

Kunstmuseum som alternative læringsrom
Casestudie av dialogbaserte undervisningsforløp i København
Rapport
Del 1: Oversikter, sammendrag og diskusjon av funn

Olga Dysthe
Professor ved Institutt for pedagogikk,
Universitetet i Bergen, Norge

Innledning

Denne rapporten er en delrapport fra 'Medborgerskapsprosjektet' som Skoletjenestens Estetisk faggruppe i København har tatt initiativet til og gjennomført i løpet av 2009-2010. Min rolle i prosjektet har vært å bidra med teoretiske perspektiver på dialogisk pedagogikk og å observere undervisning ved hver av de medvirkende institusjonene. Hensikten med observasjonen var å skaffe tilveie kunnskap om hva som faktisk skjer i dialogbasert museumsundervisning og dermed gjøre tilgjengelig et materiale som kan gi innsikt i både undervisningsdesign og pedagogiske prosesser. Dette kan i neste omgang forhåpentligvis brukes som utgangspunkt for å diskutere både egen og andres praksis. Det finnes relativt få empiriske studier fra museum som går tett inn på lærer og elever i selve undervisningssituasjonen. Jeg har derfor lagt vekt på grundig beskrivelse og dokumentasjon av hvert case. Teksten i denne rapporten er primært basert på mine notater gjort underveis i observasjonen, og i tillegg video/lydopptak av en del sekvenser og samtaler med underviserne både i forkant og etterkant. Det er viktig å understreke at dette *ikke* en evalueringsrapport av undervisning eller undervisere. Når den beskrivende teksten likevel er brutt opp med kursiverte kommentarene som også inneholder vurderinger, er det fordi kritisk refleksjon er en forutsetning for økt forståelse av undervisnings- og læringsprosesser. Min faglige erfaringsbakgrunn gjelder studier av undervisning og læring i skole og høyere utdanning og denne rapporten forholder seg ikke til kunstpedagogisk litteratur. Det beklager jeg, men jeg har ikke hatt tid og mulighet til å sette meg inn i dette feltet. Vi arbeider imidlertid med en bok som bygger på observasjonene og som også vil forholde seg til kunstpedagogisk litteratur i en nordisk kontekst.

En del av dem som arbeider ved kunstmuseum reagerer negativt på ordene 'undervisning' og 'pedagogikk'. Det er i seg selv interessant, siden det er helt opplagt for utenforstående at når de møter elever, uansett alder, handler det om undervisning og læring i vid forstand, og der ligger alltid en pedagogisk ideologi under ansett om dette er bevisst eller ikke. Omvisningen, for eksempel, i sin tradisjonelle monologiske form, speiler et pedagogisk syn som er annerledes enn en dialogbasert omvisning.

Problemstillinger

Den overordnede problemstilling i observasjonsstudien har vært følgende:

Hvordan kan kunstmuseum engasjere barn og ungdom og fungere som alternative læringsrom som fremmer medborgerskap?

Med 'alternativ' menes ikke bare at læring skjer på andre steder enn i skolen, men også at læringsformene er annerledes og at flere sider av barn og unges potensial utfordres. "Læringsrom" indikerer at læring i vid forstand er målet for virksomheten. "Medborgerskap" oppfatter jeg som en basisverdi som omfatter (men ikke er begrenset til) likeverd, ansvar og respekt for alle typer ulikhet. Følgende underspørsmål har vært sentrale:

- Hvordan praktiseres dialogbasert undervisning?
- Hvilken rolle spiller undervisningsdesign?
- Hvilke utfordringer møter underviserne og hvordan takler de dem?

Medvirkende institusjoner

Kunsthallen Nikolaj ligger i den tidligere Nikolaj Kirke på Nikolaj Plass i sentrum av København og er hovedstadens utstillingssted for samtidskunst. Der vises 7-9 danske og internasjonale utstillinger årlig, hovedsaklig eksperimenterende og nyskapende kunst. Museet har én årlig kunstutstilling for barn samt én stor presentasjon av en eldre kunstner som kan regnes som en pioner i forhold til dagens kunst.

Thorvaldsens Museum er Danmarks eldste og samtidig mest usedvanlige museumsbygning. Museet ble åpnet i september 1848 og rommer værker av den nyklassicistiske billedhuggeren Bertel Thorvaldsens. Desuden har museet tegninger og skisser til skulpturer og relieffer, hans omfattende samling av malerier fra hans egen samtid og kunstverk og genstander fra den greske, romerske og egyptiske oldtid.

Kunstindustrimuseet

Det danske Kunstindustrimuseum er et av Nordens sentrale utstillingssteder for dansk og international, industriell design, kunstindustri og kunsthåndverk. Museets samlinger, bibliotek og arkiver utgjør det sentrale vitensenter for designhistorisk forskning i Danmark. Kunstindustrimuseet samler og dokumenterer den samtidige utvikling innenfor industriell design, kunstindustri og kunsthåndverk og har en samling av arbeider fra eldre områder og perioder, som står i nært forhold til samtidens produksjon.

Arken Museum for Moderne Kunst, som ligger i Ishøj, ble åpnet i 1996 etter flere års politisk arbeid for å gjøre området syd for København til en vesentlig del av dansk kulturliv. Det har vært stor innflytting til dette området gjennom siste halvdel av det 20. hundreår fra København, men også av innvandrere av kurdisk, tyrkisk og pakistansk herkomst. Dette ble det først store multikulturelle området i Danmark. Arken har en særpreget, moderne arkitektur og viser internasjonal og dansk moderne kunst og samtidskunst. Museet har hele tiden hatt et sterkt fokus på formidling og pedagogisk virksomhet for barn og unge.

Statens Museum for Kunst er Danmarks nasjonalgalleri og hovedmuseum for billedkunst og har i oppgave at samle, registrere, bevare, utforske og formidle den danske billedkunst og utenlandsk billedkunst, primært fra den vestlige kulturkrets etter år 1300. Museets samlinger består av nesten 9.000 malerier og skulpturer, mer end 245.000 kunstverk på papir og mer enn 2.600 gipskopier av figurer fra antikken, middelalderen og renessansen. Hoveddelen av museets eldre samling stammer fra de danske kongers kunstkamre.

J. F. Willumsens Museum ligger i Frederikssund, nordvest for København og ble åpnet i 1957 og påbygd 2008. Det rommer maleren J. F. Willumsens verk. Samlingen omfatter et bredt utvalg av Willumsens maleri, tegninger, pasteller, grafikk, keramikk, skulptur, fotografier og arkitektur.

KØS Kunstmuseet Køge Skitsesamling er Danmarks spesialmuseum for kunst i det offentlige rom. Det har eksistert siden 1977 og ligger i sentrum av småbyen Køge syd for København. Det særegne ved KØS er at det ikke samler og utstiller ferdige kunstverk, men tegninger, modeller og andre forarbeider. Et av de sentrale verk er Bjørn Nørgaards skisser til Dronningens gobeliner på Christiansborg Slott.

Musikken i Skoletjenesten

Musikken i Skoletjenesten er et av Skoletjenestens innsatsområder og opererer i samarbeide med en lang rekke aktører innenfor den Københavnske musikkscene. Her iblant Global Copenhagen, som er et regionalt spillested innenfor verdensmusikk.

Jeg har kort beskrevet også et musikk-case (8), men siden en konsert er ganske forskjellig fra undervisningsforløp på museum, har jeg ikke gjort noe forsøk på å trekke denne inn i den pedagogiske analysen.

Metode

Dette er en fortolkende, kvalitativ studie basert på en observasjon av et undervisningsforløp som varer mellom 1 1/2 og 3 timer på hvert av museene. Jeg har valgt å kalle hver delstudie en 'case' fordi de foregår på ulike institusjoner, har forskjellige undervisere, handler om ulike temaer og elevene er av ulik alder. Det som er felles, er at underviserne har tilhørighet til Skoletjenesten og til 'Estetisk faggruppe'. Gjennom regelmessige samlinger og spesielt gjennom 'Medborgerskaps-prosjektet' har de utviklet en felles pedagogisk plattform. Et viktig element i denne er vektlegging av dialog og de har som målsetting at undervisningen skal være dialogbasert og elevaktiviserende. Jeg har tilbrakt to 'læringsdager' sammen med hele gruppen. Før observasjonene besøkte jeg alle institusjonene, ble vist rundt og hadde samtaler med hver enkelt underviser om karakteristiske trekk ved institusjonen, deres egne undervisningserfaringer og om det opplegget som jeg skulle være tilstede på. Den bakgrunnskunnskapen jeg fikk på denne måten var helt nødvendig for å gjennomføre studien.

Selve observasjonen foregikk ved at jeg fulgte undervisningen (i utkanten av elevgruppen) og skiftet mellom å ta skriftlige notater og å ta video/lydopptak av enkelte situasjoner. Elevene og lærerne var informert om prosjektet og om min rolle. Ingenting tydet på at elevene lot seg affisere av min tilstedeværelse. På Nikolai kunsthall og Kunstindustrimuseet ble opptakene gjort av andre enn meg. I etterkant av observasjonen hadde jeg samtale med underviser og i noen tilfeller også med lærer/e og undervisningsassistenter. Jeg talte også med elevene underveis, i pauser, mens vi forflyttet oss fra et sted til et annet og i verkstedet.

I etterkant så/hørte jeg gjennom opptakene og valgte ut deler som ble transkribert av en ansatt på Thorvaldsens Museum. Hensikten med videoopptakene var primært å supplere mine egne notater, men også å muliggjøre en mer detaljert analyse av konkrete dialogsekvenser mellom underviser og elever, siden denne type interaksjon er så vesentlig i dialogbasert undervisning. Notatene ble renskrevet umiddelbart etter hver observasjon og de danner grunnstammen i mitt empiriske materiale. Det transkriberte dialogmaterialet er ennå ikke gjennomanalysert. Elevene fylte i etterkant ut et evalueringsskjema som ble samlet inn og sammenfattet og de

fleste lærerne skrev en kort evaluering. Noen kommenterte også muntlig til meg etter undervisningen. Jeg har hatt tilgang til dette materialet, men ikke analysert det systematisk.

Vanlige etiske forholdsregler som sikrer elevenes personvern, er tatt i prosjektet. Leser kan ved selvsyn se at de utskrifter eller sitater som er brukt i denne rapporten ikke kan føres tilbake på enkeltelever eller på annen måte krenker deres rettigheter. Underviserne som er med i studien har gitt tillatelse til at deres navn er brukt. De har lest rapporten og hatt mulighet til å kommentere og rette opp eventuelle feil.

Teoretiske perspektiver

Siden denne observasjons-studien har 'dialogbasert museumsundervisning' som sitt hovedfokus, velger jeg her å begrense det teoretiske perspektivet til dialog og dialogpedagogikk. Selve ordet dialog er mangetydig. Den svenske samtaleforskeren Per Linell (2009) peker på tre ulike betydninger av ordet 'dialog'. Den første er dagligtalens *deskriptive* bruk av ordet, primært om muntlig, ansikt-til-ansikt samtaler mellom to (eller flere) personer. Dialog kommer fra det greske ordet 'logos' som betyr ord eller tale, og 'dia' som mange tror betyr 'to', men som egentlig bør omsettes med gjennom, mellom eller tvers over. Den andre betydningen er *normativ* og brukes om dialog med visse kvaliteter som gjerne inkluderer symmetri mellom deltakerne, evne til å lytte, være empatisk og åpen for andres argument og vilje til å forandre standpunkt. Denne ideale dialogen vektlegger konsensus og enighet som mål og har særlig blitt teoretisert av Habermas (1981, 1999), men er også implisitt i mange andre tilnærminger til dialog. Den tredje betydning handler om dialog som et *teoretisk rammeverk*, og ofte blir dette kalt "dialogisme". Her finner vi en mer abstrakt og omfattende betydning av dialog som refererer til dialogiske teorier om menneskelig meningsskapning, semiotisk praksis, interaksjon, tenking eller kommunikasjon.

Historisk er dialog og dialogisk pedagogikk knyttet til kjente navn fra filosofi og kommunikasjon som Sokrates, Gadamer, Buber, Freire, Habermas og Bakhtin. Jeg var selv inspirert av Bakhtin da jeg ga ut *Det flerstemmige klasserommet* (1995/96) om muntlig og skriftlig interaksjon i skolen. En hel rekke bøker om dialog og undervisning som er kommet senere, viser at dette fremdeles er like aktuelt: *Opening Dialogue* (Nystrand 1997), *Dialogic inquiry* (Wells 1999), *Education, self and dialogue* (Sidorkin 1999), *Dialogue and the development of children's thinking* (Mercer & Littleton 2007), *Dialogic Education and Technology* (Wegerif 2007), *Journey into dialogic pedagogy* (Matusov 2009). Alle disse er på ulike vis inspirert av den russiske språk- og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin.

Noen hovedpunkter i Bakhtins teori med relevans for pedagogisk praksis

Bakhtin ser på dialog som grunnleggende i menneskets tilværelse. "To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to argue, and so forth." (Volosinov/Bakhtin, 1973: 318). Han mener som Buber at dialogen er konstituerende for forholdet mellom jeg og 'den andre'. Vi ser fra ulike posisjoner og jeg kan bare få en helhetlig versjon ved å supplere med det du ser. Gjensidighet og ansvar overfor den andre er derfor sentralt i alle dialogiske relasjoner. Samtidig kan vi bare forstå hverandre om vi trer inn den konkrete konteksten. Bakhtin forener et universelt (eksistensielt) og et situert syn på dialog.

Bakhtins spesielle bidrag er hans syn på språk, meningsskapelse og kommunikasjon. I kortform kan det uttrykkes slik at det ikke jeg, men **vi** som skaper mening. Mening oppstår i

samspeilet mellom de som kommuniserer, og responsen fra den andre er det aktiverende prinsippet som skaper forståelse. ”All forståelse av levende tale, av levende ytringer har en aktivt svarende karakter (selv om aktivitetsgraden varierer mye): All forståelse er svanger med et svar og føder alltid et svar,- lytteren blir taler” (Bakhtin, 1998:11). Bakhtin bruker begrepet ’stemme’ om den talende personligheten og de ulike stemmene ytrer seg alltid fra sin synsvinkel, som er preget av ulike sosiokulturelle og personlige erfaringer. Han legger vekt på at det er spesielt i konfrontasjonen mellom de ulike og divergerende stemmene at ny mening og ny forståelse oppstår.

Bakhtins er altså opptatt av at kreativ forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening og i møtet mellom divergerende stemmer. Kjernen i den bakhtinske dialogen, om vi tenker på konkrete samtaler i skrift eller tale, er respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tenkeredskap. Bakhtins dialog søker altså hverken enighet eller konsensus, men understreker at forskjellighet og ulike stemmer i seg selv er en ressurs og en potensiell kilde til innsikt og ny kunnskap.

Forholdet mellom dialogisitet og monologisitet kan synes noe paradoksalt ut fra Bakhtins tenkning. På den ene siden er hans syn at *all* kommunikasjon grunnleggende dialogisk, og på den andre siden kommer han med skarpe utfall mot monologisering. Det er opplagt at hans erfaringer fra den autoritære Sovjetstaten ligger under, selv om det var politisk umulig for han å artikulere det på den tid han skrev. Slik jeg oppfatter Bakhtin, er det monologiske rådende når tvil, spørsmål og motsigelse ikke har noe rom, når det flertydige blir entydig og når autoritative fasitsvar erstatter søking etter utvidet forståelse. Dette kaller han ’det autoritative ordet’, som han setter opp mot det ’indre overbevisende ordet’. Det er altså ikke monolog i betydningen enetale eller forelesning som kritiseres, men manglende mulighet for andre stemmer til å gå i dialog og utfordre den ene. Slik jeg ser det, kan dialogisk pedagogikk omfatte alle undervisningsgenrer dersom den overordnede konteksten er slik at elevene kommer til orde, blir hørt og har mulighet for selv å delta aktivt i å skape mening. Når jeg selv har skrevet mest om dialogiske undervisningsgenrer (Dysthe 1996, 2000, 2001), er det fordi disse er mest krevende og lærere har minst erfaring med hvordan de skal få dem til å fungere.

Det er nødvendig å understreke at det ikke er noe direkte sammenheng mellom Bakhtins dialogteori og pedagogikk og det er ikke opplagt at en kan utlede spesifikke pedagogiske praksiser ut fra ulike dialogoppfatninger. Jeg ser på Bakhtins dialogisme som et kunnskapsteoretisk fundament for en pedagogikk der språklig samhandling står i sentrum, mens andre legger mest vekt på det ontologiske aspektet ved dialogen (for eksempel Sidorkin og Matusov). De siste mener at dialogen pr definisjon må være helt åpen og at den er et mål i seg selv. Dermed er de kritiske til det de kaller en instrumentalistisk bruk av dialog, dvs å bruke dialogen for å oppnå spesifikke kunnskapsmål. Jeg mener imidlertid at undervisere alltid må forholde seg til gitte læreplanmål og at det er helt legitimt å bruke dialogiske undervisningsformer som redskap for å oppnå disse. Men dersom museum skal kunne fungere som ’alternative læringsrom’, må undervisningen også gi rom for det åpne, udefinerte og overskridende. Det kan skje både gjennom dialog i møte med kunstverk og i kreative prosesser.

Bakhtin kaller seg også kulturfilosof og er svært opptatt av det fremmede, det som er annerledes, det divergerende. ”Vi stiller nye spørsmål til en fremmed kultur, som den selv aldri har stilt seg, vi søker svar på våre egne spørsmål i den, og den fremmede kulturen svarer oss ved å åpenbare nye sider av seg selv for oss, nye meningsdybder” (Bakhtin 1979, s 335).

Da blir det ikke reproduksjon av kultur som skjer i skole eller museum, men reaksentuering og nyskaping. Bakhtins dialogisitet kan sees på som grunnleggende for medborgerskap, mellom annet hans vektlegging av *ulike* stemmer, hans syn på kulturmøter og hans opptatthet av ansvar og gjensidighet.

Når Estetisk faggruppe har vært opptatt av å bruke den dialogiske samtalen som dominerende undervisningsform i møte med skoleelever, skjer dette i opposisjon til en ensidig monologisk formidlingspedagogikk der forelesningen har forrang. Samtidig er det mulig å forankre museumsrelatert pedagogiske praksis i Bakhtins dialogiske syn på kommunikasjon, kunnskap og læring. Det kan på den ene siden gi undervisere et friere forhold til å velge blant alle relevante undervisnings- og læringsgenrer, og på den andre siden forplikter det til å gjennomtenke hvordan disse fungerer innefor et mer overordnet undervisningsdesign dersom målet ikke bare er å gi kunnskap, men å skape forståelse, innsikt og kritisk refleksjon hos elevene, så vel som en positiv opplevelse.

Oversikt over undervisnings-casene

Museum Underviser	Tema	Objekt	Alder klasse	Varighet	Arbeidsformer
Case 1: Arken Andreas Spinner Nilsen	”Hvordan arkitekturen påvirker oss”	Rom og artefakter i Arken	9-10 4. kl 20 elever	3 t	Samtale, fotoarbeid i grupper, produksjon av tegneserie i grupper på data, presentasjon
Case 2: J. F. Willumsens Museum Lisbeth Lund	”Iscenesettelse – dig, mig og de andre”	Willumsens selvportrett – elevvalgte	10-11 5. kl	2 ½ t	Lytting, skriving, fortelling, samtale, modellering (av det som forventes av elevene), bruk av farger
Case 3 KØS Kirsten Hegner	”Den uavsluttede historie”	Bjørn Nørgårds kartongskisse til dronning-gobelin vikingtid +20 år	13-14 7. kl	2 ½ t	Miniforelesning, samtale, fortelling, skriving, tegning (klassens nåtidsgobelin)
Case 4 Statens Museum for Kunst Nana Bernhardt	”Nasjonal identitet”	Verk fra da. gullalder: <i>En dansk kyst & Romersk osteria</i> + samtid: <i>My own country</i>	14-15 8.kl 17 elever	2 ½ t	Samtale, skriving, samarbeid i grupper, fotografering, presentasjon av digitalt bilde som uttrykker identitet
Case 5 Kunsthallen Nikolai Hilde Østergård	”Maktens iscenesettelse”	Ismar Cirkinagics installasjon	16-17 1 G 23 elever	3 t	Samtale, lytting, skriving, tegning, diskusjon, produksjon av videofilm i grupper, presentasjon
Case 6 Thorvaldsens Museum Line Esbjørn	”Nye ord til Thorvaldsen”	Jason og Kristus-statuen, portretbyste + det elevenes valg-frie verk	17 -18 HF 2. kl 20 elever	3 1/2 t	Samtale, lytting, dialogbasert forelesning, produksjon av nye skilt, gruppe- presentasjon og diskusjon

Case 7 Kunstind.- museet Rikke Rosenberg	”Klima, bæredyktighet og medborgerskap Dialog og verksted	Stoler i modernisme- utstillingen (Bauhaus) Rådhusplass	17-18 2 HTX 20 elever	3 t	Samtale, diskusjon, dialogbasert forelesning, samarbeid i grupper om visuell ideskisse til den nye Rådhusplassen, Muntlig presentasjon
Case 8 Musikken i Skoletjenesten Ulla Hahn Ranmar	”Kulturmøte”	Dialogkonsert (reggaeinsp. dancehall musikk) med Von Dü på Global Cph	16-19	1 ½ t	Lytting, samtale med musikerne, skriving av anmeldelse

Sammenstilling av noen pedagogiske poeng fra de ulike casene

I det følgende har jeg klippet inn avslutningspunktene som finnes under hvert museumscase i Del II og III fordi disse viser noen karakteristiske trekk ved hvert case og representerer funn underveis i analysen av materialet. Poengene er til dels av generell pedagogisk art og ikke nødvendigvis knyttet opp mot prosjektets problemstillinger. Listen kunne vært mye lenger for hvert prosjekt, men jeg har valt å ikke repetere funn som går igjen. Fellestrekk blir derimot løftet fram i diskusjonen senere.

Case 1 (Arken)

- Denne casen viser en **sanseorientert tilnærming** til arkitektur. Det handler ikke om å gi elevene reproduserbar kunnskap om arkitektur, men om å oppøve evnen til å være tilstede med alle sansene i bygninger og rom.
- Det er samtidig stor vekt på **språkliggjøring** av sanseopplevelser, fornemmelser og stemninger.
- Det er meget tett sammenheng mellom omvisningsdelen og verksteddelen. Denne sammenhengen er både tematisk og pedagogisk. (Dette gjelder de fleste case.)
- Dialogen er preget av *høy verdsetting* av elevens bidrag.
- Modellering og repetisjon av oppgaver i første del gir elevene fortrolighet med hva de skal gjøre og hjelper dem beherske oppgaven de blir gitt som fotografer og som tegneseriedesignere. Det er en tydelig intensjon å *”gi elevene de redskaper de trenger for å lykkes”*.
- Denne casen, som flere av de andre, viser *betydningen av at klassens lærer ikke ’abdiserer’*, men følger sine elevene gjennom hele museumsbesøket og minner dem på regler for oppførsel som de ellers er vant med å følge. Det gjør det mulig for underviser å konsentrere hele sin oppmerksomhet om det faglige og pedagogiske opplegget og fremmer derfor elevenes utbytte av besøket.
-

Case 2 (J. F. Willumsen)

- Denne casen er **sterkt fokusert på de kunstneriske verkene**.
- Temaet **’iscenesettelse’** går som en rød tråd gjennom hele opplegget og binder de ulike aktivitetene sammen.
- Undervisningsmålene inkluderer både å gi elevene trening i å se og å sette ord på egne opplevelser og tolkninger.
- *Forberedelse og oppgaver på skolen* gjorde at elevene hadde et startgrunnlag.

- *Synet på eleven* som tenkende og kreativ ligger til grunn for å ta utgangspunkt i elevenes egne tanker og forslag. (Felles for alle casene).
- Underviser bruker sin faglige ekspertise til å gå videre og bidra med noe nytt. (Dette er et fellestrekk i alle casene).
- *Kjønnsforskjeller* i måten elevene håndterte verkstedsoppgaven.
- "*Less is more*" ? Dersom elevene får for mange oppgaver som hver for seg er gode, fører det til tretthet underveis og tidsproblem i verksteddelen. (Observert i flere case).

Case 3 (KØS)

- Verkets egenart gjør at **historiske perspektiver** blir viktige i denne casen: fortidskjennskap, nåtidsforståelse og fremtidsforventing.
- Det fører til vektlegging av både *faktakunnskap og kunstfaglige aspekt*.
- Underviser veksler tilsynelatende bevisst mellom *samtale og miniforelesninger*.
- *Skriveoppgavene* er meget korte, men bidrar samtidig sterkt til elevenes refleksjon og fordypning. Kombinasjonen individuell skrivning og gruppesamtale før plenum fungerer godt.
- Verksteddelen i denne casen illustrerer et pedagogisk dilemma: *Kreative oppgaver som krever tegneferdigheter* gjør at noen elever melder seg ut.
- Kjønnsforskjeller er ikke observert i omvisningsdelen i noen case, men i verksteddelen reagerer jenter og gutter forskjellig på oppgavene i case 3 og 4.
- Det er viktig å sikre tid til avsluttende samtale om det elevene har vært med på i løpet av dagen.

Case 4 (Statens Museum for Kunst):

- Dette opplegget har som **sentralt læringsmål å nansere begrepet 'nasjonal /kulturell identitet' gjennom å kontrastere ulike kunstverk**
- For denne aldersgruppen var *koplingen til personlig identitet* helt vesentlig for motivasjonen.
- Denne casen illustrerer tydeligst av alle hvilken utfordring underviser står overfor i møte med en *ekstremt heterogen klasse*.
- Undervisers pedagogiske strategi gikk ut på forholde seg *vennlig og rolig* og å beholde *fokus på det faglige* gjennom hele seansen uten å la seg affisere av uroelementene.
- En annen utfordring var å håndtere en flink og superinteressert elev som den ressurs hun var, uten at hun dominerte.
- *Verksteddelen var 'redningen' for de minst motiverte elevene*, spesielt guttene, som fikk utfolde seg i et digitalt miljø som de følte de behersket. Gjennom den praktiske oppgaven kunne også de forholde seg til dagens tema. Elevevalueringene er entydig på betydningen av egenaktivitet (i alle case).
- *Digital publisering* gir ekstra verdi til elevproduktene og virker motiverende.

Case 5 (Kunsthallen Nikolaj)

- Denne casen hadde stort potensial i seg til å engasjere elevene i **politiske og samfunnsmessige problemer** fordi installasjonen så sterkt og tydelige hadde undertrykking og demokratiunderskudd som tema.
- Den aktualiserer spørsmålet om hvor mye en slik utstillingen krever av *tilleggs kunnskaper* (evt forhåndskunnskaper) for at elevene skal ha utbytte av den, og i hvor stor grad og i hvilken form underviser skal sørge for å gi dem det.

- *Tidsaspektet* er meget sentralt i korte museumsforløp. Tidspress fører til en rekke pedagogiske dilemmaer, feks hvordan balansere oppfølging av elevenes innspill og å kjøre etter en stram tidsplan.
- Denne casen viser *potensial og problemer med å bringe inn gjenstander fra elevenes verden*. Det er en fin måte å knytte forbindelsen på mellom elevene og temaet, men er tidkrevende og kan bli privat.
- Løpende revisjon av undervisningsdesignet er en del af den normale praksis på institusjonene. Endringer basert på første gjennomkjøring førte i dette tilfellet til langt større elevtilfredshet.

Case 6 (Thorvaldsen)

- Denne casen har et **kommunikasjons- og kunstfaglig fokus**.
- En tilsynelatende snever språktilnærming kan åpne opp for dypt engasjement og forståelse for kunstverkene.
- Eksempel på *fordypning* i stedet for bredde.
- Viser betydningen av gjentatte *revisjoner av undervisningsdesign*, gjennomarbeidede instruksjoner, meget *nøye tidsdisponering* og begrenset, men bevisst bruk av faglig informasjon.
- Meget tett sammenheng mellom omvisning og verksted gir elevene bakgrunn for å velge skulptur og diskutere 'nye ord'.
- Presentasjonen viser at oppgavene hadde *differensieringspotensial*: muligheter for både meget dyktige og svake elever.
- *Underviserne* bidro sterkt i presentasjonsfasen som dialogpartnere og eksperter.

Case 7 (Kunstindustrimuseet):

- **Samfunnsperspektiv og kunstfaglige perspektiv** er konsekvent sammenvevet både i omvisningsdelen og i verksteddelen.
- Dette er et tydelig eksempel på at *medborgerskap* er innholdsmessig sentralt, ma ved at elevene skal løse en fremtidsrettet oppgave og hensyn til ulike befolkningsgruppers behov.
- Digitalt *forberedelsesmateriale er brukt av klassen på forhånd* og skaper bedre grunnlag for dialog om tematiske utfordringer.
- Sterkt *kunnskapsfokus*.
- *Undervisningssamtale og dialogforelesning* de viktigste pedagogiske genrer i omvisningsdelen.
- Verksteddelen fungerer som startpunkt for *oppfølging i klassen* (Eksempel på en lærer som ønsker å bygge videre på museumsopplegget).
- *Korte kreative prosesser* fungerer for dyktige elever når de er motiverte.

Sammendrag og diskusjon av funn relatert til problemstillingene

Hovedproblemstillingen ”*Hvordan kan kunstmuseum engasjere barn og ungdom og fungere som alternative læringsrom som fremmer medborgerskap?*” kan ha mange ulike svar. Dette kapitlet handler hvordan underviserne i Estetisk faggruppe har forsøkt å gi svar på gjennom å praktisere *dialog og elevaktivisering*. Det er derfor ikke overraskende at dette preget alle casene. Men fordi det svært ofte er stor forskjell på pedagogiske intensjoner og praktisk gjennomføring, er det likevel et interessant funn at alle praktiserer det de sier de ønsker å gjøre. I casestudiene har jeg lagt vekt på å dokumentere *hvordan* det gir seg uttrykk

Dialogorientert/dialogbasert undervisning

Terminologi

Det er ikke i utgangspunktet opplagt hvilken betegnelse som er mest sakssvarende å bruke. 'Dialogpedagogikk' er en term som ble mye brukt i 70-årene og assosiert med opprøret mot autoritet og makt i skolen. Den ble kritisert og i noen grad diskreditert fordi den ofte innebar at læreren abdiserte, elevene overtok kontrollen og kunnskap ble nedprioritert (Dysthe 1996: 74-76). Pendelen svinger og interessen for dialogpedagogikk har igjen tatt seg opp, til tross for at den pedagogiske hovedtrend i dag er sterkt orientert mot målbare resultater og ser ut til å styres av et økende testregime (eller kanskje nettopp derfor). Som nevnt i teorikapitlet fins det ulike oppfatninger av hva dialogpedagogikk er. Bruk av denne termen ville derfor kreve en mer omfattende drøfting enn det er plass til her. 'Dialogorientert undervisning' er mest åpen og vag. Termen signaliserer at det er en oppmerksomhet på og en orientering mot dialog i undervisningen, men den sier ikke noe om hvor mye eller lite dialogen preger hverdagen. Siden det er vanskelig å tenke seg undervisning som ikke inkluderer noen dialog med eleven og mellom elevene, sier dette begrepet lite. 'Dialogbasert' signaliserer derimot at det ligger en gjennomtenkt pedagogisk ideologi eller teori til grunn for undervisningspraksisen. Man forventer dermed at samtalen eller dialogen ikke bare har en relativt stor plass, men at den faktisk danner en basis for alt som skjer. Dette mener jeg er tilfelle i alle de 7 casene. (For variasjonen skyld bruker jeg også 'dialogisk pedagogikk' synonymt med 'dialogbasert undervisning').

Hva er karakteristiske trekk ved dialogbasert undervisning slik den praktiseres i disse casene?

Analysen av disse casene avliver for det første myten om dialogisk pedagogikk som improvisasjon og som lite planlagt og strukturert. Det er en utbredt misforståelse. Alle disse casene var ekstremt godt planlagt og forberedt, og nettopp derfor kunne underviserne engasjere seg i samtalen med elevene. Casene avliver også myten om dialogisk pedagogikk som 'soft' og lite kunnskapsorientert. Det var i de fleste forløpene mye fokus på kunnskap, forståelse og innsikt.

Det mest opplagte trekk ved dialogisk pedagogikk i praksis er underviserens *evne og vilje til å stille spørsmål, lytte og til å ta elevene på alvor*. Dette krever fleksibilitet og åpenhet hos underviser og dessuten evne til å skape *tillit og trygghet* hos elevene. Det er ikke til å undervurdere at dette er høye krav og at noen i kraft av sin personlighet har lettere for å lykkes enn andre. Men samtidig er det helt klart et spørsmål om innstilling og om øvelse. Alle underviserne jeg observerte hadde en sterk overbevisning om at det var viktig å få elevene på banen og de var genuint interessert i hva de sa. Dette oppfattet elevene veldig raskt og det preget stemningen så vel som kommunikasjonen. I elevenevalueringene som jeg har hatt tilgang til, er det ikke noe punkt elevene er mer samstemte om enn dette: De kom til orde, de ble lyttet til og de ble tatt på alvor. "Jeg opplevde virkelig at min stemme ble hørt. Når vi stilte spørsmål til utstillingen eller svarede, ble vi verken afbrudt eller rettet på. Da følte jeg meg viktig og betydningsfull." "Jeg synes at man bliver taget alvorlig. [...] her kan man få sin stemme hørt". Det betyr på ingen måte at alle elevene deltok i samtalen. Det ville være å forvente for mye, og det ville også sprengte enhver tidsramme. Men uansett om de selv sier noe eller ikke, fornemmer de at deres bidrag vil bli tatt i mot. Jeg mener at her ligger en sentral forutsetning for at et dialogisk undervisningsforløp skal lykkes,- men også en risiko. Blant elevenevalueringene i ungdomsutdannelsene finnes det også noen som reagerer på at *alt* blir tatt på alvor: "Noen ganger ble det taget for alvorlig, bare hvis man lige sagde hva der falt en

ind”, [...] synes at vi blev overvurderet”. Det er viktig å markere at selv om alle *elever* tas på alvor, er ikke alt de sier like bra. I casene finnes eksempler på at underviser løfter fram spesielt reflekterte eller kunnskapsrike svar uten dermed å skape for høy terskel for innspill.

En av metodene eller teknikkene for å få elevene på banen og for deretter å ta det elevene sier på alvor, er å bruke *'autentiske spørsmål'*, *'opptak'* og *'høy verdsetting'*. Dette er betegnelser som den amerikanske forskeren Martin Nystrand brukte i sin store studie av interaksjonen mellom lærer og elever i 50 ungdomsskoleklasser i Midtvesten (Nystrand 1999) og som jeg også benyttet i mine klasseromsstudier (Dysthe 1995/96). Dette finner vi også store deler av dialogsekvensene i København-casene. Autentiske spørsmål betyr at læreren ikke vet svaret og at det uansett ikke finnes et enkelt fasitsvar. I tradisjonell undervisning er de fleste spørsmål ikke-autentiske fordi poenget ofte er å sjekke ut om eleven kan det riktige svaret. Når elever kommer til museet, handler det derimot mye om hva de ser, opplever og tolker. I slike sammenhenger vil spørsmålene naturlig nok være autentiske, siden læreren umulig kan vite svaret. Men det kan også handle om faktakunnskap. *'Opptak'* betyr at læreren, i stedet for å gi anerkjennelse ved å si ”bra”, ”riktig”, ”flott”, gjentar kjernen i elevens innspill og sender det ut til klassen for videre diskusjon, oppfølging, utdyping osv. Dermed signaliserer læreren at det eleven sier er interessant eller viktig. Dette innebærer en dialogisk måte å verdsette det eleven sier på. I stedet for å lukke samtalen, slik lærerens ros ofte gjør (autoriteten har talt), ser vi i dialogutskriftene at *'opptak'* bringer elevens poeng videre. Nå sier det seg selv at det er helt umulig å behandle alle elevsvar slik; for det kan føre til en meget springende samtale uten noen rød tråd. Pedagogisk profesjonalitet betyr i en slik situasjon å vurdere på sparket hva som er mest konstruktivt å forfølge av alt det elevene bringer på bane.

'Flerstemmighet' er en konsekvens av dialogbasert undervisning og alle casene viser en stor grad av flerstemmighet. Gjennom dialogen kommer mange stemmer til orde, ikke bare lærerens, og samtaletranskripsjonene som er tatt med i de ulike casene, viser at elevene bringer inn ulike ting og ulike perspektiver. Dette er i utgangspunktet verdifullt og skaper en rikere læringssituasjon. Kommunikasjonslinjene går ikke bare fra lærer og til elevene og tilbake, men også mellom elevene. Men det er samtidig underviserens oppgave å sørge for at det ikke ender i kakofoni, et mylder av stemmer, men hjelper elevene til å oppsummere og dra konklusjoner.

Betydningen av at *ulike perspektiver* settes opp mot hverandre og av *konfrontasjon mellom ulike stemmer*, fremheves av Bakhtin som spesielt viktig for å skape *ny mening* og forståelse; bare å sette dem ved siden av hverandre er etter hans oppfatning ikke nok. Det er ikke mange eksempler på dette i disse casene, men de finnes i verksteddelen. Samtalene i omvisningsdelen er gjennomgående *'kumulative'*, mens de ofte er *'eksplorerende'* i verksteddelen (Mercer 2006). *'Kumulativ'* vil si at den ene bygger videre på det den forrige har sagt og på den måten *utvides og utdypes forståelsen* av et tema eller et verk gradvis. Eksplorerende samtaler finner skjer oftest når elever blir konfrontert med et problem som de skal løse. Da kommer elevene ofte med helt motstridende forklaringer og forslag, noe som ofte *trigger kreativiteten og kan gi nye forslag og løsninger*. En forutsetning for at slike samtaler oppstår, er at elevene har tid til å diskutere, peke på svakhet og styrke ved ulike forslag, komme med alternativer osv. I korte verkstedsforløp er vilkårene relativt dårlige for dette. Likevel så jeg eksempel på at uenighet og konfrontasjon fungerte konstruktivt i elevgruppene, for eksempel når de skulle lage nytt bærekraftig design for Rådhusplassen i København, lage nye skilter til Thorvaldsen, velge ut foto som uttrykker identitet (SMK) eller lage tegneserie (Arken). Men uenighet kunne skapte også handlingslammelse i en gruppe

(Arken). Elever mangler ofte øvelse i å håndtere uenighet og bruke det konstruktivt og derfor var det viktig at underviser og lærer gikk rundt til gruppene mens de arbeidet.

Muntlig kommunikasjon er naturlig nok dominerende i alle casene, men det er også eksempel på at *skrivning* blir trukket inn som en del av dialogen, for eksempel på J. F. Willumsens, KØS og Nikolaj. Elevene får korte individuelle skriveoppgaver; har så en liten runde i gruppen der de deler det hver har skrevet. Noen få elever rapporterer i plenum og det de har skrevet blir utgangspunkt for videre dialog. Dette tar tid og skriveoppgavene må derfor velges med omhu slik at tiden brukes på et viktig tema. Slike skrive-gruppe-plenum-seanser er en fruktbar måte å få alle elevene involvert og engasjert i dialogen (den lille i gruppen og den store i plenum), og det fungerte også godt i de casene jeg observerte. Det er ellers en tendens til at bare den samme gruppen av elever er aktivt med i samtale med lærer gjennom hele forløpet.

Hvorfor er dialog-basert undervisning viktig – også på museum?

Jeg vil begrense denne drøftingen til tre punkt. Det ene er læringsteoretisk forankret, det andre har med elevmotivasjon å gjøre og det tredje handler om medborgerskap. Et dialogisk syn på læring bygger på at *kunnskap og forståelse utvikles i samspill og dialog mellom mennesker*. Derfor er dialogisk kommunikasjon sentralt for elevers læring.

I en ofte sitert artikkel om læringssyn skriver Anna Svard (1998) at det finnes to metaforer for læring: *tilegnelsesmetaforen* og *deltakingsmetaforen*. Den første har som forutsetning at kunnskapen er individuell og er noe den enkelte tilegner, har og eier. Da blir eleven en mottaker av informasjon og kunnskap og læreren formidler. Den andre ser kunnskap som sosial og man får del i den gjennom å delta i et kommunikasjons- og praksisfellesskap. Lærerens rolle er ekspertdeltaker, ikke først og fremst formidler. Behaviorismen og individorientert kognitivismen la vekt på den første metaforen, konstruktivistiske og sosiokulturelle retninger på den andre. Svards poeng er at vi faktisk trenger begge metaforene for læring for å fange noe av kompleksiteten. Det er ingen tvil om at de underviserne jeg observerte har sin hovedforankring i deltakermetaforen. De legger til rette for at elevene skal lære gjennom å delta mest mulig og de selv bidrar i dialogen med sin ekspertkunnskap på ulike måter.

Hva skal til for at *elever blir motiverte* til å følge med og engasjere seg ved museumsbesøk? Elevenes tilbakemeldinger på evalueringsskjemaet gir også på dette punkt et tydelig svar. Det går igjen at mange på forhånd har fryktet at de skulle bli ensidig utsatt for forelesning og at deres rolle ville bli å passivt lytte; noe som de oppfatter som ekstremt kjedelig. Et flertall av de som svarer understreker at de synes det var flott at de fikk være aktivt med, og de nevner både samtale og de praktiske aktivitetene i verksteddelen. ”Det var en god følelse at underviser spurte ut til os med meninger, så det ikke bare var os der stod og lyttede uinteressert, og i stedet var en del av det hele”. ”Jeg foretrekker selv, at arbeide praktisk med tingene, på den måte forstår jeg det hele meget bedre.” De som gir negative tilbakemeldinger, begrunner det oftest med at det var for lite aktivitet. Mange elever gir uttrykk for at det ikke er interessert i kunst, men at verksteddelen gjorde at de syntes de hadde utbytte av det. Mitt inntrykk gjennom observasjonene og ved å snakke med elever stadfester at aktivisering av elevene i samtale og i praktiske samarbeidsoppgaver, skapte motivasjon og gjorde museumsbesøket positivt og meningsfullt. Ikke bare fremmer det læring; det skaper også positive holdninger til kunst og til fremtidige besøk.

’Medborgerskap’ kan synes som et ganske vagt og abstrakt mål. Estetisk faggruppe har definert tre ingredienser i medborgerskapsbegrepet som konkretiserer det: 1. aktiv deltakelse, 2. flerstemmighet og 3. selvrefleksjon. Det er her den dialogiske praksis og ideen om

medborgerskap henger sammen og kan gi mening. Elevene får øvelse i aktiv deltakelse på mange arenaer og på ulike måter i de casene jeg har sett på. Ved å ta alle elever på alvor og behandle alle med respekt, blir underviserne modeller for hvordan elevene møter hverandre, snakker sammen og arbeider sammen. Den innebygde flerstemmigheten betyr aksept av forskjellighet og elevene opplever i de beste øyeblikk at ulike perspektiver beriker hverandre. Verkstedsoppgaven skaper situasjoner der elevene er nødt til å samarbeide på tvers av ulikheter for å finne løsninger, og dermed fremtrer forskjellighet som en ressurs. Ved siden av at pedagogikken har potensial til å endre holdninger, tar flere av casene tar opp innholdsmessige temaer som er viktige for utvikling av medborgerskap, for eksempel kulturell og personlig identitet (SMK), iscenesettelse av seg selv i forhold til andre (Willumsen), historisk kunnskap (KØS), demokratiunderskudd og kontrollsamfunn (Nikolaj), felles globale utfordringer som dagens ungdom står overfor (Kunstindustrimuseet).

Hva er underviserens rolle i samtalene?

Å initiere og lede samtaler med skoleklasser er en pedagogisk vanskeligere oppgave enn det å forelese for dem. Mens forelesninger kan struktureres og forberedes på forhånd, kan samtaler bare delvis planlegges. (Case 6 gir eksempel på at ved flere gjennomkjøringer av et opplegg, blir også samtalene mer forutsigbare, men også der tar de helt uventede vendinger). Det handler altså om mot til å slippe elevene til og evne til å bruke det elevene bringer inn slik at det skapes forståelse og kunnskap gjennom dialog. Det krever stor faglig kunnskap og pedagogisk dyktighet så vel som evne til å skape tillit og trygghet. Heldigvis gjør øvelse mester også på dette området.

Min intensjon gjennom video/lydopptak var å få bedre innsikt i hvordan dette foregår på mikroplanet. Analyse av noen få samtaletranskripsjoner fra hver case gir eksempler på at underviserne inntar ulike posisjoner eller ulike lederroller i forskjellige deler av samtalene med den samme klassen, avhengig av hva som er intensjonen med nettopp den sekvensen. *Innledningssamtalene* er rimelig nok inviterende og åpne. Her handler det om å få kontakt og signalisere til elevene at de og deres innspill er viktige. Autentiske spørsmål er spesielt viktige her for at alle skal ha mulighet for å komme på banen og underviser er ofte nøye med å praktisere opptak og høy verdsetting. I *omvisningssamtalene* er det større variasjon i underviserens rolle. Det handler ikke minst om hvorvidt underviser prioriterer å få fram elevenes egne opplevelser/ tolkninger av verkene/gjenstandene eller det å gi elevene ny faglig kunnskap. I første tilfellet ser underviser som sin viktigste rolle som samtaleleder å lokke fram, løfte opp og eventuelt validere elevstemmene. I andre tilfellet prøver underviser primært å bygge videre på elevenes utsagn og ta det som utgangspunkt for selv å bringe inn sin ekspertviten. Denne type samtaler går ofte over i det jeg kaller 'dialogforelesning' der underviser primært formidler kunnskap, men prøver å holde elevenes oppmerksomhet fast gjennom stadige spørsmål.

Et vanlig funn i empirisk klasseromsforskning gjennom mange decennier har vært at den typiske 'undervisningssamtalen' mellom lærer og elev er preget av at læreren sitter med 'fasit', det riktige svaret, og samtalen er et instrument eller en teknikk for å få elevene til å komme fram til det samme svaret. Slike samtalene blir 'inautentiske' og ofte ganske manipulerte, noe som vises tydeligere når man skriver dem ut enn når man hører dem i klassen, fordi det da kan være mange uventede svar som delvis følges opp og som likevel gjør forløpet interessant. Det varierer også hvor sterkt læreren styrer mot det 'autoritative' svaret eller tolkningen.

Det andre ytterpunktet er en samtale der spørsmålene er reelt autentiske, der læreren ikke vet svarene og dermed har en helt genuin interesse i å høre hva elevene kommer med. Det ligger

en egenverdi i at elevene får komme med sin mening eller tolkning. Det å sette ord på noe og dele det med andre skaper større bevissthet, forståelse og selvrefleksivitet hos elevene. Det finnes også mange eksempler i casene på at undervisers rolle er å klargjøre, kontrastere og oppsummere elevenes bidrag og utfordre dem til å bruke det medelever og underviser sier til å tenke videre. 'Det indre overbevisende ordet' som Bakhtin kaller det, er ikke et resultat av at de passivt overtar andres autoritative ord, men av at de blir nødt til å tenke selv. Mange dialogteoretikere vil reservere ordet 'dialog' for denne type samtale.

Begge disse typer samtaler kunne observeres i alle casene og begge har sin plass. Samtaler om et enkelt kunstverk eller gjenstand kan også være begge deler. Kan det her være forskjell på et nonfigurativt maleri og et gullaldermaleri? Inntar museumsunderviserne en mer åpen holdning til elevenes fortolkninger og forslag i første enn i siste tilfelle? Når Nana i case 4, for eksempel, bruker 'En dansk kyst' som utgangspunkt for samtale med elevene, ligger der lag på lag av autoriserte tolkninger av maleriet under og hun har valgt det nettopp for å vise hvilke grep kunstnerne kunne bruke for å fremstille nasjonal identitet. I stedet for å styre samtalen mot et forhåndsgitt poeng, er det verdt å vurdere om miniforelesningen er et bedre valg.

Caseobservasjonene viser at det er mange varianter mellom de to ytterpunkt vi har skissert ovenfor og dermed like mange varianter i læreren rolle. I case 6 har Rikke en klar faglig agenda både i innledningssamtalen og i omvisningssamtalen, men hun viser gjennom sine spørsmål og oppfølging at hun likevel er genuint interessert i å høre elevenes svar og innspill. Dermed er vi tilbake til det tydeligste funnet i elevenevalueringene: De ønsker at underviseren skal vise interesse for *dem* og ikke bare for sine faglige mål. Underviserens oppgave blir å finne balansepunktet.

Avslutningssamtalen om elevproduktene er på mange vis en egen genre med en gitt struktur. Først skal gruppene få mulighet for å si noe om hva de hadde tenkt omkring sin løsning av oppgaven, og samtidig skal medelevene få sjanse til å stille spørsmål og si sin mening. I tillegg forventer elevene reaksjon og helst ros fra underviser. Til genren hører også undervisers forsøk på å oppsummere hva elevene har vært med på, løfte fram den tematisk røde tråden og gjerne også få noen reaksjoner på dagen fra elevene. Siden denne samtalen ofte er på overtid, blir den i de fleste casene sterkt styrt av underviser. Men det er flere eksempler på at denne samtalen er en viktig konsolidering av dagens opplevelser og kunnskap.

Undervisningsdesign og andre utfordringer

Med 'undervisningsdesign' mener jeg alle de valg som gjøres av underviser på forhånd, for eksempel overordnet tema, rød tråd, utstilling/verk/gjenstander, tidsplan, undervisningsformer, stedsplan (hvor ulike deler skal foregå), oppgaver, forberedelsesmateriale og evt etterarbeid.

Alle museums-casene består av en tematisk selektiv omvisning i museum kombinert med verkstedsaktiviteter og nettopp denne kombinasjonen skaper et stort læringspotensial. Det krever en tett sammenheng mellom disse to delene, både tematisk og når det gjelder arbeidsmåter. Den tematiske (innholdsmessige) sammenheng var god i alle casene. I noen av casene (for eksempel 1, 3 og 7) ble også arbeidsmåtene som elevene skulle bruke i verkstedet introdusert og modellert.

Tidsfaktoren er en hovedutfordring både for design og gjennomføring av museumsundervisning. I disse casene skulle innledning, omvisning, verksted, presentasjon og

avslutning avvikles på fra 2 ½ til 3 ½ time. I alle tilfellene, bortsett fra case 6 (Thorvaldsen), var tiden for knapp, dels fordi det var planlagt for mange oppgaver og dels fordi enkelte sekvenser ble for lange. Det førte til tretthet, manglende konsentrasjon og uro, og dessuten at det ble for kort tid til verkstedsoppgaven og presentasjon av elevproduktene. Å beregne på forhånd hvor lang tid ulike deler vil ta og å passe tiden underveis, er altså en svært viktig suksessfaktor. Denne konklusjonen blir underbygget av case 5 (Nikolaj) som ble redesignet både mht innhold og tidsplan etter første gjennomkjøring og som andre gang fungerte mye bedre. "Nye ord til Thorvaldsen" hadde vært gjennom en rekke revisjoner som også berørte både innhold og tid. I den versjonen jeg observerte var hver minste sekvens timet og underviser sjekket stadig om tidsplanen holdt. I mange tilfeller vil det vise seg at "less is more". Det som gjør det ekstra vanskelig for museumsundervisere å beregne tiden, er at de ikke kjenner elevene på forhånd og derfor ikke vet hva de kan forvente av dem.

Valg av undervisningsformer er et annet viktig designelement. Som tidligere vist, var Estetisk faggruppe spesielt opptatt av dialogbasert undervisning og elevaktivisering. I praksis betydde det at samtalen var den dominerende undervisningsform i omvisningsdelen. Selv om disse stort sett fungerte meget godt, aktualiseres likevel spørsmålet om større variasjon i undervisningsformer. Det betyr på forhånd å tenke gjennom hvilke innholdsdeler som egner seg best til dialogisk plenumssamtale, miniforelesning, individuelt arbeid (for eksempel skriving), fortelling, pararbeid osv. Som nevnt i teoridelen, kan dialogisk pedagogikk i prinsippet innholde *alle* undervisningsgenrer, og samtaleformen er ikke i seg selv en garanti for dialogisitet. Det grunnleggende er at elevene fra første stund oppfatter at deres stemme blir tatt på alvor, og det har vi sett var tilfelle i alle casene.

Forberedelsesmateriale og eventuelt etterarbeid inngår også i designet. Dette har ikke vært mitt fokus, men jeg vil likevel stille spørsmål om museumsunderviserne legger tilstrekkelig vekt på kontakt med lærerne til de besøkende klassene på forhånd. I de få tilfellene der klassene var forberedt, hadde det klart positiv innvirkning på undervisningen.

Spesielle utfordringer for undervisere i museumskontekst

Korte tidsrammer og stadig nye elever stiller store krav til

- å etablere kontakt umiddelbart (ingen mulighet for å fortsette eller ta det igjen om det går dårlig)
- å lage undervisningsdesign som er tilpasset forskjellige alderstrinn
- å tilpasse undervisningens nivå til klasser man ikke kjenner
- å takle umotiverte og uroskapende elever
- håndtere skolens forventninger til kunnskapsformidling
- å etablere samarbeid med skolens lærere slik at de korte forløpene kan inngå i større læringssammenhenger for elevene

Ulike kunstinstitusjonene gir ulike vilkår for underviserne når det gjelder undervisningsdesign. Der det finnes permanente utstillinger kan man bruke mer tid på å utvikle og revidere opplegg enn der det bare er skiftende utstillinger som umuliggjør gjenbruk. Antall tilsatte i undervisningsstillinger og hvor vidt det er muligheter for assistenter, praktikanter og friville medhjelpere påvirker også hva som er mulig å gjøre. Mulighetene for å være to undervisere ved verkstedsopplegg, som tilfellet var på Thorvaldsen, endrer konteksten radikalt.

Konklusjon

Den overordnede problemstillingen i denne observasjonsstudien er: *Hvordan kan kunstmuseum engasjere barn og ungdom og fungere som alternative læringsrom som fremmer*

medborgerskap? Estetisk faggruppe valgte å løse denne utfordringen gjennom å legge vekt på flerstemmighet, selvrefleksjon og aktiv deltagelse som peilemerker når de designet og gjennomførte undervisningen. Videre har studien vist at nettopp en dialogisk tilnærming engasjerer barn og unge. Det er flere grunner til det, ikke minst ser det ut til at opplevelsen av å bli lyttet til og tatt på alvor, i seg selv er motiverende, selv for dem som gir uttrykk for at kunst ikke interesserer dem. Elevene har blitt 'medprodusenter' av kunnskap gjennom dialogbasert pedagogisk praksis. Casene viser at underviserens rolle som faglig og pedagogisk ekspert er helt avgjørende for at det skal skje. Det som etter mitt syn er spesielt interessant, er ikke at dialogbasert pedagogikk fungerer, men at det faktisk kan fungere så godt under de begrensninger som museumsbesøk innebærer, og det er verd å se nøye på hvilke faktorer bidrar til det. Det er mindre overraskende at elevaktivisering gjennom praktiske verkstedsforløp engasjerer de aller fleste elevene. Det alternative og spesielle med de læringsrom som blir skapt i disse casene, ligger i den sterke tematiske sammenhengen mellom omvisningsdelen og verksteddelen, i det faktum at dialogen går gjennom det hele og ikke minst i det at elevene hele tiden er omgitt av og forholder seg til kunstneriske uttrykk. Kunstinstitusjonene har et enormt potensial som casene har vist kan åpnes på nye måter via en dialogisk tilgang. Kunsten rommer i seg selv en flertydighet som kanskje nettopp spiller godt opp til den dialogiske praksis. Kunsten har noe å si og melder sig på banen der elevene møter den med en stemme som kan romme alt fra klassiske dannelsesidealer til samfunnskritiske eksperimenter.

Blir så 'medborgerskap' fremmet gjennom disse forløpene og i så fall hvordan? Studien viser at det skjer både gjennom den pedagogiske praksis og gjennom det tematiske innhold. I alle casene er flerstemmighet en gjennomgående og ulikhet en ressurs. Elevene får på den ene siden anledning til å være tilstede med sin egen stemme, og på den andre siden må de hele tiden forholde seg til andres stemmer. Dette er grunnleggende for utvikling av demokratiske prosesser.

Etterord

I Del 1 har jeg forsøkt å samle og drøfte *noen* av de mange funn jeg har gjort i dette spennende og interessante prosjektet. Det har vært svært givende for meg å få komme tett innpå disse syv meget dyktige undervisere og jeg er imponert over det jeg har observert. Jeg ser på mitt arbeid som en 'best practice' studie og håper at jeg ved å presentere fyldige beskrivelser av praksis i Del 2 og Del 3 kan bidra både til mer diskusjon omkring og større verdsetting av de alternative læringsrom som museene skaper for barn og ungdom.

Litteraturreferanser

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

Bakhtin, M. M. (1984) *Problems of Dostoevsky's poetics*. Translated by Omsett av C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bakhtin, M. M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Dysthe, O. (1995) *Det flerstemmeige klasserommet*, Oslo: Abstrakt forlag. Dansk oversettelse Klim forlag (1996)

- Dysthe, O. (1996) *The Multivoiced Classroom. Written Communication 3*, Sage Publications.
- Dysthe, O. (2000) "Mitt ansvar er å gi elevene de redskaper de trenger for å lykkes". I Esmann, K. , Rasmussen, A & Wiese, L. B.: *Dansk i dialog*. København, DK.: Dansklærerforeningen, 8-15.
- Dysthe, O. red (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag,
- Linell, P. (2009) *Rethinking language, mind and world dialogically*. Charlotte. NC: Information Age Publishing.
- Matusov, E. (2009) *Journey into dialogic pedagogy*. New York, NY: Nova Science.
- Nystrand, M. et al. (1997) *Opening Dialogue*. New York, NY: Teacher College Press.
- Sidorkin, A. M.: (1999) *Beyond discourse. Education the self and dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Voloshinov, V.N. /Bakhtin, M. M. (1973) *Marxism and the philosophy of language*. NY: Seminar Press.
- Wegerif, R. (2007) *Dialogic education and technology*. Germany: Springer Press.