

VI LÆRER PÅ BAGKANT

Vi lærer på bagkant, argumenterer den amerikanske professor og organisationsteoretiker Karl Weick. "Sensemaking is a retrospective process: Remembering and looking back are a primary source of meaning". (Weick: 1995: 11). Denne årbog tager Weick på ordet og ser tilbage på 2012, med fokus på børn og unge, i håbet om at blive kloge. Formålet med årbogen er altså ikke at producere et hyldeskrift, som årbøger ofte er, men i stedet at dele produktive refleksioner med afsæt i daglig praksis. Hvilken tilgang til læring og kreativitet prægede vores arbejde i 2012, og hvad bidrog det til? Hvordan udvalgte konkrete projekter vores repertoire i forhold til vores kunstfaglige og pædagogiske strategier? Hvordan tilrettelægger vi fremover processer, der øger sandsynligheden for, at læring og kreativitet finder sted? Og hvordan kan vi tænke det hele ind i en organisatorisk sammenhæng og hverdag?

Læring og kreativitet spiller en stor rolle i al vores arbejde i Børn og Unge (herefter B&U). Derfor vil jeg i det følgende forsøge at komme en forståelse af begreberne lidt nærmere. Læring sker anderledes, end vi tror, siger Weick. Den sker nedefra, på bagkant og er altid forbundet med fortolkningsprocesser. Mennesker vil med andre ord altid forsøge at tillægge alting en eller anden form for mening, sensemaking, uanset afsenderens intention. Hvis Weick har ret, vil det være hasarderet at tro, at alle i en klasse vil få det samme ud af et undervisningsforløb. Det stiller krav til den måde, vi strukturerer læreprocesser på, både i undervisningen og organisatorisk.

Læring foregår ikke kun i formaliserede situationer, men overalt, hele tiden. Hvordan vi forstår læring, hænger tæt sammen med det videnskabssteoretiske univers, vi abonnerer på. Jeg abonnerer på forestillingen om, at verden er socialt konstrueret. Betydninger og viden er således ikke stabile størrelser, men derimod noget som konstrueres og dekonstrueres i relationer og sociale processer. Den amerikanske psykolog Kenneth Gergen formulerer det sådan:

"Den grundlæggende idé i social konstruktion virker ret enkel, men den er også dyb. Alt, hvad vi regner for virkeligt, er socialt konstrueret. Eller, sagt mere dramatisk, intet er virkeligt, før folk er enige om, at det er det". (Gergen og Gergen: 2009: 9).

Læring vil således altid være en del af en social proces, der foregår i samspil med andre. Viden og det rum, viden udvikler sig i, er altså relationelt. Afhængigt af hvor jeg står, får tingene mening. Verden er ikke bare. En anden teoretiker, hvis bidrag, jeg mener, er væsentligt i diskussionen omkring meningsskabelse og læring, er den amerikanske psykolog Jerome Bruner. En af Bruners centrale pointer er, at vi organiserer vores virkelighedsforståelser i narrativer. De narrativer, vi har om os selv og vores omverden, har ifølge Bruner en strukturerende kraft i forhold til vores forståelse af verden. Bruner understreger også vigtigheden af at tale ind i og forstå hinandens bevidsthedslandskaber, for ellers følges anvisninger sjældent op med de handlinger, vi ønsker. Vi har alle brug for en form for genklang, en genkendelig "knage", som vi kan hænge det nye op på. De fleste har sikkert erfaret, hvor vanskeligt det

er at lære eller huske noget, som man ikke kan sætte sammen med noget kendt og derfor forstå anvendelsen af. Ifølge Bruner er det i sammenhængen mellem vores menings- og handlingslandskaber, at mening opstår.

I 2012 udkom bogen *Dialogbaseret undervisning. Kunstmuseet som læringsrum*. Den er skrevet af museets undervisningsansvarlige i samarbejde med Line Esbjørn fra Thorvaldsens Museum og den norske professor i pædagogik Olga Dysthe. Bogen leverer et substantielt og tiltrængt bidrag til det museale undervisningsfelt og er resultatet af et flerårigt projekt om museer og medborgerskab. Bogen giver eksempler på, hvordan man vha. dialog kan skabe den sammenhæng, som bl.a. Bruner taler om. Samtidig gør den også opmærksom på, at det er i gnisten mellem to poler, at erkendelsen ofte sker.

Dialogens kreative potentiale ligger i spændingen mellem forskellige stemmer, som Olga Dysthe siger med henvisning til den russiske litteratur-, sprog- og kulturkritiker Mikhail Bakhtin.

Som sagt er det svært at definere læring. Til gengæld synes de fleste enige om, at de processer, hvor læring

2012 / ANTAL BESØGENDE PÅ SMK: 429.692

ANTAL SKOLEKLASSER PÅ SMK: 1782 (37.882 ELEVER)

ANTAL BØRN I MUSEETS VÆRKSTEDER, WEEKEND OG FERIE: 9563

ANTAL BØRN PÅ SMK I ALT: 48.201

ANTAL UNGE PÅ SMK (14-29 ÅR) I ALT: 120.313 (22% AF VJRES BESØGENDE)

opstår, tager forholdsvis lang tid, fordi vi skal have adgang til hinandens bevidsthedslandskaber fx vha. narrativer. Tidskrævende læringsprocesser er dog ikke altid forenelige med de aktuelle vilkår i kulturinstitutioner, hvor kravet om mange og målbare resultater er konstant til stede. Derfor har vi i B&U brugt en stor del af 2012 på at reflektere over, hvordan vi rammesætter, så der både er plads til resultat og proces. Inden vi ser nærmere på konkrete eksempler fra vores undervisningspraksis på museet, skal vi forsøge at indkredse begrebet kreativitet, der ligesom læring er svært at definere entydigt.

KREATIVITET

Erhvervspsykolog og leder af TRAC - Training and Resources for Advanced Creativity - Thea Mikkelsen skriver, at vi alle har et kreativt potentiale, men "det er kun dem, der forstår at reagere på ideerne og tør føre dem ud i livet, som gør brug af deres kreativitet" (Mikkelsen: 2009: 13). Kreativitet og innovation handler om at have øje for det nye, det uprøvede og at have mod til at sætte ting sammen på nye måder. Men kreativitet handler ikke alene om at tænke anderledes. Det handler også om at "sætte mål". Det, der ifølge Mikkelsen kendetegner den kreative hjerne, er, at den "forstår at bruge mere bredt af sine ressourcer og at forbinde de forskellige centre i hjernen med hinanden" (ibid: 32).

Forestillingen om, at man kun er kreativ, når man er helt friset, er et eksempel på et typisk narrativ, som let kanoniseres på en måde, så man ikke kan få øje på andet.

Men kreativitet er ikke fri leg, og rammesætning er mindst ligeså vigtig her

som i andre sammenhænge. At arbejde kreativt kræver tid, fordybelse, metode, planlægning og målsætninger. Evnen til at få gode ideer er altså ikke en magisk kvalitet, men derimod nært forbundet med hårdt arbejde og evnen til at arbejde i et relationelt felt. Nogle af de spørgsmål, vi for tiden er meget opsatte på at undersøge, handler netop om kreativitet. Hvor har vi lavet plads til hvilken slags kreativitet? Hvad indfortolker vi i begrebet? Og hvordan strukturerer man det kreative, så det skaber et større udfaldsrum for hele organisationen?

Man kan planlægge undervisning, men ikke læring. Alligevel er der god grund til at forsøge at tilrettelægge processer, der skaber gode rammer for læring og kreativitet, også organisatorisk. Derfor er det også meget glædeligt, at 2012 blev året, hvor kreativitet blev skrevet ind i museets vision, som bl.a. indeholder ambitionen om, at SMK "vil styrke et kreativt og reflekteret samfund, der værdsætter sin historie og anerkender forskellighed".

UNDERVISNINGSDSIGN

Nu til de konkrete eksempler. I mange år var det en del af vores selvforståelse, at SMK skræddersyede hvert enkelt undervisningsforløb på baggrund af lærerens ønsker. Det var med Bruners ord vores kanoniserede narrativ. Umiddelbart virkede tilbuddet meget generøst og modtagerorienteret, men for et par år siden måtte vi indse, at det krævede enormt meget forberedelse, at kvaliteten var for svingende, og at det tilsammen skabte et meget broget billede af, hvad SMK stod for i undervisningssammenhæng. Derfor tog vi bl.a. fat på at udvikle en række faste en-times forløb i samarbejde med en gruppe lærere (dansk, historie, billedkunst) og elever. Det resulterede i:

- Fjerre, men faste, undervisningsforløb
- Forløbsbeskrivelser til lærerne, der bl.a. redegør for, hvilke læringsmål hvert enkelt forløb understøtter i forhold til klasstrin
- Kompendier og emnemapper til museets undervisere, der samler faglige ressourcer (artikler, undervisningsmaterialer, noter m.m.).
- Undervisningsdesign til hvert forløb, der på baggrund af afprøvning med skoleklasser foreslår museets undervisere en hensigtsmæssig dosering af forskellige typer øvelser og korte oplæg. Formålet med designet er at opnå den flerstemmighed og dialog, den aktive deltagelse og variation, som er centrale mål for vores undervisning.

Med de faste en-times forløb og denne struktur kan lærerne ikke længere vælge frit på alle hylder. Til gengæld ved vi, at den vare, vi sælger, er gennemtestet og af høj kvalitet. Forløbsbeskrivelserne sikrer forventningsafstemning mellem lærer og underviser, og undervisningsdesigns, kompendier og emnemapper gør det muligt internt at speede læringsprocesserne op vha. vidensindsamling og -deling. De sidste mange år har vi samarbejdet med retoriker Signe Hegelund om at styrke omviserne og underviserens retoriske kompetencer. I 2012 udvidede vi arbejdet til også at indbefatte de 20 kunstnere/arkitekter, som arbejder i museets værksteder. De står for museets billedskole og for de undervisningsforløb, der kombinerer besøg i museets udstillinger med værkstedsforløb. For mig er det helt centrale, som kunstnerne bidrager med i en undervisningssammenhæng, det at se verden uselvfølgerigt og det at bestyrke eleverne i deres første fornem-

melse. Desuden er kunstnere generelt gode til at gøre os opmærksomme på, at verden er fuld af ting, vi overser, i overbevisning om, at vi kender den og ved, hvad den indeholder af muligheder og betydninger. Ønsket med rækken af workshops med Signe Hegelund var at synliggøre og blive klogere på de kompetencer, som kunstnerne bidrager med (hvad er det kunstneriske egentlig for en ingrediens?). Derudover ønskede vi at opkvalificere museets forløb med længerevarende værkstedsarbejde ved at skærpe fokus i hvert enkelt forløb. Det er en generel udfordring, når vi arbejder med undervisning. Vi vil som formidlere have det hele med, men vi bør bestrebe os på at have ét fokus, som alt, hvad vi foretager os, forholder sig til. Det handler om intentionaltet. Man kan skærpe fokus ved at se nærmere på udvælgelse, rækkefølge og vægtning i et undervisningsforløb. Er pointen fx så langt fremme i værket, at et spørgsmål er hensigtsmæssigt, eller er det snarere et miniforedrag, der er på sin plads? Hvordan afspejler det kreative arbejde i værkstedet bedst forløbets tema, formmæssigt og indholdsmæssigt? Ved at gennemgå hvert enkelt forløb i forhold til værkudvalg, dispositionsprincipper (hvilke informationer placerer vi hvor) og kreative øvelser kommer læringsdybden i fokus frem for -bredden.

Bogen *Dialogbaseret undervisning* argumenterer endvidere for vigtigheden af variation i forløbene.

Ovenstående afsnit giver eksempler på, hvordan vi har højnet kvaliteten og samtidig etableret en ramme om, at vores undervisere kan lære noget hurtigt. Det har dog hele tiden været vigtigt for os at understrege, at der var tale om undervisningsdesign. Ordet design signalerer, at forløbet kunne være sammensat anderledes, og underviserne opfordres da også til at bruge de elementer, der giver mening for dem og den aktuelle undervisningssituation, jvf Weicks sensemaking. Vores mål er ikke at skabe robotter. Til gengæld ønsker vi, vha. forskellige tiltag og redskaber, at øge sandsynligheden for, at læring og nye erkendelser opstår.

DEN MINDSTE ENHED ER DYADEN

Det er ikke tilstrækkeligt at skabe undervisningsdesigns og gode rammer for

læring i selve undervisningssituationen. Arbejdet med læring er også en organisatorisk udfordring. I en relationel optik er dyaden (modsat individet) den mindste enhed, argumenterer professor ved CBS Jan Molin. Relationen mellem mindst to aktører er det mindste, og samtidig mest afgørende, organisatoriske element. Viden er ifølge Molin ikke personbåret, men knytter sig til den organisatoriske kontekst.

Derfor er det afgørende, at vi tænker læring i en større sammenhæng.

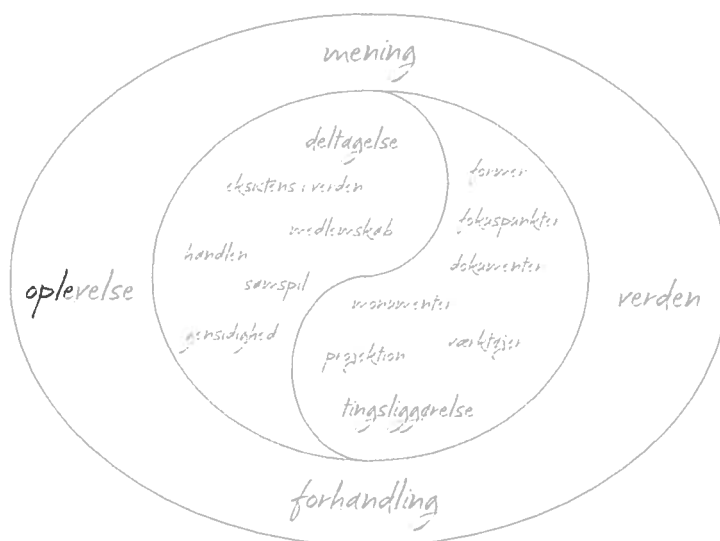
Men hvordan organiserer man sig om kompetenceudvikling? Og hvordan designer man læreprocesser, der går den vej, man ønsker? Den 1. april 2012 gjorde vi et forsøg, da vi ændrede ansættelsesforholdene for museets time-lønnede undervisere og omvisere. Vores mål var at skabe et stærkt læringsmiljø, et fagligt og socialt fællesskab, uden at vi dog havde mulighed for at tilføre feltet flere økonomiske midler. Den 1. april overgik alle omvisere og undervisere til stillinger som studentemedarbejdere i stedet for freelancere. Dette medførte en ændring af lønnen til den lavere studentertakst, som til gengæld gav mulighed for at allønne ved møder, læringsdage, underviserworkshops, partnerskaber etc. Ønsket med ændringen var netop at opkvalificere både

vores undervisnings- og omviserpraksis på SMK gennem større mulighed for kompetenceudvikling og inddragelse af studentemedarbejdere i udviklingsprojekter. På denne måde øger vi sandsynligheden for, at de opbygger en flerfaglighed, der gør dem i stand til at koble kunsthistorisk og læringsteoretisk viden sammen. Muligheden for at inddrage studentemedarbejdere i særlige projekter og udvikling af daglig undervisningspraksis på museet giver større ejerskab, engagement, fælles viden og bedre undervisning. At vi skelner så skarpt mellem omvisere og undervisere er relativt nyt, men endnu et bevidst forsøg på at skabe klarere rammesætning. Selvom der er mange overlap mellem en omvisning og et undervisningsforløb, er konteksten og målene meget forskellige.

ET REFLEKSIONSREDSKAB

Lad os i det følgende kigge på udfordringen med at skabe plads til både resultat og proces i et mere teoretisk perspektiv. Den schweiziske læringsteoretiker Etienne Wenger arbejder med en model, der er brugbar i denne sammenhæng. Hans model viser en cirkel, en helhed, der består af henholdsvis deltagelse og tingsliggørelse i en yin/yang-lignende figur.

Til deltagelsesdomænet hører engagement, tanker, handlinger og det emotionelle. Til tingsliggørelse hører mere afsjælede ting som kontrakter,



procedurer og dokumenter. Ifølge Wenger har mange af os en tilbøjelighed til at glemme tingsliggørelsen og blive for længe i deltagelsesdomænet. Deltagelse og tingsliggørelse er ikke komplementære størrelser, ikke godt eller skidt, men de skal ifølge Wenger være i en hensigtsmæssig balance. Det er altså ikke enten-eller, men et både-og. Modellen er god at tænke med og skaber grobund for overvejelser omkring, hvordan vi doserer, og hvordan vi ønsker balancen skal være mellem dét, vi kan måle og tingsliggøre, og dét, vi ikke kan måle og forudsige. Vores arbejde med faste undervisningsforløb er et konkret eksempel på, at vi har skruet op for tingsliggørelsen. Denne årbog er det samme. Og vi kunne arbejde endnu mere målrettet med *targets* (fx læringsmål, statistik og anden form for målbarhed), hvis vi ønskede det. Wenger skriver meget rammende, at tingsliggørelsens styrke er "dens fyndighed, dens transportabilitet, dens potentielle fysiske vedvaren, dens fokuserede virkning", men han skriver også, at det samtidig er dens svaghed (Wenger: 1998: 76). For meget tingsliggørelse kan fastlåse aktiviteter i en bestemt form og skabe illusion om kontrol og stabilitet. Vores undervisningsdesign kunne i værste fald blive så tingsliggjorte, at de ikke engagerede, fordi de ikke rummede den levede erfarings rigdom. Wengers model bidrager til forståelse af, hvor vigtigt det er at rammesætte klart og vide, at vi ved at skrue op og ned på forskellige procesteknologier opnår forskellige ting.

Når vi i forbindelse med udvikling af faste undervisningsforløb skruer op for tingsliggørelsen, betyder det ikke nødvendigvis, at vi skruer ned for deltagelse.

Alt er relevant, bare ikke på samme tid.

DET FÆRDIG-EVALUEREREDE SPROG

En udfordring for al undervisning er, hvordan man tilrettelægger undervisningsforløb, der både er fokuserede og samtidig giver plads til elevernes erfaringslandskab, til nødvendig improvisation og til, om nødvendigt, at skifte hest i vadestedet. Wenger har en anden yin/yang-model, hvor tingsliggørelse og

deltagelse er erstattet af emergent og designet. Igen handler det om at skabe en hensigtsmæssig balance mellem det færdigstøbe og det forhandlingsbare. Det handler altså ikke om at slippe af med det emergente, men snarere om at medtage det og gøre det til en bevidst mulighed. Hvis ting er for færdigstøbte, hvis det hele er designet på plads, har det ofte den effekt, at eleven ikke behøver tænke, hvilket næppe er hensigtsmæssigt. Den engelske professor og diskursanalytiker Jonathan Potter og socialpsykolog Margaret Wetherell taler om det færdigevaluerede sprog, som er uden håndtag og lukker for fortolkningsrummet. Brugen af PowerPoint har eksempelvis som form en uheldig tendens til at være tænkt færdig uden blik for relationen. Derfor opfattes PowerPoint-præsentationer sjældent som nysgerrige på modtagerens verden. Omvendt er dialog og studiekreds jo heller ikke altid ønskværdigt. Balancen mellem åbenhed og struktur diskuteres grundigt i bogen *Dialogbaseret undervisning*.

I al vores undervisning arbejder vi nu målrettet på at blive bedre til at eksplicitere intentionaliteten og nøje overveje fortolkningsinvitationerne.

Når vi åbner for dialog, skal vi også reservere plads til at udforske og udfordre elevernes erfaringslandskab. Den amerikanske læringsteoretiker Barnett Pearce er en af de teoretikere, som har arbejdet intenst med kommunikation og skabelse af sociale verdener. Ifølge ham har ord ikke en betydning i sig selv, men en brug i en kontekst. En talehandling er altid omgivet af episoder (noget, der gik forud), relationer, identiteter og kultur/kontekst. Derfor risikerer vi, at vores talehandlinger ikke får det tilsigtede udfald. Dialogen udebliver, eller beskeden misforstås. Det er vigtigt at have in mente, når vi står i en undervisningssituation, men også når vi laver partnerskaber. Bevidstheden om, at en talehandling aldrig står alene, fremmer samarbejder ved bl.a. at synliggøre vores selvforståelse i form af kanoniserede narrativer.

PARTNERSKABER

En del af arbejdet med at styrke indsatsen vedrørende læring og kreativitet har i 2012 været præget af ønsket om nye og tætte partnerskaber med kræf-

ter uden for museets fire vægge. Nye alliancer giver os flere perspektiver og tilbyder os nye forståelsesrammer. Det er vigtigt, da det kan være svært selv at se, hvilke narrativer og forforståelser man cykler rundt i. Den amerikanske psykolog E. Sampson taler om faren for at operere med for mange implicite standarder. Oftest har vi brug for de andres blik for at få øje på vores implicite standarder. Ingen kan se sig selv bagfra. Hvis vi kun taler med os selv om os selv, risikerer vi at få gjort vores brugere, og måske også vores kolleger, til den tjenstvillige anden som et andet begreb, jeg henter fra Sampson. Den tjenstvillige anden er en person, som vi indlejrer i vores eget reducerede univers i stedet for at se den anden som del af en vigtig lærende relation. Vigtigheden af at se den anden som en vigtig lærende relation var fx baggrunden for, at vi i 2012 satte os for at påbegynde et mere målrettet forløb med de praktikanter, vi hvert år får fra læreruddannelser, for herved at sikre et større tilbageblik af viden fra dem til os.

Det var også i 2012, vi udviklede, afprøvede og evaluerede et stort pilotprojekt og undervisningsforløb: Kunstkatapult. Målet var at styrke en faglig dialog mellem skoler og museum, som sikrer, at museet inddrages som en fast læringsressource i skolernes årsplaner. Undervisningsforløbet blev til i samarbejde med lærere og elever fra forskellige skoler og en styregruppe med kompetente folk udefra med praktiske og teoretiske erfaringer fra forskellige fagfelter og institutioner.

ULK, Unges Laboratorier for Kunst, har førertrøjen på, når det gælder årelang erfaring med at tænke i partnerskaber, co-produktioner og brugerinddragelse. ULK er et kreativt og socialt community for unge på SMK - online og onsite. Målet er at gøre kunst og museet tilgængeligt og inkluderende for alle unge.

I 2012 samarbejdede ULK med Roskilde Festival, hvor kunstpiloterne sammen med festivalens brugere skabte en 104 meter lang tavlevæg, Tankeværk, og en flydende installation, Liquid Lounge. Typisk for ULK var projekterne fra begyndelsen tænkt dynamiske og med brugerne som medskabere. 2012 bød også på app'en TALES, som er udviklet af unge fra

Frederiksberg Bibliotek og kunstpiloter fra ULK. En af styrkerne ved ULK er for mig at se evnen til at fokusere på det midlertidige og sætte parentes om det institutionelle - uden af den grund at miste forbindelsen med sidstnævnte.

ULK udfordrer også internt museets konformitet, hvilket giver os alle et større udfaldsrum. Et konkret eksempel på et internt samarbejdsprojekt i 2012 var udstillingen Gennemlyst. Det var første gang, museets unge kunstpiloter var medskabere af en udstilling på museet, og det stiller naturligt spørgsmålet om, hvad de bidrager med? Vores erfaring er, at de unge bidrager med viden om, hvad der er relevant i deres livsverden, og at de i dialog med os producerer ny viden, fx visuelt i form af nytænkende formidling og udstillingsdesign. De unge er med til at producere ny viden om, hvordan den forskningsbaserede viden kan blive en del af deres meningshorisont, eller bevidsthedslandskab, som Bruner ville sige, og dermed en del af deres identitet. Det er uvurderlig viden for ethvert museum, som interesserer sig for fremtidens publikum.

AT LÆRE AF AT ARBEJDE MED LÆRING

Hvis vi aldrig kan være sikre på, at tiltag får det udfald, vi regner med (jf. Weicks sensemaking), hvis enhver ud-sigelse er kontekstafhængig (jf. Pearces talehandlinger), og samfundets hastige udvikling gør foranderlighed til eneste konstant, hvad har vi så overhovedet at holde fast i? Trods min manglende tro på kausale sammenhænge og forudsigbarhed er det vigtigt, at vi har et mål, når vi iværksætter læringsprocesser og skaber partnerskaber. Læring er for

mig at se det kit, der får det hele til at hænge sammen. Hvis vi udvikler vores refleksive kompetencer, både internt og eksternt, øger vi sandsynligheden for, at vi lærer noget af at arbejde med læring, og at vi kompetenceudvikler os til at kunne gøre det, vi gør i dag, bedre i morgen. Den danske filosof, ledelsesteoretiker og professor ved CBS Ole Fogh Kirkebys begreb translokution-litet betyder, at vi først ved, hvad ting betyder, når vi hører os selv sige det. Vi skal fortsat bestræbe os på skabe et læringsmiljø, hvor der er plads til beta-versioner, og hvor spørgsmål er mindst ligeså relevante som svar. Det færdigvurderede sprog rummer som allerede nævnt ikke meget læring. Sammen må vi træne forandringsmusklen og blive bedre til at se verden fra flere perspektiver. Hvis jeg blot flytter mig et felt på skakbrættet, ser verden anderledes ud. Hvilke felter på skakbrættet tilbyder vi hinanden, vores kunstpiloter, vores elever, praktikanter og samarbejdspartnere? Og hvilke felter på skakbrættet er slet ikke ledige? Ved konstant at reflektere over det, vi gør, etablerer vi et stadig større og nødvendigt mulighedsrum.

DE SMÅ SEJRE

Denne årbog har som formål at genstandsgøre den viden, som hverdagen producerer. Bogen er endnu et eksempel på, at vi skruer op for tingsliggørelsen. Modsat tendensen med at følge midler og ekstraordinære projekter er det en sjældnen tilfredsstillende at dvæle ved hverdagen, den daglige, konkrete praksis, og de forudsætninger, vi har for at diskutere og forstå den. Det er jo i den daglige praksis, de fleste møder

os. Det nærsynede perspektiv minder også om vigtigheden af at give noget så almindeligt som samtaler opmærksomhed. Måden, vi konstruerer samtaler på, har enorm betydning for, hvor vi kommer hen, som Peirce vil sige. Weick siger *small wins*, og der er al mulig grund til at fejre de små sejre. Det er ofte i detaljerne, de største forandringer bor.

Denne årbog er på ingen måde en illustration af svarene på de mange spørgsmål, jeg rejser i artiklen. Den er snarere refleksioner over de dilemmaer og udfordringer, som feltets kompleksitet kaster af sig.

På den ene side skal vi honorere kravet om mange og målbare resultater, og på den anden side peger forskning og erfaring på, at de processer, hvor læring og kreativitet opstår, tager forholdsvis lang tid.

I det daglige arbejde skal vi skabe rum for både tingsliggørelse og deltagelse, det emergente og det designede. Vi skal være lette at forstyrre, men samtidig modstandsdygtige. Årbogen er fuld af kvalificerede, konkrete bud på vores måder at tilgå udfordringerne på i 2012, men bogen rummer ingen entydige svar. Jeg tror dog på, at jo mere vi er i stand til at genstandsgøre og dele viden om vores felt, jo mere kvalificeret kan vi rammesætte, så der både bliver plads til stejle læringskurver, kontante resultatmål og langsigtet udvikling.

LITTERATURLISTE

- Bruner, Jerome: Mening i handling, Klimt, 2006
Gergen, Kenneth J. og Mary: Social konstruktion - ind i samtalen, Dansk Psykologisk Forlag, Kbh. 2005
Mikkelsen, Thea: Kreativitetens psykologi - hvad du som kreativ bør vide om dig selv og din psyke, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 2009
Molin, Jan: Organisation & ledelse - i et udviklingsperspektiv, Leading Capacity, 2003
Pearce, W. Barnett: Kommunikation og skabelse af sociale verdener, Dansk Psykologisk Forlag, 2007
Edward E. Sampson: Celebrating the Other: A Dialogic Account of Human Nature (Theoretical Imagination in Psychology), Harvester Wheatsheaf, 1993
Weick, Karl E.: Making Sense of the Organization, Blackwell Publishing, 2001
Weick, Karl E.: Sensemaking in Organizations, SAGE, 1995
Wenger, Etienne: Praksisfællesskaber, Hans Reitzels Forlag, 2006

WE LEARN IN RETROSPECT

We learn in retrospect, says US professor and organisation theorist Karl Weick: "Sensemaking is a retrospective process: Remembering and looking back are a primary source of meaning" (Weick: 1995: 11). This yearbook takes its inspiration from Weick and looks back at 2012 – focusing on children and young adults – in order to identify the learning outcome. The objective of this yearbook is not, then, to produce a simple celebratory piece of writing, but rather to share productive reflections with others based on our everyday practice. What approaches to learning and creativity infused our work in 2012, and what impact did this have? How did specific projects expand our repertoire in relation to our strategies concerning the interdisciplinary field of art and learning theory? How can we plan processes that best nurture learning and creativity? And how can we place all this within an organisational context and our everyday work?

Learning and creativity plays a major part in all our work at the Department for Children and Young People ("Børn og Unge", hereinafter B&U). For this reason I will seek to describe how we understand the concepts in a little more detail here. Weick tells us that learning takes place in ways that are different from what we probably think. It happens from below, in retrospect, and is always associated with processes of interpretation. In other words people will always seek to attribute some kind of meaning to things – engaging in sensemaking – regardless of the sender's original intention. If Weick is right it would be ludicrous to believe that every student in a class will derive the same benefits or impressions from a given educational course. This in turn presents special requirements in terms of how we structure learning processes in our teaching and in our organisation.

Learning does not just take place in formalised situations; it takes place all the time and everywhere. Our perception of learning is closely associated with the theories and modes of thought to which we subscribe. I subscribe to the theory that the world is a social construct. Meaning and knowledge are not absolute and stable entities; rather, they are constructed

and deconstructed in a range of relationships and social processes. The US psychologist Kenneth Gergen puts it in these terms: "The basic idea of social construction may seem simple enough. But consider the consequences: if everything we consider real is socially constructed, then nothing is real unless people agree that it is". (Gergen: 2009: 4). Thus, learning will always be part of a social process that takes place in a state of interaction with others. Knowledge, and the space in which knowledge is developed, is relational. Things have meaning depending on where I stand. We cannot say that the world simply is. Another theorist who I believe has made an important contribution to the discussion concerning the creation of meaning and learning is the US psychologist Jerome Bruner. One of Bruner's key points is that we arrange and organise our perceptions of reality in narratives. According to Bruner our narrative thinking about ourselves and our surroundings has a structuring impact upon the way we understand the world. Bruner also accentuates the importance of speaking into and understanding each others' landscapes of consciousness; if we do not, directions and requests are rarely followed up by the actions we would like to see. We all need some

kind of recognition; something on which to peg the new things we learn. Most of us have probably experienced how difficult it can be to learn or remember something that we cannot associate with anything familiar, with something that would help us understand its practical application. According to Bruner, meaning arises when our landscapes of consciousness and landscapes of action meet.

The year 2012 saw the publication of the book *Dialogue-based teaching. The Art Museum as a Learning Space*. The book is written by the Head of School Programmes at SMK in co-operation with Line Esbjørn from Thorvaldsen Museum and Olga Dysthe, Professor Emeritus at the University of Bergen. The book makes a substantial and much-needed contribution to the field of education in a museum setting and is the result of a year-long project about museums and citizenship. It offers examples of how dialogue can help create the links, connections, and meaning that e.g. Bruner talks about. It also calls attention to the fact that insight and knowledge is often found in the spark created between two opposing poles. The creative potential of dialogue resides in the tension between different, "unequal voices", as Olga Dysthe says, referring to the Russian theorist

of literature, language, and culture Mikhail Bakhtin and his concept of multivoicedness.

Learning is difficult to define. However, there seems to be widespread agreement that the processes that give rise to learning require relatively long time because we must access each other's landscapes of consciousness, e.g. by means of narratives. However, time-consuming learning processes cannot always be reconciled with the prevailing conditions applying to cultural institutions today, where the demand for many and measurable results exert their constant pressure. For this reason we at BGU have spent much of 2012 reflecting on how to set up a framework that allows scope for results and processes alike.

Before we take a closer look at specific examples from our teaching practices at the museum we will look closer at the concept of creativity; a concept that can be every bit as complex and elusive as learning.

CREATIVITY

Thea Mikkelsen, a corporate psychologist and director of TRAC – Training and Resources for Advanced Creativity – states that we all possess creative potential, but “only those who know how to respond to ideas and dare to

put them into practice actually make use of their creativity.” (Mikkelsen: 2009: 13). Creativity and innovation is about being alert to the new, to the untested, and about having the courage to combine things in new ways. But creativity is not just about thinking in new and different terms. It is also about “setting targets”. According to Mikkelsen, the creative brain is characterised by “knowing how to tap more widely into its resources and how to link the various centres in the brain with each other” (ibid: 32).

The notion that you are only creative when you are entirely free and unfettered is an example of a typical narrative of the kind that can so easily become canonised, preventing us from seeing anything else.

However, creativity is not necessarily the same as free play; setting out a framework is every bit as important here as in other contexts. Working creatively requires time, immersion, method, planning, and objectives. The ability to come up with good ideas is not, then, a magical quality; rather, it is closely associated with hard work and the ability to work within a re-

lational field. Some of the questions that we are currently very keen to explore are concerned with creativity. Where did we create space for what kinds of creativity? What interpretations do we read into the concept? And how do we structure creativity so that it can generate greater potential for the entire organisation? You can plan teaching, but not learning. Nevertheless there is good reason for seeking to establish processes that create a good framework for learning and creativity, including in organisational terms. This makes it a particular cause for celebration that the year 2012 was also the year where creativity was written into the museum's vision, which now includes the ambition to support and strengthen “a more creative and reflective society that values its history and cherishes difference.”

TEACHING DESIGN

Let us move on to the specific examples. For many years it was part of our self-image that the SMK would customise each teaching session on the basis of the visiting teacher's wishes. In Bruner's terms this was our canonised narrative. At first glance this offering seemed very generous and recipient-oriented, but a few years ago we had to acknowledge that this

approach required an awful lot of preparation, that the level of quality was too prone to variation, and that it all created a blurred and uncertain image of what the SMK stood for in terms of school programmes. In response to this we embarked on developing a range of basic one-hour sessions in collaboration with a group of teachers (specialising in the subjects of Danish, History, and Visual Arts) and students. The results of this work were:

- Fewer, but more clearly defined teaching sessions
- Descriptions of each teaching session for teachers, including an account of the learning objectives supported by the specific session and its intended target group/age bracket
- Compendiums and themed collections of resources for the museum's educators (articles, teaching materials, notes, etc.).
- A specific teaching design for each session. Based on collaborations with actual students the designs offer the museum educators suggestions on how to implement variation in forms of teaching such as dialogue, mini-lectures and practical-aesthetic learning processes. The purpose of this design is to achieve the multi-voicedness, dialogue, active participation, and variation in forms of teaching that stand as central objectives for our school programmes.

The catalogue of basic one-hour teaching sessions means that teachers can no longer choose anything they like. But on the other hand we are certain that the product supplied is carefully tested and of high quality. The descriptions ensure that teachers and museum educators share the same expectations of what is going to happen, and the teaching design, compendiums, and themed collections of materials make it possible to speed up internal learning processes, making it easy to collect and share information.

For many years now we have co-operated with the rhetorician Signe Hege-

lund in order to build the rhetorical skills of our museum guides and educators. In 2012 we expanded the scope of this collaboration to also include the 20 artists/architects working at the SMK workshops. They are in charge of the museum's art school and of the workshops for schools that combine sessions in the exhibitions with workshop activities. To me, the central contribution that artists bring to an education context is the ability to view the world from fresh perspectives and to reaffirm students in trusting their initial impressions; their gut instincts. What is more, artists are generally good at making us aware of how the world is full of things that we overlook due to our own conviction that we already know it and the possibilities and meanings it contains. The workshops conducted with Signe Hegelund sought to foreground and explore the skill sets and literacies that artists contribute (what kind of ingredient is "the artistic", anyway?). We also wanted to upgrade the museum's work with longer-term workshop activities by introducing a sharper focus on each session. This is a general challenge for us when working with education. We would like to include everything, but we should endeavour to retain a single focus point to which everything relates. It is all about intentionality. One can sharpen one's focus by taking a closer look at the issues of selection, order/sequence, and emphasis made in a course. For example, is the main point so evident in a given work of art that a simple question would do the trick, or is a mini-lecture called for? How can the creative work done at the workshop best reflect the overall theme of the teaching session, both in terms of form and content? By looking at each individual session in terms of the works of art selected, the dispositions made (what information goes where?) and creative/practical-aesthetic activities, we focus on the depth of learning rather than on its breadth.

The book *Dialogue-based Teaching. The Art Museum as a Learning Space* also argues in favour of the importance of variation in forms of teaching.

The above provides examples of how we have improved the overall quality of our education activities while also establishing a framework that allows our educators to learn something quickly. However, it was always important to us to accentuate that the efforts made were about teaching design. The word "design" indicates that the various teaching sessions might well have been put together in different ways, and indeed the educators are encouraged to use whatever elements make sense to them and are appropriate to the teaching situation at hand, cf. Weick's concept of sensemaking. Our objective is not to create robots. What we do want is to use a range of initiatives and tools to increase the potential for learning and new insights.

THE SMALLEST UNIT IS THE DYAD

Creating teaching design and a good framework for learning in the teaching situation itself cannot stand alone. Work on learning is also an organisational challenge. According to Jan Molin, professor at CBS, the dyad, rather than the individual, constitutes the smallest unit from a relational point of view. The relationship between at least two players is the smallest – and most crucial – organisational element. According to Molin knowledge is not carried by individuals, but associated with the organisational context.

This makes it crucial to conceive of learning within a wider context.

But how does one organise staff training? And how does one design learning processes that go the way you want them to go? On 1 April 2012 we ventured in a new direction by changing the terms of employment for the museum's hourly paid educators and guides (excluding artists). Our objective was to create a strong framework for learning and an equally strong sense of belonging to a professional and social community, but we did not have the opportunity to infuse more funds into the area. Rather, on 1 April all guides and educators

became employed as student assistants rather than as freelancers. This meant that their hourly rates were reduced to a lower student rate, but in turn this made it possible to offer paid participation in meetings, learning days, educator workshops, partnerships, etc. The point of the change was to upgrade our educator and guide practice at SMK by creating better opportunities for skill raising and for involving student assistants in development projects. In this way we increase the likelihood of having them build a more wide-ranging professional and interdisciplinary identity that enables them to link up art historical knowledge and learning theory. The opportunity for involving student assistants in learning projects and in the development of everyday education practices at the museum creates a greater sense of ownership and commitment, it makes it easier to share knowledge, and it improves teaching practice overall. Making such a sharp distinction between guides and educators is a relatively new thing at SMK, but this move reflects another deliberate attempt at setting up a clear framework. Even though guided tours and teaching sessions share many traits, their contexts and objectives are very different.

A TOOL FOR REFLECTION

In what follows we will look at the challenge of accommodating both results and processes from a more theoretical perspective. The Swiss educational theorist Etienne Wenger employs a model that can be useful in this context. His model shows a circle that encompasses a yin/yang-like figure with "participation" on one side and "reification" on the other. The realm of participation is the site of commitment, involvement, thoughts, actions, and emotions. The realm of reification is the realm of e.g. contracts, procedures, and documents. According to Wenger many of us have a tendency to forget about reification, staying too long in the domain of participation instead. Participation and reification are not opposing entities, but according to Wenger there must be an appropriate

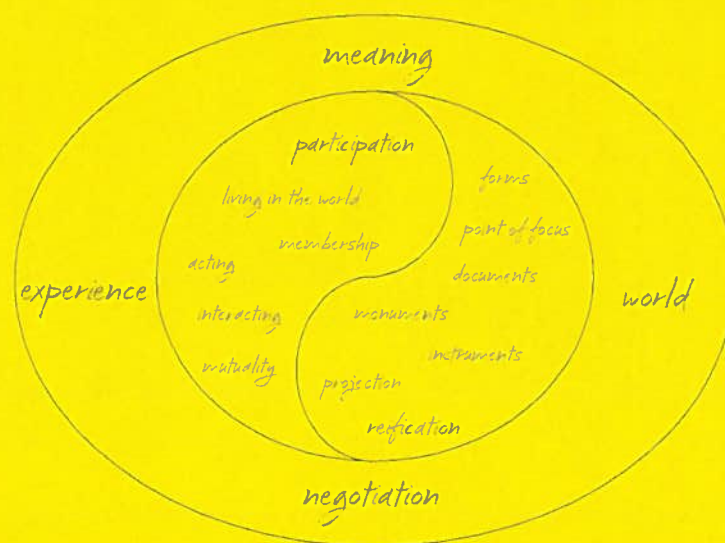
balance between the two. This is not a question of either-or, but of incorporating both. His model provides excellent food for thought, prompting deliberations on how we dose our work and on what kind of balance we want between what we can measure and objectify and what we cannot measure and predict. Our work with creating a catalogue of basic teaching sessions is a specific example of how we have increased our work on reification. This yearbook is another. And we could work even more specifically with targets (e.g. learning targets, statistics, and other forms of measurability) if we wanted to. Wenger very accurately states how the strength of reification and objectification resides in "its succinctness, its portability, its potential physical persistence, its focusing effect" (61), but he also states that this is its weakness, too (Wenger: 1998: 76). Too much reification can keep activities locked in a specific form and create an illusion of control and stability. At worst our teaching design might become so objectified that it fails to engage people because it does not offer the richness of lived experience. Wenger's model helps us appreciate the importance of establishing a clear framework and of being aware that we will achieve different things by increasing or decreasing our focus on different process technologies.

Using reification more by developing basic teaching sessions does not necessarily mean that we use participation less.

Everything is relevant, only not at the same time.

READY-MADE DISCURSIVE REPERTOIRES

One challenge applying to all education is the question of how to plan teaching sessions that are focused while also remaining open to the students' landscape of experience, to necessary improvisation and to, if necessary, changing tack midway. Wenger offers another yin/yang-model in which the concepts of reification and participation are replaced by the concepts "emergent" and "designed". Once again the objective is to create a suitable balance between the predetermined and the negotiable. The point is not, then, to get rid of the emergent, but rather to include it and raise awareness of it as a possibility. If things are too predetermined, if everything is carefully designed to slot into place, the end effect is often that the student does not need to think at all; this is hardly the desired result. The British professor and discourse analyst Jonathan Potter and the social psychologist Margaret Wetherell speak of ready-made discursive repertoires (Potter & Wetherell, 1987), which offers no



TOTAL VISITORS AT SMK IN 2012: 429.692

NUMBER OF VISITING SCHOOL CLASSES: 1782 (37,882 STUDENTS)

NUMBER OF CHILDREN VISITING THE WORKSHOPS DURING WEEKENDS AND HOLIDAYS: 9,563

NUMBER OF CHILDREN AND YOUNG ADULTS VISITING SMK IN 2012, TOTAL: 48,201

NUMBER OF YOUNG PEOPLE AGED 14 TO 29: 120,313 (28 % OF ALL VISITORS).

handles and closes off the space for interpretation. For example, the use of PowerPoint presentations has an unfortunate tendency to being fully conceived without paying heed to the relationship into which it will enter. That is why PowerPoint presentations are rarely regarded as signalling interest in their recipients' world. But on the other hand dialogue and study circles are not necessarily desirable in all contexts. The balance between openness and structure is discussed in depth in the book *Dialogue-based Teaching*.

In all our education activities we now work concertedly to become better at presenting our intentionality explicitly and at carefully considering our invitations to offer up interpretations. When we open up a dialogue we must also set aside time to explore and challenge the pupils' and students' landscape of experience. Barnett Pearce (US) is among the educational theorists who have worked intensively with communication and with the creation of social worlds. According to him words have no meaning in themselves, but only uses within contexts. A speech act is always surrounded by episodes (something that precedes it), relations, identities, and culture/context. That is why we run the risk of our speech acts facility to have the effect we intended. Dialogue evades us, or the message is misunderstood. It is important to keep this point in mind in teaching situations, but also when entering into partnerships. Awareness that a speech act will never stand alone can promote co-operation, e.g. by heightening awareness of our own self-image and canonised narratives.

PARTNERSHIPS

Part of the work on nurturing learn-

ing and creativity in 2012 was infused by a desire to enter into new and close co-operation with partners outside the museum itself. New alliances provide us with new perspectives. This is important, for it can be difficult to see the narratives and preconceptions that you may be bogged down by. The US psychologist E. Sampson speaks of the dangers of operating with too many implicit standards. We usually need the gaze of others to see our implicit standards. No-one can see themselves from the back. And if we only speak to ourselves about ourselves we run the risk of turning our users, and perhaps even our colleagues, into the serviceable other which is another concept borrowed from Sampson. The serviceable other is a person whom we embed in our own reduced universe instead of viewing them as part of an important learning relation. The importance of seeing the other as a key learning relation was the reason why 2012 also saw us embark on more targeted efforts aimed at the interns we receive every year from teacher's colleges in order to ensure that more knowledge and reflections trickles back from them to us.

In 2012 we also developed, tested, and evaluated a major pilot project and teaching programme: *Kunstkatapult* ("Art Catapult"). The objective was to enhance professional dialogue between schools and the museum in order to ensure that the museum is incorporated in school curricula as a regular resource for learning. The course evolved through co-operation with teachers and pupils from various schools and with input from a committee consisting of competent outside forces with practical and theoretical insights from various professions, fields of study, and institutions.

The ULK Art Labs holds extensive

experience with thinking in terms of partnerships, co-productions, and user involvement. The ULK Art Labs consist of a creative and social community for young people at SMK – online and onsite. The objective is to make art and the museum accessible and relatable to all young people.

In 2012 the ULK Art Labs co-operated with the Roskilde Festival, where the art pilots worked with festivalgoers to create *Tankeværk* ("Thinking Work"), a 104-metre wall for writing on, as well as a liquid installation entitled *Liquid Lounge*. In a move typical of ULK the projects were envisioned as dynamic and with users as co-creators. 2012 also saw the emergence of the app *TALES*, which was developed by young people from the Frederiksberg Library and art pilots from ULK. To me, one of the major advantages of ULK resides in the ability to focus on the temporary and to place the institutional aspect in parenthesis – without losing its link to the institutional setting. The ULK Art Labs also challenge the museum internally, prompting us to resist conformity and giving us all a wider potential when reaching out. One concrete example of an internal collaborative project was provided by the 2012 exhibition *Illuminated*. This event marked the first time that the SMK's young art pilots helped co-create an exhibition at the museum, and this quite naturally raises the question of what they contribute? Our experience is that the young people contribute insights into what is relevant to their world, and they help generate new knowledge through their dialogue with us, e.g. visually in the form of innovative presentation and exhibition designs. The young people help generate new knowledge about how research-based information can become part of their outlook