscenters folder vedr. udd. formål.

4.2 Mailtekst fra billedkunstner.

4.3 Mailtekst fra kulturkonsulent

4.4 Forfatteren Knud Sørensens anbefaling.

4.5 Mail fra børnehaveklasselæreren

Bilag 5.: Mogen Jensen fortæller børnene om dengang han gik på deres skole (Lydfil).

Bilag 6.: Malaguzzis digt "Et barn har hundrede sprog" i Tatiana Chemis oversættelse.