

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 72 2026 • Årgang 42 • ISSN online/tryk 2446-0648/ 0907-6581 • www.buks.dk

Nana Agnete Flarup Hansen

Dialogisk praksis

– refleksionspotentialer i komplementerende værksamtaler og kreativt-skabende aktiviteter

Resumé

I artiklen undersøges, hvordan værksamtaler og kreative aktiviteter i workshops komplementerer hinanden og således understøtter refleksions- og betydningsdannende processer hos deltagerne. Undersøgelsen tager empirisk udgangspunkt i observationer af workshops for nordjyske mellemtrinsskoler afholdt på Kunsten Museum of Modern Art Aalborg, mens det teoretiske ståsted består af læringskonstruktivistisk dialog- og kreativitetsteori. I artiklen analyseres workshopdeltagernes bidrag til værksamtaler samt kreative arbejder som ytringer, der danner dialoger deltager imellem og mellem deltager og materiale. Afslutningsvist diskuteres det, hvorfra og hvordan disse dialoger skal rammesættes for at sikre en høj kvalitet af disse.

Nøgleord: Kunst; kreativitet; workshop; værksamtale; kunstmuseum; børn

Indledning – et mål om tanker

Kunsten Museum of Modern Art Aalborg har som et mål at understøtte kunsten som en tanke- og samtalestarter, der åbner nye opdagelser og erkendelser for gæsterne. Målet er bl.a. baseret på aftaleteksten bag den bredt vedtagne museumsreform, hvori der står, at museerne:

...er unikke skatkamre af viden og indsigt, som beriger os med nye og gamle perspektiver på tilværelsen. Museerne er garanter for troværdig viden, og deres samlinger er uundværlige kilder, som giver os en større forståelse af, hvor vi kommer fra og af verden omkring os. (...) De skaber møder mellem os og danner rammen for fællesskaber og aktiviteter (...) Det er afgørende, at museerne er relevante og inddragende for vores børn og unge... (Kulturministeriet, 2024)

Det er en kompleks opgave, der her opridses, men det er netop dét, formidlingsarbejdet på Kunsten ønsker at understøtte gennem en vifte af tilbud til gæsterne. Denne artikel har fokus på de workshops, museet udbyder for skoler. Med udgangspunkt i en række workshops for mellemtrinklasser undersøger jeg, hvordan samtaler om værker og kreative aktiviteter i relation til samme værk komplementerer hinanden. Samtalerne og de kreative aktiviteter udgør forskellige indgangsvinkler til værket, og i artiklen analyserer jeg, hvilke refleksions- og betydningsdannende potentialer, der findes i koblingen af de to. Analysen søger således at afdække, hvilke potentialer der findes i at lade dialogiske værksamtaler og materialebårne, eksperimenterende aktiviteter supplere hinanden. I forlængelse heraf undersøger jeg, hvordan kombinationen af de to aktivitetstyper kan kvalificere børnenes oplevelser af kunstværkerne, udvide deres mulighed for at udtrykke sig og derigennem skabe rum for nye erkendelser.

Landskabet undersøgelsen placerer sig i

Hverken dialogbaseret formidling af kunst eller kreative aktiviteter er unikt for formidlingspraksissen på Kunsten. Mange kunstmuseer og -institutioner beskæftiger sig med kombinationen af de to aktivitetstyper: På praksisfeltet i en dansk sammenhæng kan f.eks. nævnes Museum Jorns arbejde med at formidle Asger Jorns kunstnerskab og værker gennem både værkdialoger og relaterede kreative aktiviteter. Det arbejde tager form af workshops for bl.a. skoleklasser (Museum Jorn, u.å.), og er blevet til bogen *100 Jorn-eksperimenter vi kan lave derhjemme ved køkkenbordet* (Museum Jorn, 2018). Også formidlingsarbejdet på Copenhagen Contemporary (CC, u.å.), Statens Museum for Kunst (SMK, u.å.), Louisiana (Louisiana, u.å.) m.fl. indeholder kombinationen af dialogiske værksamtaler og kreative aktiviteter. Inspiration er således at finde mange steder på danske kunstmuseer, mens forskningen i kombinationen af disse to aktivitetstyper er mere sparsom. I en dansk kontekst kan den norske læringsteoretiker Olga Dysthes samarbejde med praktikerne, Nana Bernhardt, undervisnings- og udviklingsansvarlig på SMK, og Line Esbjørn, undervisningsansvarlig på Frederiksbergmuseerne, nævnes. Deres samarbejde har udmundet i bogen *Dialogbaseret undervisning*, som bl.a. danner dialogteoretisk grundlag for denne artikel, og som i 2025 er udkommet i en revideret udgave (Dysthe et. al, 2012/2025). Også ph.d.-afhandlingen *Jamen, hvad skal vi kigge efter?* af Lise Sattrup, pædagogisk udviklingskonsulent hos Skoletjenesten – Videntcenter for eksterne læringsmiljøer, har bidraget til det danske forskningsfelt. I afhandlingen undersøger Sattrup udviklingsprocessen i børns medborgerskab gennem *kunstpædagogiske møder* på kunstmuseer med fokus på bl.a. ytringen (Sattrup, 2015).

Især i en amerikansk og europæisk sammenhæng kan mange museer med lignende tilbud nævnes, heriblandt det nederlandske Van Abbemuseum (Van Abbemuseum u.å.), det tjekkiske udstillingssted PLATO (PLATO, u.å.), som begge har interessante praksisser på området. Det britiske vidensdelings- og forskningsinitiativ Engage fokuserer på deltagende kunstformidling (Engage, u.å.), ligesom forskningen i »making« i en museologisk kontekst fylder i især amerikansk og britisk forskning (bl.a. White et al., 2021; Chatterjee, 2010). Desuden findes der det bredere forskningsfelt omkring læring i en museums kontekst (Biesta, 2017; Falk, 2011; Falk & Dierking, 2002 m.fl.). At praksisfeltet er væsentligt større end forskningen på området synes at styrke nærværende artikels relevans. Nedenfor præsenteres de metodiske overvejelser bag undersøgelsen.

Metodisk grundlag: Observationer af workshops

Nærværende undersøgelse baserer sig på seks workshops afholdt på Kunsten Museum of Modern Art Aalborg i maj og juni 2025. Deltagerne i workshopsene var 3.-6. klasser fra skoler spredt rundt om i Nordjylland. Alle besøgene var initieret af klassernes lærere, og de indeholdt alle værksamtaler samt kreative aktiviteter. Værksamtalerne tog udgangspunkt i og fandt sted ved forskellige værker, der var udstillet på museet. Derudover var de struktureret med udgangspunkt i den forskningsbaserede, anerkendende og facitfrie dialogmetode *Visual Thinking Strategies* (herefter VTS)¹. De kreative aktiviteter havde forskelligt indhold, men har alle været baseret på samme formidlingsprincipper som f.eks. materialeundersøgelse. Alle de kreative aktiviteter tog udgangspunkt i et udstillet værk, som gruppen havde haft en VTS-samtale om forinden, og de fandt sted i museets værksted eller umiddelbart foran de værker, de relaterede sig til. Eksempelvis arbejdede en klasse med spejle, vand, blå og hvide farver i relation til Olafur Eliassons værk *Den trekantede himmel* (2013)². Andre klasser formede deres egne skæg i relation til Ana Mendieta's *Untitled (Facial Hair Transplants)* (1972 (1997))³ eller arbejdede med collager, hvor flamingo, knappenåle, diverse udklip, perler, fjer og pailletter mimede værket *A Cairn at Cynossema* (2009) af Elliott Hundley⁴. Der blev observeret flere kreative aktiviteter end dem, der her er nævnt, men fokus er på disse for ikke at miste orienteringen i et væld af eksempler. De nævnte aktiviteter og tværgående formidlingsprincipper uddybes løbende gennem artiklen.

Jeg arbejder selv som formidlingsudvikler på Kunsten, og har således observeret mine kollegers arbejde. Med udgangspunkt i antropologen James Spradley (Spradley, 2012) og organisations- og metodeteoretiker Jørn Rossini m.fl. (Rossini et al., 2017), er jeg bevidst om min viden om samt rolle ift. de aktører, aktiviteter og steder, som har indgået i workshopsene (Spradley, 2012, s. 41; Rossini et al., 2017, s. 83). Jeg kender formidlerne, de fysiske omgivelser og det teoretiske grundlag bag aktiviteterne, men jeg kendte ikke de konkrete aktiviteter eller klasserne, der deltog. Af den grund har jeg været opmærksom på min egen position som aktør i workshoppene og den måde jeg har påvirket dem (Spradley, 2012, s. 56-60): Hvornår jeg forholdt mig passivt, hvornår jeg deltog aktivt med deltagerne, og hvornår jeg kunne stille spørgsmål fra min observatørrolle. I værksamtalerne forholdt jeg mig passivt og skrev noter i baggrunden. I alle de kreative aktiviteter vekslede jeg mellem at notere i baggrunden og at deltage aktivt. Min deltagelse var her præget af at følge deltagerens ageren: Arbejde kreativt selv samt deltage i de samtaler deltagerne imellem, der foregik rundt om mig. Når jeg deltog aktivt, skrev jeg noter umiddelbart bagefter, f.eks. mens gruppen gik fra et sted til et andet.

Jeg har forsøgt at tilgå observationerne og analysen med samme bevidsthed om min egen position. Det betyder bl.a., at jeg har været bevidst om, hvad der blev sagt i mit nærvær i kraft af, at jeg havde en observatørposition, og hvad der muligvis blev udeladt. Undersøgelsen har ikke været styret af en på forhånd fastlagt tese, men af et ønske om systematisk at udforske og udvide min forståelse af Kunstens formidlingspraksis og dens betydning. Af den grund har jeg observeret workshopsene med nysgerrighed på, hvad deltagerne udtrykte, og hvordan de agerede. Derfor er jeg gået til materialet med en åbenhed – med det formål at lade deltagernes citerede udsagn og mine observationsnoter styre retningen (O'Reilly, 2005, s. 21). For at minimere fejltolkninger (Rossini et al., 2017, s. 81), har jeg selv udført observationerne. Af samme grund har jeg noteret mange citater for at lade deltagernes egne ord forme undersøgelsen (Ibid.). Hvor det ikke var muligt at nedskrive citater, har jeg skrevet noter. Det gælder f.eks. observationer af kropssprog og dele af værksamtaler. Efterfølgende har jeg kodet (Bryman & Burgess, 1994, s. 218) materialet tematisk ud fra aktivitetstype og citatindhold – f.eks. »værksamtale og processen bag værkets tilblivelse«. Det har jeg gjort for at afdække, hvad der fyldte for deltagerne i hvilke aktivitetsdele i workshoppene, og hvilke tematikker der gik på tværs af eller udviklede sig gennem aktiviteterne. I analysen har jeg forsøgt at balancere mængden af uddrag fra et bredt udsnit af observationerne og samtidig gå i dybden med, hvad der sker heri. Jeg har desuden brugt sekvenser, som er repræsentative for alle observationerne. I det følgende afsnit vil jeg gennemgå artiklens teoretiske grundlag.

Teoretisk grundlag: En konstruktivistisk tilgang

Ærindet med denne artikel er at undersøge refleksions- og betydningsdannende processer. Der tages her udgangspunkt i dialogteori, særligt den norske professor i dialogiske læreprocesser Olga Dysthes forskning. Ifølge Dysthe opstår mening i et komplekst felt af kontekster og relationer, hvor beskueren er en aktiv aktør (Dysthe et al., 2012, s. 37). Her punkterer Dysthe tanken om, at et værks betydning udelukkende er indlejret i værket selv, og ser i stedet betydning som noget, der opstår mellem mennesker, objekter og kontekster. Dysthe baserer sit teoretiske standpunkt på bl.a. den russiske litteraturforsker og filologiske tænker Mikhail Bakhtin, som abonnerer på en bred forståelse af dialogbegrebet. For Bakhtin er al kommunikation dialogisk (Bakhtin, 1973, s. 229), og han er især kendt for begrebet »polyfoni« – et begreb, som med det praksisnære ord »flerstemmighed«, fylder i den danske folkeskole (DPU, 2025) og i museumsformidlingen med inspiration fra netop bl.a. Bakhtin og Dysthe. Med polyfoni mener Bakhtin: »... not voiceless slaves (...), but rather free people (...). The plurality of independent and unmerged voices and consciousnesses and the genuine polyphony of full-valued voices« (Bakhtin, 1973, s. 4). I Bakhtins polyfoni ligger således en forståelse af flerstemmighed, hvor hver stemme er fri, og alle stemmer er lige værdsatte. I dette ligger en implicit forståelse af, at enighed ikke er samtalsens mål, hvilket Bakhtin også pointerer eksplicit: »...disagreeing with him, and even rebelling against him« (Ibid.).

Det frie, kreative udtryk er ligeledes centralt i kreativitetsforskningen, som også inddrages analytisk i denne artikel. Den kreativitetsforståelse, der ligger til grund for artiklen, er inspireret af forskning fra professor i psykologi, Lene Tanggaard, og lektor i kreative læringsprocesser, Tatiana Chemi. Tanggaard definerer tre grundelementer i den kreative proces: *Modstand fra det materiale, der arbejdes med, Fordybelse i traditioner og fag samt Fuskeri og eksperimenterende læring* (Tanggaard, 2016, s. 89-90). Begrebet »fuskeri« er muligvis det mest opsigtsvækkende og er centralt i denne artikel. Det dækker over en

eksperimenterende leg med materialernes kombinationsmuligheder (Ibid.). Chemis bidrag har fokus på den kreative proces som en bestemt måde at tænke på samt som en ytring. Kreativitetsteorien bidrager til en udvidet forståelse af den dialog, der opstår mellem individ og det materiale, der arbejdes med i de kreative aktiviteter.

Den foregående teori læses som forlængelse af et konstruktivistisk læringsbegreb; forstået som en proces, der ifølge læringsteoretiker Knud Illeris er kendetegnet ved, at:

...det er de lærende selv, der gennem deres deltagelse, deres aktivitet og deres væren-i-verden producerer deres læring og derigennem konstruerer deres viden, kunnen, forståelser, holdninger, handlemuligheder m.v. I forlængelse heraf ligger den forståelse at »man kan ikke lære nogen noget«, men man kan gennem situationstilrettelæggelse, valg af emner og problemer, kommunikation og sin egen adfærd i øvrigt være med til at facilitere en tilsigtet læring. (Illeris, 2009, s. 8)

Illeris beskriver, hvordan læring er et produkt af individ og omgivelser, hvorfor læringsudbyttet fra samme workshop nødvendigvis må være forskelligt fra individ til individ. Indlejret i fuseri og eksperimenter, som Tanggaard fremhæver, er der ligeledes en forventning om, at en aktivitet vil resultere i en række forskellige udtryk afhængigt af individets samarbejde med materialerne. Chemi undersøger kreativitet som en refleksionsigang sætter, og beskriver, i tråd med Tanggaard og Illeris, sin tilgang til feltet således: »...as an enactive and socially constructed phenomenon that is constituted in the individual and takes place in contexts and within relationships« (Chemi, 2015, s. 22). Samme konstruktivistiske tilgang til læringsudbytte findes i Bakhtins mål om flerstemmighed samt i Dysthes tanke om, at betydning opstår i komplekse felter mellem mennesker, objekter og kontekster. Den nævnte teori præsenterer metoder til eller principper for, hvordan og hvornår en refleksionsproces – uden et fastsat læringsudbyttmål – af høj kvalitet kan opstå. Disse teoretiske standpunkter anvender jeg således for, på indholds- og formniveau, at undersøge potentialerne for de tanke- og betydningsdannende processer, der vokser ud af workshoppene hos deltagerne. Kunstens formidlingsudviklingsarbejde er i praksis desuden præget af pædagogisk, didaktisk, æstetisk og filosofisk teori, men nærværende artikel behandler ikke potentialerne ved de perspektiver. I det følgende afsnit vil jeg, med udgangspunkt i den nævnte teori, undersøge værksamtalerne i workshoppene.

Facitfrie samtaler om kunstværker

I samtlige observerede workshops kom værksamtalen før den kreative aktivitet. For at mime deltagerens oplevelser og erkendelsers rækkefølge behandles værksamtalerne også først her. Grundet artiklens fokus, vil jeg ikke gå i dybden med de principper, Kunsten har for sin værksamtalepraksis, men i stedet fokusere på, hvad der *sker* i værksamtalerne i de observerede workshops. Nedenfor findes et uddrag af en samtale, som i formidlerens ordstyring og udtalelser minder om samtlige observerede samtaler. En 6. klasse oplever værket *Mother Costume* (2010) af Cathrine Raben-Davidsen⁵ og samtalen forløber således:

Formidler: Hvad foregår der i værket her?

Barn A: Jeg ser bare en kvinde. Hun minder mig om Mona Lisa, fordi hun står på den der måde, og hun ligner hende lidt.

Formidler: Hvad kan du se, der får dig til at sige, at figuren ligner Mona Lisa?

Barn A: Hun er feminin, blød i ansigtet, og der er noget i øjnene, som minder om Mona Lisa.

Barn B: Der er en skygge over hende, noget skygger for hendes glæde. Måske er det noget, hun ikke kan leve op til? Også fordi hun ser så trist ud.

Formidler: Tak, I to. Hvad mere kan vi finde?

Barn C: Ja, det er som om, der er to ansigter, et mørkt og et lyst. Jeg tænker på, om det er to sider af samme person, eller om det er to forskellige personer? Jeg tror måske, det er én person, vi har jo forskellige sider alle sammen.

Barn D: Måske har hun en depression?

Formidler: Ja, og hvad er det, du kan se, der får dig til at sige, at hun måske har det?

Barn D: Hendes triste ansigtsudtryk, og de der skygger i baggrunden. Jeg synes, det er et godt billede på depression faktisk. Måske skændes skyggerne? Der er i hvert fald en konflikt i dem, de er uvenner, tror jeg. Måske er hun en anden person, end hun gerne vil være? Måske er det mørke en selv, og det lyse er det, man viser verden?

Barn E: Jeg lægger mærke til, at det igen er sort/hvid. Altså der mangler farver, ligesom ved det andet billede, hvor der kun var en lille smule rødt.

(...)

Formidler: Tak for alt, I har tænkt og sagt til det her værk. Vi har talt meget om, hvordan personen her har det, måske er hun ked af det eller har måske endda en depression. Og vi har talt lidt om, hvordan det er malet, altså det her med farverne og at der er flere ansigter. (...). (6. kl., 14/5)

Uddraget her rummer første del af værksamtalen, hvor formidleren åbner samtalen, samt afrundingen af den. I løbet af samtalen stiller formidleren udelukkende spørgsmål til gruppen. Spørgsmålene har fokus på, hvad børnene oplever i værket, og hvad det konkret er, der giver dem den oplevelse. Kunstværker er, ifølge professor i museumsstudier Eilean Hooper-Greenhill, i sig selv et stærkt kommunikationsmedie (Hooper-Greenhill, 1994, s. 46). Samtalen, uddraget er fra, fyldes med bidrag, der især har fokus på, hvordan kvinden i motivet har det følelsesmæssigt. Således udleder deltagerne betydning fra værket uden, at formidleren har ledt dem i en særlig tematisk eller taksonomisk retning. I forlængelse af Dysthes perspektiver på kontekster og relationers påvirkning på meningsdannelse, fremgår det i værksamtalen, at børnenes forskellige bidrag primært centrerer sig om psykisk helbred. Nogle børn taler endda videre på en klassekammerats bidrag, før formidleren har »afsluttet« det første bidrag. Ifølge dialogteoretiker Alexander Sidorkin, hvis teoretiske ståsted ligesom Dysthe baserer sig på Bakhtin, er spontane brud ind i en samtale udtryk for tankeaktivitet og – i positiv forstand – ejerskab over samtalen (Sidorkin, 1999, s. 92). I uddraget skaber bruddene skift i samtalen fokus: Fra Barn A, der taler om femininitet, til Barn B, som har fokus på et indre følelsesliv, samt Barn D, som også har fokus på følelseslivet, til Barn E, der lægger mærke til manglen på farver. Således påvirker både værket og den sociale kontekst de enkelte børns meningsdannelse i samtalen. Derudover sker der små brud i samtalen, som, i forlængelse af Sidorkin, tyder på, at deltagerne reflekterer og finder mening i at deltage i samtalen. Set i relation til Bakhtins tanker om polyfoni opstår der ikke decideret uenighed. Dog udtrykkes forskellige, frie tanker om værket, som får lov til at stå ligeværdige, uden at der bliver arbejdet på at få ytringerne til at mødes eller fremtvunget en uenighed. Ifølge Bakhtin

kræver en polyfonisk dialog, at de forskellige samtalepartnere forholder sig til hinandens udtalelser:

An utterance is never just a reflection or an expression of something already existing and outside it that is given and final. It always creates something that never existed before, something absolutely new and unrepeatable, and, moreover, it always has some relation to value. (Bakhtin, 1986, s. 119-120)

Ytringer skaber således på dynamisk vis nye tanker. For at nye tanker kan opstå ud af en ytring, må det kræve, at dialogens partnere lytter til hinanden – hvilket Bakhtin også selv nævner som afgørende for dialogen (Bakhtin, 1973, s. 86). VTS Danmark, der har uddannet formidlerne på Kunsten i samtalemetoden, nævner også aktiv lytning som noget af det, VTS-metoden styrker. De skriver, at den: »...fremmer refleksion, visuel begrundelse og deltageres kommunikationsevner. (...) VTS styrker observation, aktiv lytning, kritisk tænkning og skaber en fællesskabsfølelse i et trygt miljø« (VTS Danmark, u.å.). I den observerede samtale kommenterer deltagerne ikke direkte på hinandens udsagn. Dog er der tegn på, at samtalsdeltagere lytter til hinandens ytringer og bruger dem som afsæt for deres egne. De tegn gælder bl.a. deres kredsen om samme temaer, trods forskellige tanker om, hvad der præcis foregår i værket. Hvis målet var helt at forstå, hvordan og på hvilke grundlag deres tanker udvikler sig i løbet af samtalen, ville det imidlertid kræve interviews med deltagerne.

Formidleren afrunder den refererede værksamtale med at fremhæve, hvordan der har været ytret forskellige oplevelser af og tanker om værket. Således understreges og vises det subtilt – med formidlerens autoritet – hvordan målet med samtalen ikke er enighed, men opmærksomhed på de mangfoldige oplevelser og tanker, der kan udspringe af samme værk. Når Bakhtin mener, at forskellige meninger skal have lov til at stå selvstændige og rene (Bakhtin, 1973, s. 9), må det kræve, at formidleren nærmere bliver en samtalefacilitator end en vidensuddelende formidler. Samtlige formidlere i denne undersøgelse indtager denne facilitatorrolle i værksamtalerne. På samme måde værdidømmer formidleren ikke de udtalelser, der ytres i det fælles samtalerum. Formidleren bruger ikke ord som »godt« og »rigtigt« som respons på ytringerne. Alle bidrag får i stedet et »tak«. Derudover kommer formidleren ikke med en afsluttende analyse af værket, men opsummerer i stedet de forskellige iagttagelser og tolkninger, der er nævnt i samtalen. Den forskellighed bliver således en afsluttende pointe i samtalerne. På samme måde er den en central del af de kreative aktiviteter, der i følgende afsnit undersøges med udgangspunkt i samme dialogteori som anvendt i dette afsnit.

De kreative aktiviteter som ytringer

Eksempler på de kreative aktiviteters konkrete indhold er allerede oplistet tidligere. Fælles for de kreative aktiviteter var, at deltagerne fik udleveret materialer, som de kunne eksperimentere med. Som introduktion talte formidlerne sig gennem aktiviteterne ved selv at prøve dem. F.eks. valgte de selv skægfarve, formede et skæg og limede det på sig selv, imens de italesatte alle tanker om valg, usikkerheder og sansefornemmelser (4. kl., 28/5). Gennem introduktionerne blev det understreget, at den viste måde var én blandt mange måder at gøre det på.

De produkter, som er resultater af de kreative aktiviteter i workshoppene, kan, i forlængelse af Hooper-Greenhills tanke om værker som stærke kommunikationskanaler

(Hooper-Greenhill, 1994, s. 46), ses som kommunikationskanaler for børnenes udsagn. Også i Bakhtins tekster tolkes »ytringer« på tværs af medier, heriblandt i form af kunstneriske udtryk (Prior & Hengst, 2010, s. 3). Den tanke understøttes af kreativitetsforskningen, som viser, at behovet for at skabe ofte er et behov for at udtrykke noget (Chemi, 2020, s. 80). Derudover viser Center for Ungdomsforskningens undersøgelse af trivselsfremmende potentialer i bl.a. Kunstens formidlingspraksis, at deltagere i lignende kreative aktiviteter oplevede produkterne som deciderede værkproduktioner (CeFU, 2024). Det samme gælder deltagerne i nærværende undersøgelse (4. kl., 28/5; 3. kl., 12/5). Flere af børnene giver desuden udtryk for, hvilke tanker de har lagt i deres produktioner. Eksempelvis hører vi her en elev fra en 4. klasse beskrive sin collage, som har udgangspunkt i et collageværk af Elliott Hundley, således: »Benet her, det er at være anderledes. Det er sådan jeg føler inden i. Planeterne viser forvandling som menneske, populær til ikke-populær, men også i følelser fra trist til kærlighed til grin. Vi kan forvandle os« (4. kl., 28/5).



Elevs collagearbejder i relation til værket A Cairn at Cynossema (2009), Elliott Hundley

I citatet udtrykker eleven selv, hvordan hun oplevede sit collagearbejde som en kommunikationskanal af sit følelsesliv. I forlængelse af teoretikerne ovenfor, og elevernes oplevelse af at skabe værker, kan elevernes arbejder siges at være en udvidet del af den mundtlige værksamtale, som klasserne havde om de værker, de også tog udgangspunkt i kreativt. I dette tilfælde arbejdede holdet med skabelsesprocessen bag og materialer i værket; to aspekter, som også fyldte i værksamtalen for dette hold (4. kl., 28/5). Før jeg udfolder sammenhængen mellem værksamtale og den kreative aktivitet, vil jeg uddybe, hvordan deltagerne har en dialog med materialerne.

Barnet i det foregående citat så en mulighed og havde behov for at udtrykke sit eget følelsesliv – et tema, som også fyldte meget i den førnævnte værksamtale. Andre i klassen udforskede kønsudtryk, naturens tilstedeværelse i det ydre rum samt kimærer gennem

deres collagearbejde (4. kl., 28/5). Jævnfør Dysthe og Bakhtins pointer om, at man gennem afprøvninger af ytringer kan opnå større forståelse for sig selv og andre, ses det ovenfor, hvordan deltagerne undersøger udtryk for følelser og identitet. Flere gav endvidere udtryk for, at de undersøgte noget gennem materialerne, eller at noget pludselig gav mening for dem. Der var f.eks. børn, som til klassekammerater og lærere fortalte: »Min idé er at tilføre natur ud i rummet. Det er jo så tomt et sted. Og måske vil der vokse liv ud af det?«, eller »Jeg ved pludselig, hvad jeg har lavet. En dame, der udvikler sig til en bjørn, kan du se? Jeg troede, det var sutsko, men nu kan jeg se, det er bjørnen, der starter på fødderne« (4. kl., 28/5).

Derudover fortalte deltagerne, at de arbejdede intuitivt. De tog udgangspunkt i materialer, som 'fangede opmærksomheden'. Nogle havde en idé fra start, som de forsøgte at realisere, mens andre ingen havde. Fælles for dem var dog, at undersøgelsen endte et sted, de ikke havde forestillet sig, da de begyndte på aktiviteten (4. kl., 28/5). Således førte de samme materialer til vidt forskellige udtryk i mødet med forskellige mennesker. Som nævnt er det afgørende i Bakhtins teori, at nogen lytter til en ytring for, at den polyfoniske dialog opstår (Bakhtin, 1973, s. 86). I de kreative aktiviteter var der dog ikke samme lytning som i værksamtalerne. Her opstod derimod 'lytning' ved, at børnene på ustruktureret vis så og talte om hinandens kreative arbejde. I bakhtinsk forstand er den lytning, som skal danne grundlag for en meningsudveksling, ikke til stede, og således indeholder denne aktivitet ikke den flerstemmige dialog. På trods heraf opstår der i den kreative proces værdi i form af en indre dialog, hvilket udfoldes i følgende afsnit.

En indre dialog med materialerne

I afsnittet ovenfor berørte jeg, hvordan deltagerne havde en dialog med sig selv, hvor de gjorde sig nye tanker. Netop denne individuelle dialog – med materialer som aktør – er central i kreativitetsforskningen. Chemi beskriver, hvordan kreative, skabende processer kan udgøre en særlig måde at tænke på. Det kan blive en metodisk tilgang til materialer og omgivelser præget af nysgerrighed og nytænkning (Chemi, 2020, s. 82-84). Kreative, skabende processer kan ifølge Chemi dermed føre til nye erkendelser, mens der med Tanggaards kreativitetsbestanddele kan finde en samtale sted gennem »fuskeri« mellem menneske og et modstridende materiale. I en workshop, som havde fokus på tegnemediet, men er repræsentativ for alle de observerede kreative aktiviteter, kommer Tanggaards tre elementer til syne:

Gruppen er i en udstilling, og de skal »tegne i luften« med bonzaitråd, en kraftig ståltråd, som materiale og med en samling buster som motiv. Eleverne kender ikke bonzaitråd i forvejen og giver udtryk for, at det driller dem. Når de retter til ét sted, rykker det hele sig en smule. De kommer dog i mål med deres portrætter på hver deres måde. (5. kl., 27/5)



*En samling buster i udstillingen Hvis du kan se det jeg ser – Stine Goya x Kunsten.
Foto: Niels Fabæk*

Deltagerne oplevede en modstand fra materialet. Måske kendte de ståltråd som materiale, men de mødte udfordringer, når de skulle bruge det som tegneredskab. Derudover opnåede deltagerne et niveau af fordybelse i processen, når de fortsatte og trods modstand fik skabt en tegning. Flere gav desuden udtryk for, at de i processen opdagede nogle detaljer ved busterne, de ikke havde set under samtalen om værkerne (5. kl., 27/5). Også her findes en fordybelse, nu i værkerne. Slutteligt opstod fuskeriet og eksperimentet, når nogle elever valgte at tegne busterne i profil og andre skæve vinkler, mens andre valgte at tilføje fiktive smykker i deres ståltrådstegninger. Deltagerne udtrykte selv, at de var i en proces med at skabe noget, hvorfra der sprang nye opdagelser.

Kombinationen af værksamtaler og kreative aktiviteter

I både værksamtalerne og de kreative aktiviteter gjorde deltagerne sig nye erkendelser. I dette afsnit beskriver jeg, hvordan rammerne for aktiviteterne samt de to aktivitetstyper i sig selv komplementerer hinanden. Skift i rum og aktivitetstype kan være impulsangsigtsættende for nysgerrighed og nye tanker, hvis de rum og aktiviteter, der skiftes mellem, er i god sammenhæng

med hinanden (Dysthe et al., 2012, s. 46; Illeris, 2009, s. 31-32; Tanggaard, 2016, s. 92). Det er et væsentligt anderledes udgangspunkt for ytring og samtale, når deltagerne tager udgangspunkt i collagematerialer, end når værksamtalen baserer sig på Hundleys værk. Det værk, gruppen taler om, er et helt univers, som deltagerne udleder forskellige betydninger fra (4. kl., 28/5). Den kreative aktivitets grundlag er materialer, som mimer dem, Hundley har brugt i sit værk. Her er mulighed for at skabe nye verdener, hvilket italesættes af formidleren som introduktion til aktiviteten (4. kl., 28/5). Der er således forskel på udgangspunktet for de to aktiviteter, mens tilgangen til begge i høj grad er ens. Værksamtalerne er, som nævnt, bl.a. præget af facilitfrihed og en faciliterende formidler. De samme principper gælder i de kreative aktiviteter, hvor det eksperimenterende fuseri rummer mangfoldige afkast. Det betyder, at principperne om rum til forskellighed og eksperimenter er gennemgående på tværs af værksamtaler og kreative aktiviteter.

Som beskrevet tidligere giver deltagerne udtryk for, at de i den kreative aktivitet med ståltråd opdager nye detaljer ved busterne, de ikke lagde mærke til i værksamtalen. Her tager den kreative aktivitet ikke udgangspunkt i værkernes materialer eller skabelsesproces, men i deres visuelle udtryk. I dette tilfælde forbindes den kreative aktivitet og værksamtalen af visualitet, og deltagerne udforsker værkernes fremtræden gennem to forskellige metoder. I en anden workshop har holdet en værksamtale om Olafur Eliassons *Den trekantede himmel* (2013), hvorefter de laver en kreativ aktivitet med spejle, som værket består af. Allerede mens spejlene deles ud, begynder børnene at eksperimentere:

...inden formidlerne har sagt noget, er børnene begyndt at undersøge spejlene. To små grupper af tre elever opstår, de sætter deres i alt tre spejle sammen til at danne en trekant med spejlsiderne indad. Først en trekant, som mimer værket. Senere vender de trekanten rundt, så den står lodret. De vrider kroppene, så de både kan fastholde spejlene og gå på opdagelse i det, de har skabt. Tydeligvis har de opdaget, at den position, de står i ift. spejlet, er afgørende for, hvad de kan se. Dette mimer det, de talte om, da de stod inde i værket: Hvem kan se Kunsten? Hvem kan se himlen? Hvem kan se formidleren? (3. kl., 12/5)

Børnene trækker således opdagelser af værkets konstruktion samt en kropslig erfaring med spejles funktion med videre fra værksamtalen.

I en tredje workshop taler børnene under den førnævnte collageaktivitet om Hundleys værk, som de på det tidspunkt har haft en værksamtale om. En elev siger: »Nu forstår jeg, hvorfor han lavede det kunstværk. Han ville jo vise livet. Det gik hurtigt og gjorde ondt, han har ondt. Det blev pludselig mere spændende.« (4. kl., 28/5). Barnet opnår tilsyneladende en større forståelse for værket, da han selv har lignende materialer i hænderne og er i en indre dialog med de materialer. Desuden giver han udtryk for, at værket føles mere interessant med den erkendelse. Hændernes arbejde i relation til værket åbner hermed for andre eller flere tanker om værket. I forlængelse af pointen om betydning som et resultat af forskellige aktørers påvirkning af en betydningsdannelse (Dysthe et al., 2012; Falk & Dierking, 2002, s. 34-35), opnår barnet adgang til det, der for ham er værkets betydning.

Den indre dialog i den kreative aktivitet udvider og kvalificerer den fælles værksamtale enten individuelt eller i små grupper. Det samme gælder for aktiviteten med spejlene, på trods af, at det ikke er en verbal viderebearbejdning. Børnene mimer først værkets konstruktion,

hvorefter de begynder at ændre på opbygningen af spejlrummet samt udforsker deres kroppe vinkler ift. spejlene (3. kl., 12/5). Begge dele er undersøgende processer, som – selvom de ikke italesætter det – bidrager kvalificerende til deres oplevelse af Eliassons værk, hvor de gennem deres undersøgelse bliver mere bevidste om, hvad værket *gør* og *ikke gør*. En aktivitet sætter således præg på den næste. Aktivitetsskiftene er ikke kun gunstige i sig selv, men rummer også et inklusionspotentiale. Det kan knyttes til psykologen Howard Gardners teori om, at menneskers intelligens- og læringstyper er forskellige (Gardner, 1983, s. 48; Illeris, 2009, s. 18). Derfor må samtalerne og de praktisk-skabende aktiviteter potentielt inkludere og starte impulser hos flere deltagere, end hvis workshoppene kun bestod af én aktivitetstype.⁶ Eleverne kan i øvrigt vælge udelukkende at lytte i værksamtalerne, ligesom der er rum til at starte egne dialoger og at arbejde sammen såvel som individuelt i de kreative aktiviteter. Det ses generelt i observationerne, at begge dele sker (bl.a. 4. kl., 28/5; 5. kl., 27/5). På tværs af aktiviteterne kan eleverne således tilpasse aktiviteterne til det, de har brug for, ligesom facilitet eksisterer på tværs af læringsrummene. Det gør, at skiftet i aktivitetstype understøtter deltagernes refleksionsprocesser.

Rammesætningen af dialogerne

I det ovenstående fokuserede jeg på, hvordan værksamtalerne og de kreative aktivitetsdialoger komplementerer hinanden. Værksamtalerne indeholder elementer af den polyfoniske dialog: Forskellige, frie udsagn ytres, og udsagnene synes i nogen grad at tage afsæt i hinanden. Det er dog primært formidlerne, som understreger bidragenes ligheder, forskelle og ligeværdighed. På samme måde bliver de kreative aktiviteter mere en dialog mellem materiale og individ end mellem mennesker, selvom flere børn på eget initiativ taler om hinandens kreative processer. Samtidig udvider og kvalificerer den indre dialog i den kreative aktivitet værksamtalen på forskellige måder: Nogle deltagere bliver mere bevidste om værkets materialitet ved at prøve selv, mens nogle får tilføjet en dimension af kropslig erfaring, og andre får forholdt sig til deres følelsesliv. Dette afsnit undersøger, hvad formålet er med de dialoger, der finder sted i museumsrummet, samt af hvem de bør formes.

Ifølge Bakhtin er målet med den polyfoniske dialog en udvidelse af individets bevidsthed i form af en dialogisk kontakt til andres bevidstheder og refleksionsprocesser (Bakhtin, 1973, s. 56). Bakhtin har dermed fokus på, hvordan kvalitetsdialogen udvider individets tanke- og erfaringsverden, hvilket især sker gennem adgang til andres bevidstheder. Litterære værker kan, ifølge Bakhtin, indeholde »double voices«, som rummer værkets egen stemme samt stemmen fra kunstneren bag (Bakhtin, 1981, s. 324). Værker⁷ bliver herved bærere af en eller flere stemmer, hvilket minder om Hooper-Greenhills tanke om værker som kommunikationskanaler. I forlængelse af den nuancering må også værkerne i denne undersøgelse være bærere af stemmer, og det fremgår af værksamtalerne, hvordan deltagerne på en bakhtinsk måde kommenterer på disse. I de kreative aktiviteter tager dialogen en nonverbal form, og den fælles værkdialog fortsætter her gennem den forhandling, der sker mellem barn og et modstridende materiale. Denne dialog, på tværs af aktivitetstyper, bliver udvidende for tanke- og erfaringsverdener, når deltagerne forholder sig til et værks betydning, indlejrede fortællinger og tilbliven samt til deres eget følelsesliv.

Det er dog væsentligt at overveje, fra hvem dialogen skal formes. I relation til Bakhtins tanker om dialog ville det være ønskværdigt, hvis workshoppens deltagere i højere grad kommenterede direkte på hinandens udsagn – i værksamtaler og kreative arbejder – for at

opnå en levende, meningsudvekslende dialog. Når værksamtalerne lader indholdet være op til deltagerne, hvilket harmonerer med Bakhtins tanker om frie ytringer, bliver det nødvendigvis også – bortset fra formidlerens parafraseringer og sammenligninger – deltagerens ansvar at opnå kvalitetsdialogen. På samme måde vil det i nogen grad blive deltagerens ansvar at skabe den gode dialog om de kreative processer. Det stiller i begge tilfælde krav til deltagerne. Det ansvar kan dog samtidig gøre deltagerens mulighed for at ytre sig frit på tværs af aktivitetstyper mere begrænset, hvis samtalen i højere grad rammesættes som en dialog med afsæt i de forskellige ytringer. Desuden vil en sådan rammesætning begrænse samtaleudgangspunkt i værket. Samtidig kan ansvaret for at opnå den bakhtinske kvalitetsdialog styre deltagerne mod samtale, selvom det måske ikke er det mest frugtbare for alle deltagers refleksionsprocesser jf. Gardners læringstyper. Ansvaret vil desuden kunne lægge et forventningspres på deltagerne, som negativt må påvirke den tryghed, som er grundlaget for deltagelseslyst og er en refleksionsangangsætter (Black, 2012, s. 61; Fredens, 2018, s. 175). Samtidig opnår deltagerne på forskellig vis udvidelse af deres refleksionsprocesser på trods af, at dialogerne ikke i højere grad styres mod et bakhtinsk mål om at forholde sig direkte til hinandens ytringer.

Det er netop målet med Kunstens formidlingspraksis at bidrage til kvalificering af gæsternes tanke- og erkendelsesprocesser – forstået som konstruktivistiske læringsprocesser. Derfor vurderes det positivt, at koblingen af workshoppenes forskellige aktiviteter influerer deltagerens tankeprocesser på en udvidende og kvalificerende måde. Formidlingsformatet skaber rum for og giver et metodisk stillads⁸ til deltagerens egne, frie dialoger med og refleksioner over de udvalgte værker, samt deres egne og andres liv med afsæt i disse værker. Derudover skabes der rum til en samtale mellem deltagerne om disse refleksioner. Samtidig afgiver museet et ejerskab over værkernes betydning. På baggrund heraf vurderes det, at det er afgørende for at opnå kvalitetstankeprocesser, at workshoppenes aktiviteter er præget af facilit- og læringsstilsfrihed, samt meningsfuldhed og tryghed jf. Black m.fl. (2012). Disse er alle rammesættende grundlag for, at refleksions- og betydningsdannende processer opstår og udvikler sig. Der ses en risiko for at ødelægge disse processer ved at facilitere dialogerne mod bakhtinske mål om, at deltagerne forholder sig til hinandens ytringer, og derfor i højere grad selv styrer samtalerne. Modsat er dog også en risiko for unødigt at lukke interessante ydre såvel som indre dialoger ned, hvis formidlerens fokus på rammesætning af workshoppen er større end at følge deltagerens frie tanker. I praksis gælder det bl.a. overvejelser om, hvordan en aktivitet introduceres, da en introduktion altid vil lede deltagerne i en retning, samt hvornår og hvordan en aktivitet afrundes, fordi potentielle, ikke realiserede ytringer også kunne være udvidende for dialogen. Konkret kan det være en prioritering af en pause over for en fortsættelse af en værksamtale. At prioritere i dette kræver, at formidleren har overskud i situationen: Man skal kunne aflæse deltagerens behov, være fleksibel med workshoppenes elementer samt have fagligt overskud til hurtigt at skabe en ny plan. Det stiller således krav til institutionen, og herunder dens formidlere, om at være bevidst om, hvordan man påtager sig det rammesættende ansvar, og hvordan formidlerens ageren balancerer mellem at åbne og lukke for deltagerens frie tankeprocesser.

Konklusion

I denne artikel har jeg undersøgt en række workshops for mellemtrinklasser på Kunsten med fokus på at afdække, hvordan værksamtaler og kreative aktiviteter komplementerer hinanden, og derved understøtter deltagernes refleksions- og betydningsdannende processer. Læringskonstruktivistisk funderet dialog- og kreativitetsteori har dannet teoretisk grundlag for denne undersøgelse. Undersøgelsen viser, at kunstværker er stærke kommunikationsmedier, som starter tanker i dem, der oplever dem. I værksamtalerne faciliterer formidleren en dialog, der rummer forskellige oplevelser af og tanker om værkerne. Deltagerne lytter aktivt og bruger hinandens ytringer som afsæt for videre tanker. Der ses forskellighed i ytringer, men ingen direkte kommentarer på andres ytringer. De kreative, skabende aktiviteter resulterer også i ytringer, og de ses på forskellige måder som en udvidelse og kvalificering af værksamtalen. Igennem en indre, eksperimenterende dialog mellem deltager og materialer opnår deltagerne større forståelse for værkerne, sig selv og andre.

Formidlingstilgangene om bl.a. facilitet frihed går på tværs af aktiviteterne. Det sikrer en sammenhæng, som er vigtig for aktiviteterne understøttelse og dermed kvalificering af hinanden. Derudover findes et inklusionspotentiale i skift af aktivitet, fordi workshoppen således rummer flere læringstypepræferencer. Afslutningsvist blev det diskuteret, hvorfra dialogerne skal formes for at sikre en høj dialogkvalitet. Et facilitet frit og læringsstilsfrit rum præget af meningsfuldhed og tryghed er nødvendigt for, at deltagerne opnår samt udvikler de refleksions- og betydningsdannende processer. Det betyder, at de pædagogisk-didaktiske rammer er mere afgørende for, at museet når sine formidlingsmål om at understøtte kunsten som en tanke- og samtalestarter, end sikringen af en fuldstændig bakhtinsk polyfonisk dialog. Et barn i 5. klasse udtrykker netop sin refleksionsproces til workshoppevalueringen: »Først så man bare tingene, og når vi så talte om det, så kom meningen frem jo. Og så lavede vi det der selv, og så kom jeg pludselig til at tænke på, hvordan jeg selv havde det med det«. (5. kl., 27/5).

Noter

1. Læs mere om VTS-metoden i *Visual Thinking Strategies – Using Art To Deepen Learning Across School Disciplines* (Yenawine, 2013).
2. Se værket *Den trekantede himmel* i Kunstens online samlingsdatabase Kunsten Collection (Kunsten, u.å.a).
3. Se værket *Untitled (Facial Hair Transplants)* i Louisianas online samlingsdatabase Louisiana Archive (Louisiana, u.å.c.).
4. Se værket *A Cairn at Cynossema* i Louisianas online samlingsdatabase Louisiana Archive (Louisiana, u.å.a.).
5. Se værket *Mother Costume* i Kunsten Collection (Kunsten, u.å.b).
6. Desuden fortæller lærerne, at de ser flere børn deltage mere aktivt og med højere engagement end de gør i skolerummet (bl.a. 5. kl., 27/5; 6. kl., 14/5).
7. I en forståelse af, at både litteratur og billedkunst er kunstneriske medier for betydning (Larsen, 2023, s. 12-13).
8. I forlængelse af mangeårig museumspraktiker Nina Simons begreb *stilladsering* (Simon, 2011, s. 141).

Referencer

- Tonsberg, S. (2025). Klasserumsdialog styrker børn og unges læring og trivsel, *Asterisk*, 110 [Online].
<https://dpu.au.dk/asterisk/klasserumsdialog-styrker-boern-og-unges-laering-og-trivsel>
- Bakhtin, M. M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Ardis.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson, red; M. Holquist, overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, red., V. W. McGee, overs.). University of Texas Press.
- Biesta, G. (2017). Walking the museum: Art, artists and pedagogy reconsidered. I D. Cole et al. (red.), *Art, Artists and Pedagogy* (s. 147-156). Routledge.
- Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. Routledge.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les Presses du Réel. Dansk oversættelse: 2007, *Relationel æstetik* (M. Salling, overs.). Det Kongelige Danske Kunstakademi.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. & Burgess, R.G. (1994). *Analyzing qualitative data*. Routledge.
- Center for Ungdomsforskning (2024). Unge, trivsel og kunstmuseer – 12 bærende pointer om unges deltagelse i længerevarende forløb på fem kunstmuseer i Danmark. https://trapholt.dk/wp-content/uploads/2024/12/CeFU-forskningsnotat_Unge-trivsel-og-kunstmuseer.pdf
- Chatterjee, H. J. (2010). Object-Based Learning in Higher Education: The pedagogical power of museums. *University Museums and Collections Journal*, 3, 179-181.
- Chemi, T. (2020). *Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver – (Ud)dannelse for det hele menneske*. Aalborg Universitetsforlag.
- Chemi, T., Borup Jensen, J., & Hersted, L. (2015). Behind the scenes of artistic creativity: Processes of learning, creating and organising. Peter Lang.
- Copenhagen Contemporary. (u.å.). *Skoler og undervisning*.
<https://copenhagencontemporary.org/skoler-og-undervisning/>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Collins Publishers.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art As Experience*. Perigee Books.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning – kunstmuseet som læringsrum*. Skoletjenesten.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2025). *Dialogbaseret undervisning – kunstmuseet som læringsrum*. Fagbokforlaget.
- Engage, The National Association for Gallery Education. (u.å.). *About Engage*.
<https://engage.org/about-engage/>
- Falk, J.H. (2011). Den museumsbesøgendes oplevelse: Hvem kommer, hvorfor og med hvilke følger? I K. Drotner, B. A. Larsen, A. S. W. Løssing & C. P. Weber (red.), *Det interaktive museum* (s. 27-42). Samfundslitteratur.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2002). *Lessons without limit*. AltaMira.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Gardner, H. (1983). Artistic intelligences. *Art Education – Art and the Mind*, 36(2), 47-49.

- Hooper-Greenhill, E. (1994). Communication in theory and practice. I E. Hooper-Greenhill (red.), *The educational role of the museum* (s. 35-53). Routledge.
- Illeris, K. (2009). *Læringsteorier: Seks aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kulturministeriet. (2024). Museumsreform: En generationsinvestering i vores fælles fortælling.
https://kum.dk/fileadmin/kum/1_Nyheder_og_presse/2024/Aftaletekst.pdf
- Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. (u.å.a.). Den trekantede himmel. <https://collection.kunsten.dk/artworks/f2d39676-e7a5-40d9-bfd4-7060876ae65a?lang=da>
- Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. (u.å.b.). Mother costume. <https://collection.kunsten.dk/artworks/77498fee-534b-4d95-b4da-649524761064?lang=da>
- Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. (u.å.c.). Vision <https://kunsten.dk/vision-239>
- Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. (u.å.d.). VTS – en formidlingsmetode.
<https://www.kunsten.dk/vts-en-formidlingsmetode-363>
- Larsen, S. E. (2023). Between the media: Media relations in literature and art. *European Review*, 31, 7–22.
- Louisiana Museum of Modern Art. (u.å.a.). A cairn at Cynossema. <https://archive.louisiana.dk/L/cofi818f-56cc-46a2-96b5-db17f1deea8b/viewmode=infoview>
- Louisiana Museum of Modern Art. (u.å.b.). For skoler og undervisere.
<https://louisiana.dk/planlaeg-dit-besog/for-skoler-og-undervisere/>
- Louisiana Museum of Modern Art. (u.å.c.). Untitled (Facial Hair Transplants). <https://archive.louisiana.dk/L/919e00c5-6531-4c47-953d-3af980149b26/viewmode=infoview>
- Museum Jorn. (2018). 100 Jorn-eksperimenter.
<https://museumjorn.dk/100-jorn-eksperimenter/>
- Museum Jorn. (u.å.). Grundskoler. <https://museumjorn.dk/skoler/>
- O'Reilly, K. (2005). *Ethnographic methods*. Routledge.
- PLATO City Gallery of Contemporary Art. (u.å.). *Space for schools, after-school clubs and teachers*. <https://plato-ostrava.cz/en/Prostor/Pro-Skoly>
- Prior, P., & Hengst, J. (red.) (2010). *Exploring semiotic remediation as discourse practice*. Palgrave Macmillan.
- Rossini, J., Lysbæk, Tang, C., & Olesen, M. V. (2017). *Organisationsanalyse: Isen er usikker*. Hans Reitzels Forlag.
- Sattrup, L. (2015). *Jamen, hvad skal vi kigge efter? En undersøgelse af hvordan kunstmuseer muliggør børns medborgerskab*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. State University of New York Press.
- Simon, N. (2011). Principper for deltagelse. I K. Drotner, B. A. Larsen, A. S. W. Løssing & C. P. Weber (red.), *Det interaktive museum* (s. 121-151). Samfundslitteratur.
- Spradley, J. P. (2012). Deltagerobservation. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 39-60). Hans Reitzels Forlag.
- Statens Museum for Kunst (SMK). (u.å.). *Grundskole – Se undervisningsforløb til grundskolen*. <https://www.smk.dk/article/grundskole/>
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ om kreativitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Van Abbemuseum. (U.å.). Education.
<https://vanabbemuseum.nl/en/plan-your-visit/education>

VTs Danmark. (u.å.). *Hvad er Visual Thinking Strategies – VTS?* <https://vtsdanmark.dk/>
White, A. M., Akiva, T., Wardrip, P. S., & Brahms, L. (2021). Facilitated making in museum-based educational makerspaces. *Curator: The Museum Journal*, 64 (1), 131-154.
Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies – Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

Inddragede værker

Cathrine Raben Davidsen, *Mother Costume* (2010)

Elliott Hundley, *A Cairn at Cynossema* (2009)

Olafur Eliasson, *Den trekantede himmel* (2013)

En samling af mangfoldige buster i udstillingen *Hvis du kan se det jeg ser – Stine Goya x Kunsten*

Ana Mendieta, *Untitled (Facial Hair Transplants)* (1972 (1997))

Biografi

Nana Agnete Flarup Hansen (nha@kunsten.dk) er formidlingsudvikler- og koordinator på Kunsten Museum of Modern Art Aalborg. Nana arbejder bredt med formidling til museets mange forskellige gæster og ikke-brugere gennem udviklingsprojekter, workshops, tekster og kunstfaglige arrangementer. Hun er dog særligt optaget af den del af sin praksis, der rummer kultur- og sundhedsfeltet samt dannelsespotentialer. Bl.a. var Nana Kunstens projektleder på projektet Kunstkraft, hvor fem danske kunstmuseer i samarbejde med Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet, undersøgte hvilken betydning kunstmuseer kan have for trivslen hos unge i udsatte positioner.

