

Hvilken historie?

*En diskursanalyse av museumsformidling
innenfor Den kulturelle skolesekken*

May Tove Nyrud



Masteroppgave, 60 studiepoeng



Tittel:	Hvilken historie? En diskursanalyse av museumsformidling innenfor Den kulturelle skulesekken.
Nøkkelord:	Museumsformidling, Den kulturelle skulesekken, modernitet, dialog, refleksivitet, materiell kultur, regionalisering.
Forfatter:	May Tove Nyrud
Studentnr.:	031246
Fagkode:	H366
Oppgavetype:	Masteroppgave
Studiepoeng:	60
Studium:	Masterstudium i kulturstudier
Konfidensiell:	Nei

Forsideillustrasjon:

”Figur 3.2 Logo for Den kulturelle skulesekken”
(*Den kulturelle skulesekken*, St.meld. nr. 38 (2002-2003): 18).



Gjennom en jobb i et museum ble jeg spesielt interessert i formidling, og i de mulighetene som ligger i denne utadrettede museumsfunksjonen. Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven, var formidlingsatsningen Den kulturelle skolesekken etablert som landsomfattende prosjekt. Prosjektet var rettet mot grunnskoleelever, og hadde mange museer som deltakere. Derfor falt det seg naturlig å undersøke hva dette prosjektet innebar i museumsformidlingen.

Mange skal ha takk for støtte og hjelp gjennom det lange arbeidet med oppgaven. Takk først og fremst til museene, som slapp meg inn for å gjøre undersøkelser i deres DKS-prosjekter, og til alle pedagogene som midt i sine hektiske arbeidsdager stilte velvillig, åpent og smilende opp for observasjoner og intervjuer. Takk til mine hovedveiledere Connie Kapstad Reksten og Line Kampe, biveileder Sigrid Røyseng, samt Per Mangset ved Høgskolen i Telemark for gjennomlesing og kommentarer. Takk til bibliotekene ved Stavanger Museum og ved Høgskolen i Telemark, som har hjulpet meg med utallige litteraturbestillinger. Til slutt: Takk til min samboer Benjamin Andreas Dahl, min beste venn og støtte på alle områder i privat og akademisk liv!

Stavanger, 22. august 2008

May Tove Nyrud

INNHold

FORORD	1
1. INNLEDNING	5
1.1 <i>Den kulturelle skolesekken</i>	5
1.2 <i>Tidligere skrevet om museum og DKS</i>	8
1.3 <i>Museumsformidling</i>	11
1.4 <i>Problemstillingen</i>	13
1.5 <i>Oppgavens gang</i>	15
2. TEORI OG LITTERATUR	16
2.1 <i>Diskursanalyse</i>	16
2.2 <i>Teoretiske begreper og perspektiver</i>	18
2.2.1 <i>Sosiale praksiser: Det moderne samfunnet</i>	19
2.2.2 <i>Diskursive praksiser: Monolog og dialog</i>	22
2.2.3 <i>Diskursive praksiser: Det universelle og det partikulære</i>	26
3. METODE OG ETIKK	28
3.1 <i>Datainnsamling</i>	28
3.1.1 <i>Litteratur- og dokumentanalyse</i>	28
3.1.2 <i>Intervju</i>	29
3.1.3 <i>Observasjon</i>	30
3.2 <i>Utvalg</i>	31
3.2.1 <i>Kort om museene</i>	33
3.3 <i>Personvern og etikk</i>	35
4. HISTORISK DISKURS	37
4.1 <i>Museene og det (klassisk) moderne</i>	37
4.1.1 <i>Opplysning</i>	37
4.1.2 <i>Demokratibygging</i>	38
4.1.3 <i>Museenes rolle</i>	40
4.1.4 <i>Elitistisk monolog</i>	42
4.2 <i>Museene og vår samtid</i>	42
4.2.1 <i>Kulturelt demokrati</i>	43
4.2.2 <i>Tilbake til elitens verdier?</i>	45
4.2.3 <i>Diskursendring: Dialog</i>	46
4.2.4 <i>Partikularisme</i>	49
4.3 <i>Den kulturelle skolesekken</i>	50
4.3.1 <i>Mål og middel</i>	50
4.3.2 <i>Lokalt mangfold eller store sammenhenger?</i>	52
4.3.3 <i>Veien videre for DKS</i>	54
4.4 <i>Hovedtrekk</i>	54

5.	DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN "I PRAKSIS"	57
5.1	<i>Fire DKS-opplegg</i>	57
5.1.1	Keramikk - leirvare.....	58
5.1.2	Leonardo da Vinci	60
5.1.3	Digital kunst	63
5.1.4	Hermetikkhistorie	64
5.2	<i>Oppleggenes form og innhold</i>	67
5.2.1	Interaksjon med kunnskapen	67
5.2.2	Det lokale og det mangfoldige.....	70
5.3	<i>Hovedtrekk</i>	71
6.	FORHOLDET MYNDIGHETER - SKOLE - KULTUR	73
6.1	<i>Pedagogene og de offentlige dokumentene</i>	73
6.1.1	Læreplanverket viktigst	74
6.2	<i>Kvalitet vs. kvantitet?</i>	76
6.3	<i>Hovedtrekk</i>	77
7.	DIALOG OG AKTIVITET	79
7.1	<i>Dialogisk formidling</i>	79
7.2	<i>Gjenstandsbasert formidling</i>	82
7.3	<i>Hovedtrekk</i>	85
8.	SITUERT KUNNSKAP OG REFLEKSIVITET	87
8.1	<i>"En tilleggsressurs om det samme som skolen"</i>	87
8.2	<i>"The individual creates the exhibition"</i>	90
8.3	<i>Hovedtrekk</i>	93
9.	DET PARTIKULÆRE OG DET UNIVERSELLE	94
10.	AVSLUTNING.....	97
10.1	<i>Oppsummering</i>	97
10.2	<i>Konklusjon</i>	102
	LITTERATUR OG KILDER.....	104
	VEDLEGG	112

Museet er vänligt och tillrättalagt som dagis, pedagogisk som skolan, disciplinerat som armén. Det är byråkratiskt som ett ämbetsverk, sakralt som en kyrka och dramatiserar verkligheten i likhet med teatern. Med sitt enorma utbud av ting liknar det varuhuset. Alltmer har museet blivit show. Det händer saker, guiderna ska underhålla, barnen sysselsättas, det spelas musik och hålls föredrag. Det ökända museidammet virvlar upp. Besökaren ska inte längre ”passivt” titta, utan också göra något själv: testa, experimentera, röra, lukta, måla, karda, spinna och bygga sin egen igloo (Ehn 1991: 54).

Slik omtaler etnologen Billy Ehn museene tidlig på 1990-tallet – det skal skje noe, og besøkeren skal gjøre ting selv. Aktivitetsmengden på museene har økt kraftig de siste årene, og vekten har vært særlig på formidling til barn og unge. Et av de siste krafttakene i Norge på dette området, er det omfattende kulturformidlingsprosjektet Den kulturelle skolesekken, som retter seg mot skoleelever. Gjennom Den kulturelle skolesekken skal elevene få møte ulike kulturelle uttrykk ved ulike institusjoner og kunst-/kulturutøvere, for eksempel kunst, teater, musikk, osv. Museene er en av arenaene Den kulturelle skolesekken utspiller seg på, og her er det blant annet kulturarven og historien som skal formidles til elevene. I denne oppgaven vil jeg undersøke formidlingstilbudet til Den kulturelle skolesekken ved noen utvalgte museer, og se på tenkningen rundt denne formidlingen. Jeg vil analysere hva dette formidlingstilbudet inneholder og innebærer, samt se det i forhold til museumsformidlingens historiske utvikling.

1.1 Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken (heretter også kalt DKS) fikk første gang midler over statsbudsjettet i 2001. Tiltaket skulle rettes mot elever i den norske grunnskolen. Stortingsmeldinga *Den kulturelle skolesekken* (St.meld. nr. 38 (2002-2003)) varslet at DKS blir et permanent, landsomfattende tiltak med årvisst tildeling over statsbudsjettet.¹ I 2003 fikk prosjektet en statstøtte på 60 millioner, og for skoleåret 2006/2007 hadde beløpet vokst til 160 millioner kroner. Det understrekes i meldinga at de tilbudene som DKS-midlene innebærer ikke skal være erstatning for, men et tillegg til det allerede

¹ DKS-meldinga fra 2003 var gjeldende på det tidspunktet jeg gjorde mine undersøkelser. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i den i dette kapitlet. Høsten 2007 kom en ny melding om DKS, *Kulturell skolesekk for framtida* (St.meld. nr. 8 (2007-2008)). Her ble prosjektet utvidet til å gjelde også videregående skole. Denne meldinga vil tas opp senere i oppgaven.

eksisterende tilbudet til skolene (ibid.: 18). Dette betyr at Den kulturelle skolesekken utgjør en betydelig økning i ressursene som brukes på kunst- og kulturformidling til grunnskolen. Stortingsmeldinga beskriver grunnlaget og organiseringen av DKS, og setter opp følgende overordnede målsettinger:

- å medverke til at elevar i grunnskulen får eit profesjonelt kulturtilbod
- å leggje til rette for at elevar i grunnskulen lettare skal få tilgang til, gjere seg kjende med og få eit positivt forhold til kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å medverke til å utvikle ei heilskapleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål (ibid.: 17).

DKS skal tilrettelegge for at grunnskoleelevane får møte ”alle slags” kunst- og kulturuttrykk, for eksempel litteratur, film, scenekunst, musikk, kulturarv og visuell kunst, gjennom forestillinger, konserter, workshops, prosjekter og utstillinger m.m.² De som formidler kulturuttrykkene kan være institusjoner, kunstnere, grupper eller enkeltpersoner, men en overordnet målsetting er at utøverne skal være profesjonelle. Det er i tillegg satt opp flere såkalte suksessmål for tiltaket (ibid.: 18), som kan ses som utdyping av hovedmålsettingen med DKS. Blant disse er at DKS skal etableres som et varig tiltak for alle elever i grunnskolen og komme med regelmessige tilbud av høy kvalitet. Tilbudene skal altså ikke være tilfeldige, og skal heller ikke være noen døgnflue. Et annet suksessmål er at det skal ha basis i L97, som er *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97 1996). Det presiseres flere steder at det er den generelle delen av L97 det siktes til (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 10, 11, 49, 55). Den generelle delen av L97 handler om de overordnede målene og det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen, blant annet at ”opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (L97: 15). Det ses også som et mål på suksess at DKS-tilbudet skal utvikles gjennom utvidet samarbeid mellom skolen og kulturlivet lokalt i den enkelte kommune.

Museene er eksempler på profesjonelle institusjoner som formidler kulturarv gjennom blant annet utstillinger. Ved bevilgningene til DKS over statsbudsjettet for 2003 ble det øremerket midler til å bygge opp og styrke tiltakene ved 20 utvalgte museer over hele landet. Midlene utgjorde kr 500.000 pr. institusjon. Dette ble gjort for å ”styrkje det historiske elementet i Den kulturelle skolesekken” (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 54). Hva dette historiske elementet skal innebære, mener jeg fremgår der DKS-

² Disse eksemplene er hentet fra Del 4 og 6 i St.meld. nr. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken* der det omtales en del kunst- og kulturuttrykk som er aktuelle i tilknytning til DKS.

meldinga sier at tilbudene fra museene i samarbeid med lokale ressurser ”kan gje eit utfyllande og godt bilete av den historiske utviklinga i Noreg gjennom tidene, mellom anna utviklinga av næringsliv, busetjing, handverk og sosiale tilhøve” (ibid.: 31). En slik øremerking av midler til museer er et uttrykk for at museenes rolle i prosjektet anses som viktig. DKS er også blitt en viktig del av museenes hverdag og økonomi. De 20 museene som fikk øremerkede DKS-midler i 2003, får fortsatt disse midlene, men summen har nå gått inn i det vanlige driftstilskuddet, under forutsetning av at de legger til rette for økt formidlingsaktivitet i tilknytning til DKS (St.meld. nr. 7 (2007-2008): 10). I tillegg kan alle museer søke prosjektmidler til å lage slike opplegg. Prosjektet fører til økt besøk i museenes utstillinger, økt aktivitet og flere ansatte ved museenes formidlingsavdelinger. I tillegg trenger DKS museenes deltakelse for å kunne gi grunnskolen det helhetlige kunst- og kulturtilbudet de setter seg fore i prosjektets overordnede mål og suksessmål.

DKS-meldinga sier at det er ”eit heilt sentralt prinsipp at utforminga og utviklinga ikkje skal skje under sterk statleg styring.” (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 11). DKS-tilbudene skal utvikles i samarbeid med lokale kunst- og kulturressurser og ha lokal forankring (ibid.:18). Den kulturelle skolesekken har et sentralt sekretariat lokalisert i ABM-utvikling, men administrasjonen av DKS-tiltakene foregår ute i regionene, i kommunene, skolene og institusjonene. Dette tillater at prosjektet kan ta forskjellige retninger på regionalt og lokalt nivå. Fylkeskommunene har ansvar for den regionale koordineringen av DKS, og avgjør sammen med kommunene hvilke produksjoner som skal være med i DKS. Fylkeskommunene får tildelt midler, hvorav noe brukes til egne produksjoner, og resten fordeles til kommunene. Kommunene selv lager ikke DKS-opplegg, men enkeltaktører som institusjoner, utøvende kunstnere og skoler kan søke midler fra kommune og fylkeskommune til å lage DKS-opplegg.

Dette viser blant annet at DKS er en organisasjon med mange nivåer. Vi har et statlig nivå, med et sentralt sekretariat lagt til ABM-utvikling. DKS får tildelt midler over statsbudsjettet, som fordeles til fylkeskommunene. Fylkeskommunene administrerer DKS i hvert fylke, lager fylkesplaner for DKS og (gratis) tilbud til skolene, og fordeles midler til kommunenivået. Kommunene har en kommunekontakt som sammen med andre kulturaktører i kommunene skal koordinere tilbud som de gir gratis til grunnskolen. I tillegg kan enkeltaktører som institusjoner, kunstnere og skoler søke om midler til å lage DKS-prosjekter, og utvalgte museer får midler direkte over

statsbudsjettet for å gi gratis DKS-tilbud til grunnskoleelever. Prosjektet arter seg dermed ulikt på lokalplan, og involverer mange ulike kulturuttrykk og -institusjoner. DKS er en kompleks organisasjon med vekt på skolene og de lokale aktørene.

1.2 Tidligere skrevet om museum og DKS

Her vil jeg vise hva som tidligere har vært skrevet om museumsformidling og DKS. De faglige teoriene jeg legger til grunn for analysen av min egen undersøkelse, presenteres senere, i teori- og litteraturkapitlet. Min undersøkelse skulle finne sted innenfor museumsfeltet og Den kulturelle skolesekken, med fokus på museers formidling til grunnskoleelever. Forskingen om dette temaet hører til fagområdet museologi, som er kunnskapen om for eksempel museenes historie, deres ideologiske betydning og samfunnsrolle.³ Museologien må være tverrfaglig, og se museene ”utenfra” (Johansen Losnedahl og Ågotnes 2002: 10, 14). Mange har skrevet om museologiske tema som museum og formidling, og mye om det pedagogiske og om publikum. Forskning på publikum er viktig for å lære å kjenne de besøkendes behov og ønsker, slik at formidlingen kan videreutvikles og forbedres. I denne oppgaven er det imidlertid ikke publikumssiden som er interessant, men museumsformidlingens historie, hvilke tanker og ideer som ligger bak DKS-formidlingen, og hvordan pedagogene snakker om virkeligheten innenfor DKS. Tidligere litteratur om lignende tema finnes i bøker som tar for seg norsk museumshistorie i en internasjonal kontekst. Med kulturpolitikk og folkeopplysning som interesseområde skrev nåværende professor Geir Vestheim boka *Museum i eit tidsskifte* (1994), som på mange måter er en norsk grunnbok i museologi. Han skriver kritisk om hvilke problemer og utfordringer museene står overfor – om hvordan struktur og organisering av museene har utviklet seg gjennom tidene, om hva slags institusjoner museene skal være, og hvordan de skal legitimere sin virksomhet. Lignende museologiske tema tas også opp i de nyere norske bøkene *Tingenes tale* (Johansen, Losnedahl og Ågotnes 2002) og *Museer i fortid og nåtid* (Amundsen, Rogan og Stang 2003).

Mange av de skriftlige arbeidene om DKS er evalueringer av enkeltprosjekter eller enkeltkommuners arbeid. Men i 2006 ga Kultur- og kirke departementet NIFU STEP i oppdrag å gjennomføre en landsomfattende evaluering av DKS. Her skulle

³ I nordisk sammenheng brukes ofte begrepet ”museumskunnskap” om denne typen forskning (se f.eks. Rentzhog 2006), men museologi er et mer internasjonalt begrep (Amundsen, Rogan og Stang 2003: 12).

organisasjon og innhold evalueres ut fra målsettingene og gi grunnlag for å fatte beslutninger om videreføring av DKS. Dette resulterte i evalueringsrapporten *Ekstraordinært eller selvfølgelig?* (Borgen og Brandt 2006), som ble utgitt etter at jeg hadde gjennomført mine observasjoner og intervjuer. Borgen og Brandt trekker spesielt fram det de ser som en motsetning mellom det monologiske og det dialogiske ved formidlingen til skoleelevene, og ved forholdet mellom skolen og kulturaktørene. Ved monologisk formidling mener de at elevene blir passive mottakere, mens den dialogiske formidlingen gjør dem til aktive deltakere, og derfor gir best læring. Til monologisk formidling regner de for eksempel konserter og teater. Denne påstanden har møtt sterk kritikk fra blant annet kulturarbeidere (se Løddesøl 2006; Norendal 2007). Evalueringa skulle gi en rapport om hvordan og hvor godt DKS fungerer ut fra målsettingene. Min oppgave skal ikke evaluere hvor godt eller dårlig DKS fungerer, men heller gi et bilde av hvilket innhold museumsformidlingen fylles med gjennom DKS. Jeg vil ha det monologiske og dialogiske som et hovedfokus for oppgaven som helhet, men vinklingen blir noe annerledes, idet jeg ser på historiske diskurser og diskursinnhold i museumsformidling og DKS.

Det er også skrevet hovedoppgaver om DKS. De fleste av disse ser prosjektet fra en pedagogisk synsvinkel eller et kunstformidlingsperspektiv, for eksempel drama, scenekunst og musikk. Den aller første var Grete Haugen Ghanizadehs hovedoppgave i musikkpedagogikk, *Den kulturelle skolesekken – i lys av sentrale momenter i L-97* (2003). Hun spør i hvilken grad kunstformidling i DKS ivaretar sentrale momenter i L97 om opplevelse i møte med kunst, og om tverrfaglig og tverrestetisk tilnærming til arbeidet med kunstformidlingen (dvs. kombinasjon av flere estetiske fag og ulike kunstarter). Siden Ghanizadehs oppgave går direkte på det pedagogiske i forhold til L97, er den ikke direkte relevant for min problemstilling og undersøkelse. Den neste var Greta Evjens mastergradsoppgave i dramapedagogikk, *Kulturkonsumentene. En evaluering av Den kulturelle skolesekken med vekt på Storbymodellen i Bergen* (2005), der hun vurderer kvaliteten på DKS i Bergen ut fra organisatoriske, kunstfaglige og pedagogiske tanker og ideer bak prosjektet. Evjen er mer interessert i ”tanken bak DKS” enn selve utførelsen. Jeg er også opptatt av tanken bak, og vil se på hvordan pedagogene tenker og snakker rundt museenes DKS-formidling, for eksempel om hvordan kvalitetsaspektet skal ivaretas.

De siste tre oppgavene tar for seg DKS ut fra problemstillinger om danning, og ser på dannelsesproblematikken spesielt innenfor *kunstformidlingen* i skolen. Min

oppgave undersøker DKS i museum, som ligger mer til *kulturformidlingen* i DKS. Disse oppgavene kom i etterkant av mine undersøkelser, og har derfor ikke hatt innvirkning på min intervjuguide og innsamling. De er allikevel interessante i forhold til min problemstilling og empiriske strategier. Nina Vestbys masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk, *Den kulturelle skolesekken – kunsten å danne seg* (2006), fokuserer på formidling av samtidskunst i skolen. Hun spør: ”Hvilke fagdidaktiske spørsmål kan reises i spennet mellom intensjon og operasjonalisering på grunnlag av en undersøkelse i forbindelse med danseforestillingen *Innbyggerne – et byggesett*, i regi av Den kulturelle skolesekken?” (Vestby 2006: 8). Vestby finner at slike forestillingstilbud ved skolene er resultat av at en ”elite” bestemmer ”sannheten om hva som er god kunst for barna” (ibid.: 57). Hun mener at når læreren ikke er ”deltagende i den faglige diskursen i forhold til innhold og innlemmelse av prosjektene” (ibid.: 59) i undervisningen, er det en fare for at skolen blir et passivt mottakerapparat. Da vil kunstformidlingen bli rent estetiske opplevelser som ikke tas med ”videre inn i dimensjonen som omhandler danningen” (ibid.: 57).

Ulla Tjeldnes Rørosgaard tar i sin hovedfagsoppgave i teatervitenskap, *Oppdagelse og oppdragelse: Den kulturelle skolesekken sett i lys av dannelsesbegrepet* (2006), utgangspunkt i spørsmålet om hvilket innhold dannelsesbegrepet fylles med gjennom DKS. Hvilke dannelsesforventninger knyttes til kunstformidling i DKS, spesielt scenekunst, og hvordan er dette motivert og begrunnet? For å besvare dette, ser hun på hvilke historiske diskurser som finnes rundt danning, barndomsforståelse og kunstformidling til barn. Så gjør hun en diskursanalyse av læreplanverket L97 og stortingsmeldingene *Den kulturelle skolesekken* og *Ei Blot til lyst* ut fra disse funnene. Denne oppgaven er ”mest lik” min egen, da den også er en diskursanalyse. Hun tar utgangspunkt i kunstformidling og scenekunst, og gjør en diskursanalyse av offentlige dokumenter. Jeg undersøker noen av de samme dokumentene, og vil også se dem i forhold til observasjoner av DKS-opplegg i praksis og intervjudata fra pedagogene.

Dina Dalaaker undersøker i sin oppgave i pedagogikk, *”Kultur i skolesekken” – et møte mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet* (2007) hvilke muligheter kunst og kultur har i møte med pedagogikken i skolen. Hennes problemstilling er ”hvilken betydning har Den kulturelle skolesekken for å styrke den estetiske dimensjonen i opplæringen og å bidra til å heve elevenes kulturelle kompetanse?” (Dalaaker 2007: 6). Hun ser det med andre ord fra et skoleperspektiv. Dalaaker gjør som meg en dokumentanalyse av ulike stortingsmeldinger om DKS/kultur. Hun konsentrerer seg om de nyeste meldingene om

DKS, kulturpolitikk, og kunst og kultur i skolen, mens jeg også vil sette dem inn i en større historisk og kulturell sammenheng.

1.3 Museumsformidling

DKS ble landsomfattende i 2002, og er med andre ord ennå et forholdsvis nytt kulturformidlingsprosjekt. DKS utspiller seg i møtet mellom skole og kultursektor på lokalplan. De ulike delprosjektene skal ta utgangspunkt i lokale kulturressurser, lokal historie og lokale institusjoner. Museene, som vil være i fokus for denne undersøkelsen, er en slik lokal ressurs som tilbyr DKS-opplegg til skolen. Museum er et av forvaltningsområdene innen norsk kulturvernsektor, men er ikke lovregulert. Allikevel har vi en bred museumssektor som mottar relativt mye offentlig driftsstøtte.⁴ The International Council of Museums (ICOM) definerer et museums rolle og oppgaver slik:

Et museum er en permanent institusjon, ikke basert på profitt, som skal tjene samfunnet og dets utvikling og være åpent for publikum; som samler inn, bevarer/konserverer, forsker i, formidler og stiller ut materielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser i studie-, utdannings- og underholdningsøyemed (ICOMs statutter, artikkel 2, paragraf 1) (<http://www.icom-norway.org/definisjon.html> [besøkt 18.01.2008]).

Kort sagt skal et museum drive innsamling, bevaring, forskning og formidling som skal komme samfunnet til gode. Den siste oppgaven, det å formidle, vil være temaet for denne oppgaven – i form av museumsformidling generelt og DKS-formidling spesielt.

Selve ordet ”formidle” kan sidestilles med å videresende. Gjennom sin formidling skal museene videresende sin faglige kunnskap til publikum. Denne kunnskapen sendes ut via museenes utstillinger, lydguiding, omvisninger, pedagogiske opplegg, trykte og nettbaserte publikasjoner, etc., det vil si all deres utadrettede virksomhet. Denne utsendingen kan ses som tekst(er) som består av tegn og symboler. I vid forstand er formidling med andre ord museenes utsending av tegn eller symboler til publikum. Slike tegn og symboler har multiple betydninger (Bakhtin i Barker 2000: 72), og publikum på sin side tolker dem ut fra sine individuelle forutsetninger. Både produksjonen og tolkningen av disse tegnene og symbolene endrer seg med tid og rom,

⁴ Den nye Kulturlova sier ikke spesifikt at vi skal ha museum i Norge, men at en skal ”verna om, fremja innsikt i og vidareføra kulturarv” (Kulturlova 2007 §2), og kulturarv er jo nettopp det museene jobber med. Loven sier heller ikke noe om finansiering av museum, men for budsjettåret 2007 ble det for eksempel foreslått 670 millioner kroner til museums- og andre kulturvernformål over statsbudsjettets kapittel 328 (St.prp.nr.1 (2006-2007): 22).

og formidling er derfor en kulturelt avhengig prosess. Dermed vil innholdet i formidlingen også være forskjellig til ulike tider, i ulike kulturer og på ulike steder.

Mer konkret er formidling også de handlingene som utføres i museenes utadrettede virksomhet. Disse handlingene finnes i de ulike formidlingssituasjonene, representert ved de ulike strategiene og virkemidlene museene og pedagogene bruker. I DKS-formidlingen viser pedagogene elevene rundt, forteller, demonstrerer, gir elevene oppgaver, etc. Det vil si at formidling også er de spesifikke praksisene som ”utspiller” seg i formidlingssituasjonene. Ifølge ICOMs museumsdefinisjon skal museene formidle materiell kulturarv. I museene er kulturarven representert ved museumsgjenstander (men også fotografier og arkivmateriale). Museologen Ivo Maroevic mener at når en gjenstand tas ut fra sin opprinnelige kontekst og blir en museumsgjenstand, mister den sin opprinnelige mening (Maroevic 1995: 29). Når gjenstanden plasseres i en utstillings-situasjon, er ikke gjenstandens mening lenger umiddelbart tilgjengelig for ”folk flest”. For å gjøre gjenstandens mening klar for museumspublikum, må den formidles. Museumsforskeren Eilean Hooper-Greenhill mener at museenes formidling omfatter to former for kommunikasjon. På den ene siden har vi den massekommunikative formen, en slags enveis-kommunikasjon med én sender (museet) og mange mottakere (museenes publikumsgrupper). Dette kan være utstillinger, publikasjoner m.m. På den andre siden har vi ”ansikt-til-ansikt”-formen, som kan være en pedagog eller formidler som forteller direkte til publikum (Hooper-Greenhill 1995b: 6). I DKS-formidlinga brukes ansikt-til-ansikt-formen ved at museumspedagoger har undervisningsopplegg for elever fra grunnskolen, og på den måten formidler gjenstandenes mening til elevene som publikum. Dette er eksempel på formidling som praksis.

Museumspedagogene eller formidlerne er en forholdsvis ny stillingsgruppe i museene. Norges aller første museumspedagog fikk vi riktignok allerede i 1931, da Norsk folkemuseum ansatte Knut Greve som museumslektor (Bing 1998: 22). I vid forstand har museer alltid hatt en opplæringsfunksjon (Hein 1995: 189), men først de siste tiårene har formidlingen vært et satsningsområde fra politisk hold. I 1995 skrev Hooper-Greenhill: ”In many ways, museums are only just beginning to consider themselves in relation to their visitors. For most of this century, museum work has gone on despite rather than because of visitors” (Hooper-Greenhill 1995b: 11). Hun mente at de besøkende ikke har blitt sett som viktige i museenes arbeid. I dag er realiteten snarere at formidlingen får mest oppmerksomhet, fordi det er den museumsfunksjonen som er

mest synlig utad (Vestheim 1994: 147). Museumsfeltet har med andre ord de siste årene blitt stadig sterkere preget av vektleggingen av formidlingen.

En viktig del av museenes formidlingsfunksjon er undervisningsopplegg rettet mot grunnskoleelever gjennom Den kulturelle skolesekken. I den første stortingsmeldinga om DKS, *Den kulturelle skolesekken* (St.meld. nr. 38 (2002-2003)), ble kunstens og kulturens egenverdi fremhevet som et viktig aspekt ved DKS. Meldinga hevder at opplevelse av kunst og kultur gir oss et felles verdigrunnlag og referanseramme, som gjør oss til deltakere i den store fortellinga, ”det djupe verdifellesskapet som gjer oss til siviliserte menneske” (ibid.: 15). ”Stor fortelling” er et metabegrep som kjennetegner det moderne eller moderniteten som epoke, dvs. fra ca. 1750 frem til slutten av 1900-tallet. Museum som institusjon vokste frem i denne perioden, og deres utvikling er sterkt knyttet til samfunnsutviklingen i moderniteten som epoke. Også i andre offentlige dokumenter enn DKS-meldinga brukes begreper om museene som kan knyttes til modernitetens store fortellinger. I stortingsmeldinga *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.meld. nr. 40 (2002-2003)) kalles museene for eksempel for ”folkeopplysningsinstitusjoner”. Museene var en viktig del av både den ”store fortellinga” og folkeopplysningsprosjektet i moderniteten. Vår egen samtid blir av ulike teoretikere kalt post-, høy- eller senmoderne, idet de mener at den er ”noe annet” enn det moderne, at samfunnet har tatt et steg videre eller et steg til siden for moderniteten. Siden museenes rolle i moderniteten var å være folkeopplysere, ble jeg nysgjerrig på museenes og Den kulturelle skolesekkens rolle i vår egen tid. For eksempel hva myndighetene og museene mener museum og DKS bør være, og hvordan dette ”manifesterer” seg i arbeidet med DKS-formidlingen. Jeg ville med andre ord bruke min undersøkelse til å sette den konkrete formidlingspraksisen i DKS inn i en større sammenheng sosialt og kulturelt, og se på endringer gjennom tiden.

1.4 Problemstillingen

En måte å undersøke slike endringer på, er ved diskursanalyse. Selve ordet diskurs kommer av latin for samtale, drøftelse og debatt (www.ordnett.no [28.03.2008]). I kulturstudier forklares diskurs gjerne som en måte å snakke om verden på. For eksempel sier Jørgensen og Phillips at ”Én diskurs er så én bestemt måte at udlægge verden (eller dele af verden) på” (Jørgensen og Phillips 1999: 148). Diskurs knyttes dermed til den språklige vendinga i samfunnsvitenskapene, som dreier seg om hvordan

den sosiale verden konstrueres gjennom språk og språkbruk. En diskursanalyse av museumsformidling og DKS-formidling, vil da innebære å se på hvordan man snakker om museum og DKS gjennom historien. Med dette som bakgrunn ble problemstillingen min som følger:

Hvordan har formidlingsdiskursen i museum utviklet seg historisk? Hvilket innhold fylles denne diskursen med i museene i dag, og hvordan viser dette diskursinnholdet seg i oppleggene rettet mot Den kulturelle skolesekken?

Det er med andre ord ikke publikumssiden, men ”tanken bak” DKS jeg først og fremst vil utforske, og hva slags formidling dette resulterer i. Problemstillingen forteller også at undersøkelsen skal ta form av en diskursanalyse. Da jeg ikke har noen bestemt hypotese jeg vil bevise eller motvise, men vil undersøke formidlingsdiskursen i museum og DKS, vil oppgaven ta form av en utforskende og beskrivende undersøkelse. For å besvare problemstillingen, søker jeg derfor å finne svar på noen underproblemstillinger som angår ulike dimensjoner ved DKS og museumsformidling:

Borgen og Brandt (2006) så i DKS-evalueringa en motsetning mellom monologisk og dialogisk formidling. Hvordan uttrykkes denne motsetningen gjennom museumsformidlingens historie og i DKS-formidlinga?

Lokal forankring og aktivitet er viktige offentlige føringer for DKS. Hvilke implikasjoner kan disse føringene eventuelt ha for formidlingsdiskursen?

DKS som prosjekt involverer både myndigheter, skole og kulturaktører. Har dette forholdet noen innvirkning på formidlingsdiskursen i museene?

Generelt etterlyses mer forskning innenfor museologi. Håpet er at oppgaven kan bidra til museologisk kunnskap om hva som ligger bak DKS-formidlingen i museum, ved å belyse museumsformidling generelt og DKS spesielt fra andre vinkler enn det som er gjort tidligere. Jeg vil ikke evaluere hvor godt eller dårlig DKS fungerer, men heller se på ”tanken bak” og hvordan formidlingsdiskursen i museum og DKS iverksettes i dokumenter, DKS-opplegg og pedagogenes arbeid med DKS – samt se dette i en større historisk og kulturell sammenheng. En enkelt oppgave og undersøkelse som dette, kan ikke ha ambisjoner om å avdekke en hel diskursorden på feltet. Men oppgaven vil

kunne gi et bidrag til denne avdekkingen – som en analyse fra en persons perspektiv, av noen utvalgte museers DKS-opplegg, og av noen utvalgte pedagogers synspunkt.

1.5 Oppgavens gang

I kapittel 2 gjennomgår jeg hvilken teori og litteratur som danner grunnlaget for analysen av det innsamlede materialet om museumsformidlingens utvikling og DKS-formidlingen i dag.

I kapittel 3 presenteres innsamlingsmetodene som ble brukt i den empiriske undersøkelsen av feltet. Jeg viser hvordan feltet og informantene ble valgt ut, og ulike aspekter ved personvern og etikk i undersøkelsen diskuteres til sist.

Kapittel 4 innleder analysedelen av oppgaven og gir grunnlag for den videre analysen. Jeg undersøker først hvilket samfunn museumsformidlingens historiske utvikling har foregått i, og hvordan ”motsetningen” mellom det monologiske og dialogiske uttrykkes gjennom denne utviklingen. Videre ser jeg på hvordan museums- og DKS-formidlingen forholder seg til denne historiske utviklingen samt vår egen samtid som sosial praksis.

I kapittel 5 presenteres observasjoner av fire undervisningsopplegg for DKS som eksempel på hvilket innhold formidlingsdiskursen fylles med i praksis i dag. Deretter analyseres form og innhold i disse oppleggene.

Kapittel 6 til 9 tar for seg funnene i intervjuene. Kapittel 6 ser på informantenes syn på forholdet mellom myndigheter, skole og museum, og hvilke virkninger dette forholdet kan ha på form og innhold i DKS-oppleggene.

I kapittel 7 ser jeg på informantenes tenkning rundt valg av form og innhold i DKS-formidlingen. Jeg undersøker spesielt hva vektleggingen av det lokale og aktiviteter kan bety for DKS-formidlingens form og innhold.

Kapittel 8 bygger videre på funnene i kapittel 6 og 7, og ser særlig på hva pedagogiske teorier fra skolediskursen kan bety for form og innhold i DKS. Jeg ser også på hvordan elever som publikum kan medvirke i iverksettelsen av formidlingsdiskursen.

I det niende og siste analysekapitlet spør jeg hva vektleggingen av det lokale i DKS vs. vekt på det kulturelle mangfoldet kan bety for form og innhold i formidlingsdiskursen.

I kapittel 10 oppsummeres funnene på tvers av de ulike empiriske strategiene og de ulike nivåene i diskursanalysen til en konklusjon.

Den norske samfunnsforskeren og diskursanalytikerens Iver B. Neumann sier at ”det gir ingen mening å si at verden består av dette eller hint uten å spesifisere hvorledes det ble slik, hvorledes denne verdenen opprettholdes, og hvorledes den utfordres av andre muligheter” (Neumann 2001: 14). Det betyr at en ren empirisk undersøkelse ikke gir mening – funnene må kobles til ”virkeligheten” og hvordan den (re)produseres i spenningen mellom ulike diskurser. Jeg ville først se på hvordan formidlingsdiskursen i museum har utviklet seg historisk, og måtte derfor gjøre en historisk gjennomgang av diskursorden og utvikling rundt museum. I tillegg ville jeg se på hvordan diskursen ”praktiseres” i museenes DKS-formidling i dag, og om det finnes flere diskursive praksiser som kjemper om plassen. Det er derfor selve diskursanalysen som er hovedteorien i oppgaven. Diskursanalyse som teori presenteres derfor først i dette teorigapitlet. Men diskursanalyse alene er ikke tilstrekkelig – den må kombineres med sosiologisk teori og kulturteori for å bli fullstendig (Jørgensen og Phillips 1999: 78, 82). Siden museum, og følgelig DKS, er et tverrfaglig og komplekst felt, måtte flere ulike teoretiske perspektiver kombineres for å analysere funnene. Disse teoriene ble klare etter diskursanalysen, og presenteres derfor til slutt.

2.1 Diskursanalyse

Det finnes mange ulike diskursanalytiske tilnærminger. Jeg ville se på den historiske utviklingen av formidlingsdiskursen og dagens diskurs rundt DKS-formidling som case. Til dette viste det seg fruktbart med en kombinasjon av kritisk diskursanalyse og diskursteori, slik det anbefales av Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips i boken *Diskursanalyse som teori og metode* (1999). Kritisk diskursanalyse består i å ”undersøge relationerne mellom diskursiv praksis og sociale og kulturelle utviklinger i forskjellige sociale sammenhænge” (ibid.: 72). Diskursiv praksis vil si hvordan tekst produseres og konsumeres (ibid.: 93). Det er altså (endringer i) forholdet mellom språkbruk og sosial tid og rom som skal undersøkes. Jørgensen og Phillips forholder seg til Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse som sier at man må se på hvilken struktur den konkrete språkbruken (den diskursive praksisen) skal analyseres i forhold

til (ibid.: 145). Strukturen utgjøres av det Fairclough kaller ”diskursorden”, en konfigurasjon av ”forskellige diskurser, der delvist dekker samme terren, som de konkurrerer om at indholdsudfylde på hver deres måte” (ibid.: 146). Diskursorden er med andre ord alle de ulike måtene å snakke om samme ting på som eksisterer side om side. Jørgensen og Phillips anbefaler å bruke en diskursorden for å avgrense en diskursanalytisk undersøkelse. Diskursordenen fungerer da som en ramme forskeren legger ned over virkeligheten (ibid.: 147-149), for å definere og avgrense det området som er gjenstand for undersøkelsen.

Jørgensen og Phillips anbefaler videre et grep fra diskursteorien om hvordan bestemte tegn i diskursen fylles med innhold. De bruker begrepet ”nodalpunkter” fra Laclou og Mouffes diskursteori. Nodalpunkter er viktige tegn i en diskurs, som har fått en fiksert mening gjennom praksis.⁵ Noen nodalpunkter har ennå ikke fått en fiksert mening, fordi ”forskellige diskurser kæmper om at indholdsudfylde [dem] på netop deres måte” (ibid.: 37, 39). Slik tegn kalles i diskursteorien for flytende betegnere (floating signifiers). Jørgensen og Phillips anbefaler å bruke flytende betegnere for å finne diskursordenen. Slike tegn ses som indikatorer på diskursordener, og diskursene som kjemper om å fylle dem med mening, utgjør diskursordenen (ibid.: 154).

Den konkrete kritiske diskursanalysen tar utgangspunkt i at all språkbruk har tre dimensjoner: Tekst, diskursiv praksis og sosial praksis (ibid.: 80). Ved analyse av tekst ser man på hvilke egenskaper teksten har, og hvordan diskursene iverksettes tekstuelt (ibid.: 80, 94). Teksten vil i mitt tilfelle være offentlige dokumenter, hvordan pedagogene snakker om DKS/formidling, og hvordan DKS-formidlingen arter seg i praksis. Det er her nodalpunktene eller de flytende betegnerene må identifiseres. Den andre dimensjonen, diskursiv praksis, er hvordan tekst produseres og konsumeres (ibid.: 93). Diskursiv praksis er med andre ord språkbruken som konstituerer den sosiale verden (ibid.: 73). I dette tilfellet er den diskursive praksisen i utgangspunktet museumsformidling generelt og DKS-formidling spesielt. Jeg vil se på hvordan formidling som diskursiv praksis iverksettes gjennom tekstproduksjonen i dokumentene, intervjuene og observasjonene. Den siste dimensjonen er sosial praksis, eller rammen den diskursive praksisen finner sted innenfor. Dette analysetrinnet består dermed av kontekstualisering av diskursiv praksis og tekst, det vil si å avdekke forholdet mellom den diskursive praksisen og diskursordenen den inngår i (ibid.: 98).

⁵ Iver B. Neumann bruker oversettelsen ”forankringspunkter” i stedet for nodalpunkter om tegn med fiksert mening (Neumann 2001: 65).

Diskursordenene er en parallell til det Neumann kaller representasjoner eller modeller for tolkningen av virkeligheten. Han mener diskursanalytikerene skal vise ”hvordan representasjonene blir konstituert og får sin utbredelse, og hva slags spenn av forskjellige representasjoner som til enhver tid er med på å utgjøre en diskurs” (Neumann 2001: 33-34). Da må man se på sosiale og kulturelle mønstre og praksiser som danner bakteppet for de diskursive praksisene. I del 4 vil jeg på denne måten finne aktuelle nodalpunkter eller flytende betegnelser, og kartlegge hvilke diskursordener eller representasjoner som danner strukturen bak den diskursive praksisen i museenes formidling generelt og DKS-formidling spesielt. Jørgensen og Phillips kritiserer Faircloughs kritiske diskursanalyse på dette skillet mellom diskursive praksiser og andre sosiale praksiser:

”Grænserne mellem diskursanalysen og analysen af den sociale praksis tydeliggøres ikke. Vi får ingen retningslinier for hvor meget social analyse, der er tilstrækkelig, eller noget bud på, hvilke former for sociologisk teori og kulturteori man kan eller skal anvende” (Jørgensen og Phillips 1999: 101).

De mener det ikke går klart nok frem hvordan man skal behandle dette skillet i analysen. Dette gir den enkelte diskursanalytiker frihet til å definere hvilke andre teorier som er fruktbare i den videre analysen av både de diskursive praksisene, teksten og den sosiale praksisen. Ved å bruke denne kombinasjonen av diskursanalytiske tilnærminger, ville jeg finne og analysere tekstene, diskursene og de sosiale praksisene gjennom historien. I tillegg til analyse av disse tre dimensjonene, kan man legge til en fjerde, nemlig maktaspektet i diskursene (Neumann 2001: 166). Jeg stopper imidlertid etter de tre dimensjonene, da en fjerde ville gå utover omfanget for en hovedoppgave.

2.2 Teoretiske begreper og perspektiver

Etter den historiske diskursanalysen og den første grovanalysen av funnene fra observasjoner og intervjuer, ble det klarere for meg hvilke teorier jeg kunne bruke til å analysere de empiriske funnene nærmere. Disse teoriene satte i sin tur historien i et annet lys. Teorigjennomgangen tok dermed form av en hermeneutisk spiral, der jeg hele tiden vekslet mellom å se på helheten og delanalysene, og hver veksling mellom perspektivene gav nye kunnskaper. Slik fremkom det at tre ulike dimensjoner spilte sammen i forståelsen av formidlingen i museene og DKS. Det første var de sosiale praksisene som dannet bakteppe for formidlingen som diskursiv praksis gjennom historien. Det andre var hvilke ulike måter formidling som diskursiv praksis kan forstås

på, og til sist en forståelse av forholdet mellom det lokale og det nasjonale/globale i formidlingen gjennom tidene. I de følgende underkapitlene presenteres teoriene jeg vil bruke til å belyse disse dimensjonene.

2.2.1 Sosiale praksiser: Det moderne samfunnet

Neumann fastslår at diskursen man vil undersøke, må avgrenses i tid (Neumann 2001: 56-57). I min undersøkelse er museene og deres formidlingsdiskurs i fokus, og dermed det tidsrommet de har eksistert og utviklet seg i. Derfor måtte jeg undersøke samfunnsutviklingen i denne perioden som bakgrunn for analysen. Museene i den vestlige verden oppstår i middelalderen med ulike fyrsters private raritetskabinetter, og blir åpnet for et alminnelig publikum fra 1700-tallet (Museumskomiteen 1970: 4-5). Tiden fra 1700-tallet og frem til våre dager, ses gjerne som en periode hvor det i Vesten dannes et nytt kulturmonster som kalles modernitet eller det moderne. Ifølge sosiologen Dag Østerberg slår moderniteten gjennom fra midten av 1700-tallet (Østerberg 1999: 11). Moderniteten preges av tro på menneskenes fornuft og rasjonalitet, og vitenskapene ”løsriver” seg etter hvert fra kirken. I det før-moderne eller tradisjonelle samfunnet, var de lokale og religiøse fellesskapene viktige mellommenneskelige solidaritetsformer. Disse svekkes i det moderne, og man mener å se tendenser til samfunnsmessig oppløsning (Habermas 1999: 66). De erstattes derfor av nasjonaldemokrati, overordnede sammenhenger og vitenskapelige verdensforklaringer. Slike tanke-systemer blir typiske for moderniteten. Den tyske filosofen Martin Heidegger kaller dette for ”det klassisk moderne” (Carleheden 1996: 154).

I motsetning til modernitet eller det klassisk moderne, kaller noen filosofer vår egen samtid postmodernitet, dvs. etter-modernitet. I dette legger de at opplysnings-tradisjonen og tanke-systemene som var typiske for moderniteten, har utspilt sin rolle. Den postmoderne filosofen Jean-François Lyotard mener å se en vantro mot modernitetens metafortellinger som legitimerte vitenskapens sannheter, og mener at det nå er den ”lille fortellingen” som skal legitimere vitenskapene (Lyotard 1996). Sammenhengene de store fortellingene skal bygge opp, er ikke lenger gangbare i det postmoderne samfunnet – deres forenende kraft har mistet sin troverdighet (ibid.: 74-75). I stedet for sammenhenger, orden og hierarki, er samfunnet nå preget av flyktighet og mangfold, sidestilling og likeverd, og de små fortellingene skal ivareta individets interesser (Vestheim 1994: 101). Lyotard kaller dette ”den postmoderne tilstand” (opprinnelig tittel på Lyotard 1996 [fr.utg.1979]). Samfunnsteoretikere strides om

begrepet postmoderne. Det er enighet om at samfunnet i vår tid er ”noe annet” enn moderne, men de har ulike syn på hva dette ”noe” er. Sosiologen Anthony Giddens snakker for eksempel om det høy- eller senmoderne, som han mener preges av en dialektikk mellom det lokale og det globale, mellom det overordnede og det individuelle (Giddens 1996: 9, 11, 34). Han mener at samfunnet ikke er totalt fragmentert slik postmodernistene hevder, men derimot at sammenhengene og det individuelle eksisterer side om side. Seel innfører uttrykket ”det andre moderne” for å karakterisere tidsånden i vår samtid. Dette setter han opp mot ”det klassisk moderne” og ”det postmoderne” (Carleheden 1996: 154). Seels begrep skiller på denne måte mellom epokene, men sier klart at dagens samfunn fortsatt kan ses som moderne, men på en annerledes måte enn før. Fordi den historiske perioden som skal undersøkes strekker seg fra 1700-tallet frem til vår samtid, ble disse ulike modernitetsteoriene viktige for undersøkelsen av formidlingsdiskursen. Dette for å undersøke hva som preget den historiske og sosiale strukturen rundt museene – bakteppet for museumsformidlingen. For resten av oppgaven vil jeg hovedsakelig bruke de analytiske begrepene ”det klassisk moderne” og ”det andre moderne”.

Et viktig aspekt ved det klassisk moderne, var demokrati og demokratibyggning, og jeg ville undersøke hvordan dette forholdt seg i det andre moderne. Demokrati eller demokratisk statsborgerskap ble ifølge den tyske filosofen Jürgen Habermas⁶ konstruert for å motvirke den samfunnsmessige oppløsningen man så tendenser til i moderniteten. (Habermas 1999: 71-72). Men samfunnet har endret seg siden det klassisk moderne, og Habermas utvikler derfor sin teori om den kommunikative handling som en løsning på hvordan demokrati kan oppnås i vår tidsalder. Habermas kan ses som representant for det andre moderne (Carleheden 1996: 154). Demokrati er for ham en form for sosial integrasjon. Med sosial integrasjon mener han interaksjon mellom to eller flere aktører som søker en innbyrdes forståelse (Outhwaite 1997: 84). Demokrati som sosial integrasjon skal oppnås ved bygging av konsensus gjennom kommunikativ praksis eller handling (Habermas 1999: 66-70, 164).

⁶ Det kan kanskje synes som et paradoks å bruke Habermas’ teorier i en diskursanalyse, siden Habermas distanserte seg fra diskursanalytikere som Foucault og Lyotard. Imidlertid dreide uenighetene deres seg hovedsakelig om hvorvidt vår samtid er moderne, post-, høy- eller senmoderne, og mindre om metodespørsmålene (Neumann 2001: 27).

Med kommunikatív handling mener Habermas handlinger der spráket brukes til sosial integrasjon gjennom á finne felles gyldighetskrav. Hans teori tar utgangspunkt i talehandlingsfilosofien, som ble grunnlagt av den britiske filosofen John Austin. Austin hevdet at á snakke et sprák er á utføre talehandlinger, det vil si at mennesker handler gjennom det de sier (Habermas 1999: 139). Habermas utviklet for sitt formál teorien til á skille mellom blant annet strategiske handlinger og kommunikative handlinger (ibid.: 142).⁷ En strategisk handling kjennetegnes ved at spráket brukes til formálsrasjonell overføring av informasjon fra taleren til lytteren (ibid.: 142, 154). Da har taleren en individuell handlingsplan (ibid.: 143). Det vil si at taleren vil oppná et bestemt formál med ytringen, for eksempel ved á be lytteren utføre en bestemt praktisk handling. Ved en kommunikatív handling brukes spráket i tillegg til sosial integrasjon (ibid.: 142). Det betyr at en kommunikatív handling er en sprákhandling mellom to eller flere individer/subjekter der málet er innbyrdes forståelse – det er med andre ord en intersubjektiv samhandling. Om en kommunikatív handling er vellykket, er basert pá kommunikatívt oppnádd enighet – ikke pá om en individuell handlingsplan blir oppfylt. Denne intersubjektive prosessen som har innbyrdes forståelse som mål, kaller Habermas for ”Verständigung”, som pá norsk betyr omtrent ”samforståelsesprosess” (Carleheden 1996: 28-29). Det er med andre ord en prosess hvor málet er á sammen oppná en felles forståelse. I en slik kommunikatív samhandlingsprosess hevdes ”kritiserbare gyldighetsfordringer, utformet med sikte pá intersubjektiv anerkjennelse” (Habermas 1999: 143). ”Gyldighetsfordringer” er talerens krav pá at uttalelsen er gyldig eller akseptabel innenfor den konteksten den blir framsatt (ibid.: 152). Det vil si at deltakerne i en kommunikatív handling fremsetter uttalelser som má godtas av de andre deltakerne. Derfor má vi kjenne/forstå gyldighetskravene for á forstå talehandlingene (Carleheden 1996: 31). For á oppná samforståelse, má altså deltakerne være enige om gyldigheten av uttalelsene innenfor konteksten de fremsettes i. I en slik sammenheng er gyldighetskravet basert pá felles normer (ibid.). Habermas’ teori er dermed en normativ teori, da den sier noe om hvordan demokrati kan og bør oppnås i dagens samfunn. Habermas ser ut til á ha offentlig meningsdanning som mål for sine teorier om kommunikatív handling, demokrati og dialog/diskurs (Habermas 1999: 74), men jeg vil prøve á trekke teorien videre til á analysere noen aspekter ved dialog i DKS- og museumsformidling.

⁷ Anthony Giddens kritiserer Habermas’ skille mellom strategiske og kommunikative handlinger ut fra at han mener kommunikatív handling ikke er orientert mot ”produksjonen og reproduksjonen af samfundet” (Outhwaite 1997: 25).

2.2.2 Diskursive praksiser: Monolog og dialog

Habermas' demokratiteori må ses som dialogbasert, den er basert på "intersubjektive", "samforståelsessøkende" talehandlinger, det vil si samtaler mellom to eller flere individer som søker en felles forståelse om noe. I DKS-evalueringa fra 2006 var forholdet mellom dialogiske og monologiske formidlingsopplegg et viktig poeng. En av delproblemstillingene mine er hvordan dette begrepsparet eventuelt viser seg i iverksettelsen av formidlingsdiskursen historisk og i vår samtid. Monolog kan i denne sammenhengen defineres som enveiskommunikasjon av informasjon og kunnskap. Dialog betyr i utgangspunktet samtale, men i filosofisk sammenheng handler dialog gjerne om en bevegelse mellom to eller flere samtalepartnere der bevegelsen fører til en høyere innsikt (Tollefsen, Syse og Nicolaisen 2002: 73). Dialog er derfor (språklig) samhandling mellom individer. Ifølge Mikhail Bakhtin har all forståelse dialogisk karakter, betydning konstrueres gjennom dialog. Tegn, for eksempel ord, har multiple betydninger, og tolkingen av dem skjer gjennom dialogen (Bakhtin i Barker 2000: 72). I følge denne teorien består museenes utstillinger av tegn som må tolkes for å gi mening, og de må tolkes gjennom dialog.

Habermas' teorier om kommunikativ handling forutsetter at gyldighetskrav må være felles/normative, og at man må innta et deltagerperspektiv for å delta i en diskurs med kommunikative handlinger som kan føre til konsensus. Hans samforståelsesprosess minner i så måte om den sokratiske dialogen. Sokrates stilte spørsmål til og førte samtaler med mennesker rundt seg for på den måten å prøve å forstå mer om enkelte tema, en fremgangsmåte som kalles dialektisk. En forutsetning ved den sokratiske dialogen er at samtalepartnere må ville lytte til hverandre og være åpne for hverandres argumenter og standpunkt for å nå fram til felles forståelse (Dysthe 2001: 13).

Hvordan kan så disse teoriene om monolog og dialog få betydning i analysen av observasjonene av DKS-oppleggene, som er preget av pedagogiske tilnærminger? Pedagogikkens utvikling har skjedd blant annet i tospann med psykologiske teorier, og det fins et eget fagområde for pedagogisk psykologi. Innen pedagogisk psykologi har de to viktigste motpolene vært behaviorisme og kognitivism. Ifølge behaviorismen er kunnskap objektiv, og kan derfor formidles direkte fra en person til en annen (Imsen 2005: 29). Den vanlige undervisningsformen her er "kateterundervisning" der læreren forteller, og deretter stiller spørsmål for å kontrollere hva eleven har lært. Denne undervisningsformen kan kalles monologisk. Her vektlegges reproduksjonen av

kunnskap, og belønning og straff blir viktige virkemidler. Det vil si positiv tilbakemelding for riktige svar, og negativ for feil svar. Det fører til at den ytre motivasjonen for læring er viktigst i behaviorismen, da den lærende vil søke den mest behagelige responsen.

Siden begynnelsen av 1900-tallet har kognitivismen som pedagogisk retning vært mest brukt i skolen. Her legges vekten på den indre mentale prosessen ved læring, hvordan hjernen bearbeider inntrykk og hvordan vi husker (Imsen 2005: 35). Individets iboende vitebegjær og aktivitetstrang er den viktigste motivasjonen for læring (ibid.: 169). Det er med andre ord en mer subjektiv tilnærming til læring enn hva behaviorismen stod for. Innen kognitivismen har de mest fremtredende retningene vært konstruktivisme og sosiokulturell teori.

Konstruktivismen bygger på teorien om at kunnskap bare finnes inni menneskets hode – individet konstruerer sin egen kunnskap (ibid.: 38). En talskvinne for konstruktivismen i museumspedagogikken er den britiske museumsforskeren Eilean Hooper-Greenhill. I boken *Museums and the Interpretation of Visual Culture* (Hooper-Greenhill 2000) fremhever hun en konstruktivistisk innfallsvinkel i det hun kaller ”post-museet”. Den norske museumsforskeren Merethe Frøyland (2003) mener derimot at konstruktivismen i museene har hatt for mye fokus på læring gjennom praktiske aktiviteter, lek og erfaring. Hun fremsetter egne teorier om læring i museer som kan knyttes til den sosiokulturelle teorien. I sosiokulturell teori hevdes det at språket er redskap til tenkning, og at kunnskap konstrueres i kontekst med språk og kultur (Imsen 2005: 253-257, 265). Dette kan relateres til den språklige vendinga i kulturstudier og samfunnsvitenskap, hvor språket ses som et symbolsk medium som mening og kunnskap blir konstruert gjennom (Barker 2000: 66). Det betyr at ifølge den sosiokulturelle teorien er kunnskap og læring avhengig av språk, for forståelse og kontekst for læringen. Aktivitetsteorien⁸, en retning innen sosiokulturell teori, hevder at språklig samhandling er en aktivitet (Imsen 2005: 266). Olga Dysthe kaller slik språklig samhandling for dialog (Dysthe 2001: 15). Sett ut fra sosiokulturell teori er både språklig dialog og praktiske oppgaver å regne som aktiviteter. ”Aktivitet” innebærer handling, og mens en praktisk aktivitet innebærer fysisk (sam)handling, innebærer dialog språklig (sam)handling. Det vil si at dialog er aktivitet, og aktivitet er dialog. Innenfor den sosiokulturelle teorien får da teorier om dialog en viktig plass.

⁸ Sosiokulturell aktivitetsteori er representert ved for eksempel Alexejev N. Leontjev, elev av Lev Vygotsky som utviklet den sosiokulturelle teorien.

Habermas' teorier kan dermed trekkes inn i slike pedagogiske teorier. Språk og språkbruk er aktivitet (praksis). Talehandling (re)produserer språkssystemer, og er derfor situert praksis – de kommunikative handlingene er situert i historisk og sosial sammenheng (Smith 1998: 247-248). Den sosiokulturelle teorien vektlegger nettopp at læring er situert (Imsen 2005: 270). At læring er situert betyr at all kunnskap og læring er avhengig av situasjonen og konteksten. Her vektlegges både de kognitive, indre mentale prosessene og betydningen av kultur og samfunn rundt læringen (ibid.: 38). Merethe Frøylands teorier kan som sagt knyttes til den sosiokulturelle teorien. Hun hevder at museumsformidlingen i større grad trenger å fremme refleksjon og forståelse hos den lærende (Frøyland 2003: 51-52). Hun bygger på Howard Gardner, professor i pedagogikk og kognitiv teori, og hans teori om multiple intelligenser. Gardner hevder at individer har (minst) åtte ulike intelligenser som de bruker på en individuell måte. Frøyland hevder også at læring skjer over tid gjennom såkalte multiple settinger. Dette er basert på at kunnskap er situert. Vitenskapsteoretikeren Søren Kjørup sier i boka *Menneskevidenskaberne* (1996) at ”enhver form for erkendelse er noget der spilles ud – kommunikeres – i en konkret situation, på bestemte betingelser, på et bestemt tidspunkt” – kunnskap er aldri forutsetningsløs, men bygger alltid på eksisterende kunnskap og foregår alltid innenfor en viss ramme (Kjørup 1996: 25-28). Dette synet bygger han på begrepet ”situated knowledge” som Donna Haraway, biolog, vitenskapsteoretiker og feminist, utviklet som ”løsning” på objektivitetsspørsmålet i vitenskapene (Haraway 1995 [eng. utg. 1988]). Hun vil vekk fra objektiviteten, det erobrende blikket som ser ”alt fra ingensteder”, til et lokaliserbart syn, og sier derfor at ”alt syn er kroppsliggjort av natur” (Haraway 1995: 50).⁹ Det må bety at syn ikke bare er ”øyet som ser”, men også ”kroppen som ser”, for synet som funksjon kan ikke skilles fra resten av kroppen. Hun sier videre at alle måter å se på utgjør posisjoneringer i forhold til verden og kunnskapen (ibid.: 55-58). Disse posisjoneringene er individuelle og subjektive fordi de er knyttet til ”kroppen som ser”. Gjennom synet blir kunnskapen kroppsliggjort i individet. Situert kunnskap er med andre ord kroppsliggjort kunnskap som er lokalisert i individet. Haraways syn gjelder vitenskapene, men kan også utvides til å gjelde alle menneskers forhold til samfunnet: Hvert individ ser samfunnet fra sin

⁹ Haraway bruker ”syn” som et utvidet begrep. Hun snakker om hvordan teknologi i form av bl.a. elektronmikroskop og ulike kameratyper utvider synet. Det ”nøytrale”, ”objektive”, ”erobrende” blikket som ser ”alt fra ingensteder” sier hun for øvrig at den hvite, vestlige mann har tatt eneretten til (Haraway 1995: 50-51).

subjektive posisjon, og gjennom synet kroppsliggjøres kunnskapen om samfunnet i individet. Dette vil også gjelde for skoleelever i en lærings situasjon.

I følge Habermas stilles krav om subjektets selvobservasjon eller selvrefleksjon for å implementere demokratiske prinsipper (Habermas 1999: 72-73). Dette kan knyttes til det Anthony Giddens kaller det refleksivt moderne. Giddens ser i boken *Modernitet og selvidentitet* (1996) på (selv)identitet i høy- eller senmoderniteten som et refleksivt prosjekt (Giddens 1996: 46). Han mener at ”individet systematisk reflekterer over sit livs utviklingsforløb” (ibid.: 89), med andre ord at individets liv preges av bevisst refleksjon over de valg det står overfor.

Habermas’ teori om kommunikativ handling kan også kalles deliberativ demokratiteori (Vestheim 2003: 359). I boka *Utbildning som kommunikation* (Englund 2007), en rapport fra et svensk prosjekt i utdanningsforskning, utforskes deliberative eller gjensidige samtaler som pedagogisk grep. Her ses det på blant annet Habermas’ teori om kommunikative handlinger og samforståelsesprosesser som pedagogisk mulighet i skolen. Redaktøren av boka vil her utfordre skolens oppgave som han historisk sett mener har vært kunnskapsoverføring – det vil si en behavioristisk tilnærming til opplæring. Han vil gjennom gjensidig kommunikasjon kombinere bygging av kunnskaper/ferdigheter med en moralsk vurderingsevne. Han mener at den deliberative samtalen ivaretar det moralske aspektet på en måte den sosiokulturelle teorien ikke interesserer seg for, og blir på denne måten et uttrykk for skolen som levde demokrati (Englund 2007: 10-12). En slik vurdering må nødvendigvis innebære refleksjon. Denne pedagogiske teorien med bakgrunn i Habermas, kombinert med Frøylands teorier, kan gi nye perspektiver på analysen av DKS-oppleggene og tankene bak.

Disse teoriene om monolog, dialog, aktivitet, læring og refleksjon gjelder i hovedsak formen på formidlingen. Det vil si hvordan formidlingen foregår, hvilke virkemidler som tas i bruk. Det betyr at jeg ser ”form” som et nodalpunkt, og muligens en flytende betegner i formidlingsdiskursen. Jeg vil bruke disse teoriene til å utforske det monologiske/dialogiske gjennom historien, samt hvilket innhold formidlingsdiskursen fylles med i dag, spesielt i DKS.

2.2.3 Diskursive praksiser: Det universelle og det partikulære

En annen delproblemstilling er hvordan vektleggingen av det lokale og aktiviteter i DKS eventuelt virker inn på formidlingsdiskursen. Et begrepspar jeg ville undersøke om kunne være fruktbart i analysen av dette, var universalisme og partikularisme. I grove trekk ser universalismen alle mennesker som like, og fremelsker det universelle i for eksempel en nasjon. Partikularismen fremhever derimot det individuelle og spesielle ved mennesker og lokalsamfunn. En side ved partikularisme er såkalt regionalisme. Den svenske idéhistorikeren Sven-Eric Liedman peker på den tidligere tendensen til å bruke regionalismen til segregering av menneskegrupper: ”Biologer och regionalister enades framför alt i föreställningen att olika raser, ja, olika grupper av människor bara hör hemma i vissa bestämda miljöer [...] och om de blandades blev följderna negativa, kanske katastrofala” (Liedman 1997: 174-175). Fra 1960-tallet fikk vi imidlertid partikularisme som ville utfordre universalismen som frigjørende kraft, og fremme det spesielle og avvikende i ulike kulturer og samfunn (ibid.: 193). Dagens regionalisering kan beskrives som en prosess for å fremme samarbeid, integrasjon, samhold og identitet over ulike felter i et geografisk avgrenset rom (Gamble og Payne i Dahle 2004: 5-6). Denne prosessen er ofte politisk initiert fra sentralt hold. Regionalisering ses av noen teoretikere som ”medisinen” mot fremmedgjøringen i det oppløsningspregede samfunnet vi lever i. Andre kritiserer dette synet. Doreen Massey hevder at vi trenger ”En global stedsfølelse” (Massey 1999) for å unngå å skape nye skiller mellom ”oss” og ”de andre”, mellom regioner og nasjoner, mellom regioner og verden, slik den ”gammeldagse” regionalismen fungerte. Det lokale aspektet ved DKS kan ses i lys av disse teoriene.

ICOMs museumsdefinisjon sier at museenes hovedmateriale er ”materielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser”. Slike materielle vitnesbyrd kan også kalles materiell kultur, som ifølge arkeologen Bjørnar Olsen er ”alle de menneskeskapte eller menneskepåvirkete trekk ved våre fysiske omgivelser” (Olsen 1997: 172). Alle materielle spor menneskene har satt etter seg er med andre ord museenes arbeidsmateriale. Dette har vært tilfelle gjennom store deler av museumshistorien. Gjennom studier av materiell kultur ville ulike fagdisipliner knyttet til museene, for eksempel arkeologien, si noe om sosiale og kulturelle prosesser i samfunnet (ibid.: 172). Ved å klassifisere og systematisere gjenstandene, skulle kulturens utviklingslinjer rekonstrueres (Pedersen 2003: 29). Gjenstanden har med andre ord vært primærkilden for museenes kunnskaper. Også i vår samtid ses den materielle kulturen som museenes

hovedområde, for eksempel er gjenstanden primærmaterialet for museenes utstillinger og annen formidling. I slike sammenhenger kan den materielle gjenstanden fungere som "aide-memoire" (Rowlands 2002: 110) eller et redskap til å huske med (Larsen 2002: 28-29, 36) som bevarer og fremkaller minner både på et personlig og kollektivt nivå. Man knytter kunnskap og minner til den fysiske gjenstanden. Mariann Komissar påpeker at "objekter har ingen entydig mening i seg selv utover det mennesker til enhver tid gjør dem til gjennom bruk og fortolkning. De er å betrakte som kulturelle og sosiale konstruksjoner snarere enn objektive enheter" (Komissar 2002: 43). Det betyr at gjenstanden i museet ikke forteller noe direkte og objektivt om seg selv eller samfunnet rundt, men det er gjennom formidlingen av gjenstanden at den får sin mening. Også gjenstander kan dermed brukes til å fremheve det partikulære eller det universelle i et folk eller en nasjon. Dermed blir pedagogenes kulturelle og sosiale konstruksjon av de materielle gjenstandenes mening sentral i analysen av DKS-oppleggene – det vil si hvilken mening de legger i gjenstanden gjennom DKS-formidlingen.

Disse teoriene sier noe om innholdet i formidlingen, det faglige, historiske innholdet som formidles videre. Derfor blir også "innhold" et nodalpunkt eller en flytende betegner i formidlingsdiskursen. Dette sier også noe om hvilket innhold formidlingsdiskursen fylles med gjennom DKS i praksis, og hvordan diskursen eventuelt påvirkes av forholdet mellom skole og museum.

3.1 *Datainnsamling*

En diskursanalyse må utføres på et datamateriale. Mitt datamateriale måtte dekke både den historiske utviklingen av diskursen og den diskursive praksisen i museene og deres DKS-opplegg. For å samle inn slike data, ville jeg bruke kvalitative metoder i en undersøkende og beskrivende studie. Ved en slik tilnæringsmåte er man åpen for og beskriver ”det som finnes” (Repstad 1998: 18-19) i feltet, og ikke hvor ofte det finnes. Diskursanalyse retter seg inn mot analyse av ”tekst” og de diskurser som finnes i teksten (Jørgensen og Phillips 1999: 9). ”Tekst” kan forstås som skrift, men også som tale, bilder og kombinasjoner av det språklige og det visuelle (ibid.: 80). Tekst er alle betydningsdannende praksiser eller tegnsystemer – det kan være bilder, lyder, klær, aktiviteter m.m. (Barker 2000: 11). Derfor vil jeg i min diskursanalyse se på både stortingsmeldinger (skrift), personintervjuer (tale) og observasjoner av undervisningsopplegg (språklig/visuelt, aktiviteter, m.m.).

3.1.1 *Litteratur- og dokumentanalyse*

Den historiske utviklingen av museumsformidlingsdiskursen og den strukturen eller diskursorden den er del av, måtte ”avdekkes” ved en gjennomgang av teori og litteratur omkring dette temaet og den aktuelle tidsperioden. Ved å gå gjennom disse tekstene, skaffet jeg meg en oversikt over det aktuelle terrenget (Neumann 2001: 50). I tillegg gjorde jeg en dokumentanalyse av offentlige utredninger og stortingsmeldinger der museum og DKS inngår som tema. Slike tekster kan kalles ”kanoniske”, fordi de har en fremtredende rolle i diskursen (ibid.: 52). Dokumentene fikk på den måten status som empiri eller data for undersøkelsen, som såkalte sekundærdata (Jacobsen 2003: 86; Jacobsen 2005: 163), i motsetning til primærdata som kommer fra egne intervjuer og observasjoner. I litteraturlisten finnes en oversikt over dokumentene jeg analyserte, og som dermed er empirikilder for undersøkelsen. Disse refereres videre i oppgaven til som ”offentlige dokumenter”. Det betyr at læreplanverkene L97 og *Kunnskapsløftet*, som jo også er offentlige dokumenter, men som ikke er med i dokumentanalysen, ikke regnes med når jeg heretter refererer til de ”offentlige dokumentene”.

Disse offentlige dokumentene må sies å være historisk nøyaktige, og derfor troverdige kilder (Repstad 1998: 88). De er også normative eller vurderende, idet de sier noe om hvordan ting bør være – de sier noe om ”holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer” (Holme og Solvang 1996, i Repstad 1998: 88) til DKS og til museene. Slike dokumenter kan derfor kalles nodalpunkter (Jørgensen og Phillips 1999) eller ”monumenter” i diskursen (Neumann 2001: 52) – de utgjør knutepunkter i diskursen. I dokumentanalysen ønsket jeg å se nærmere på hvilke kulturpolitiske holdninger, intensjoner og krav som ble uttrykt i forhold til museenes formidling og DKS. Det vil si at jeg ville se på myndighetenes iverksettelse av formidlingsdiskursen, for senere å kunne se disse funnene i sammenheng med observasjonene og intervjuene.

3.1.2 Intervju

Jeg bestemte meg for å gjøre kvalitative intervjuer med pedagoger på de tre utvalgte museene, for få tilgang til deres perspektiv på DKS og formidling (Ryen 2003: 62, 72). Slike intervju kan ha mye eller lite forhåndsstruktur, det vil si ulike grader av åpenhet i spørsmålsstillingene (Jacobsen 2005: 144). Man kan ha helt forhåndsbestemte spørsmål, helt åpne intervjuer, og alle varianter mellom. Kjenner man feltet dårlig, er det et argument for liten eller ingen forhåndsstruktur – man lar informanten snakke fritt for å få bredest mulige data. Jeg kjente feltet forholdsvis godt fra før, men ønsket tilgang til pedagogenes eget perspektiv. For mye struktur ville kunne blinde meg for det som var viktig for respondentene selv. Derfor valgte jeg halvstrukturert intervju (Ryen 2002: 99). Da må spørsmålene være åpne, men konkrete, og ikke ledende. Jeg lagde derfor en intervjuguide (Vedlegg 1, s. 111) med hovedspørsmål som stikkord til tema jeg ville komme inn på.¹⁰ I halvstrukturerte intervjuer er ikke spørsmålenes formulering og rekkefølge fastspikret (Ryen 2002: 99). Jeg sørget for å få svar på alle temaene, uavhengig av om jeg stilte direkte spørsmål om dem eller ikke. Intervjuguiden fungerte da som en referanseramme for gjennomføringen av intervjuene og for senere analyse (ibid.: 66). Jeg opplevde at informantene reagerte på ulike måter på samme spørsmål. Det gjør at svarene ikke er direkte sammenlignbare, men de gir eksempler på hvordan virkeligheten ser ut for de ulike informantene. Etter rundt åtte intervjuer følte jeg at jeg nærmet meg et slags metningspunkt (Ryen 2002: 94; Repstad 1998: 69), det vil si at jeg følte at jeg ikke lærte så mye nytt lenger. Jeg gjorde totalt 11 intervjuer, men ett gikk

¹⁰ Fremgangsmåten for utarbeidelse av intervjuguiden er hentet fra Anne Ryen (2002: 96-109).

dessverre tapt på grunn av tekniske problemer. Totalt datatilfang ble ca. 120 A4-sider etter utskrivning. Intervjuene ble gjennomført fra mai til september 2006. De ble gjort med en informant om gangen, og varte fra 45 minutter til 1 ½ time.

3.1.3 Observasjon

For å få data om hvordan formidlingsdiskursen iverksettes i praksis i DKS, ville jeg gjøre observasjoner av de aktuelle formidlingssituasjonene på de tre utvalgte museene. Knut Halvorsen sier: ”Observasjon kan fortelle oss hva folk gjør (handlinger og samhandling), som kan være forskjellig fra hva folk *sier* at de gjør eller har gjort” (Halvorsen 2003: 84). Det vil si at en informant i et intervju, bevisst eller ubevisst, for eksempel kan glemme viktig informasjon eller prøve å sette seg selv i et fordelaktig lys. Ved å gjøre observasjoner i tillegg til intervjuene, kunne data fra DKS-formidlingen i praksis utfylle dataene fra intervjuene.

Observasjonene ble gjort i mai og juni 2006 på fire ulike DKS-prosjekter ved ”mine” tre museer. Jeg valgte åpne observasjoner, det vil si at jeg ikke la skjul på min rolle, slik at ”den observerte” visste at hun/han ble undersøkt (Jacobsen 2005: 160, Repstad 1998: 31-32). Når ”objekter” vet at de blir observert, kan de endre atferd, slik at vi får en forskningseffekt på innsamlede data (Repstad 1998: 35). I mitt tilfelle skulle jeg observere pedagogene gjennomføre et program som var fastlagt på forhånd. Derfor vurderte jeg det slik at pedagogene ikke ville gjøre ting veldig annerledes når de ble observert, slik at forskningseffekten ved åpen observasjon ikke ville være påtakelig.

På forhånd lagde jeg en observasjonsguide (Vedlegg 2, side 113) med utgangspunkt i intervjuguiden. I intervjuguiden kom jeg inn på form og innhold i formidlingen. Begrepene ”form” og ”innhold” vil jeg definere med et lån fra kunstanalysen, den visuelle analysen av billedkunst. I kunstanalysen er ”form” det rent formale ved et kunstverks oppbygging – for eksempel penselstrøk, farger, lys og skygge – og ”innhold” er hva kunstverket handler om, dets meningsinnhold (Mørstad 2000: 19-21). Jeg delte observasjonsguiden inn i hovedkategoriene ”form”, ”innhold” og i tillegg ”egne tanker”. Form er her den formale måten DKS-oppleggene er utformet på: ”Hva slags penselstrøk maler formidleren med?”. Her ville jeg se etter kommunikasjonsform mellom pedagog og elever, var det noen praktiske oppgaver, hva gjorde formidleren rent praktisk, og hvordan reagerte elevene på dette. Innhold er rett og slett hva slags meningsinnhold, faglig, historisk innhold opplegget hadde. ”Form” og ”innhold” er for meg nodalpunkter i DKS-formidlingen, som kan fylles med innhold fra ulike diskurser

(Jørgensen og Phillips 1999: 37), og under observasjonene noterte jeg stikkord om hvilket innhold pedagogene fylte dem med. I tillegg hadde jeg et felt for ”egne tanker” der jeg noterte refleksjoner underveis. Etterpå renskrev jeg dette til observasjonsbeskrivelser. Men slike beskrivelser er ikke nøytrale eller objektive, for tolkning av data skjer gjennom hele prosessen – helt fra utarbeidelsen av observasjonsguiden. Cato Wadel sier at vi observerer gjennom begreper og observasjonskategorier (Wadel 1991: 77). Det betyr at vi må ha begrep på noe før vi kan begripe det, og da har vi allerede gjort en tolkning av det. Det betyr at min forforståelse av temaet påvirker hva jeg ser og hvordan jeg beskriver det. Det er altså ikke mulig å gjøre helt nøytrale observasjoner, jeg kunne bare prøve å registrere så mye som mulig ut fra denne forforståelsen.

3.2 Utvalg

Jeg ville undersøke hvordan den diskursive praksisen ble iverksatt i formidlingen generelt og i DKS-formidlingen spesielt. Jeg ville gjøre intervjuer og observasjoner, og trengte å finne personene som kunne sitte inne med den aktuelle informasjonen, og hvor i museumsfeltet DKS kunne observeres i praksis. Av hensyn til praktisk gjennomføring av intervjuer og observasjoner, ville jeg avgrense feltet geografisk.¹¹ Fra oppstarten av DKS som landsomfattende prosjekt fikk 20 utvalgte museer fra hele landet direkte støtte fra DKS over statsbudsjettet (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 54). I Rogaland fylke hadde 14 museer DKS-tilbud det året jeg gjorde mine undersøkelser.¹² Tre av disse museene var blant de 20 som fikk penger over statsbudsjettet til DKS-opplegg, nemlig Jærmuseet, Rogaland kunstmuseum og Stavanger Museum. Selv om andre museer i Rogaland også har tilbud til DKS, bestemte jeg meg for å gjøre undersøkelsene mine ved disse tre museene. Dette fordi de har vært med lengst i DKS-arbeidet i Rogaland, og jeg mener derfor at de sitter inne med mest informasjon til å belyse problemstillingen min.¹³ Disse tre institusjonene har ulike arbeidsområder for sin virksomhet – det spenner fra landbruk, naturvitenskap og naturhistorie, via kunst, til industri-, by-, sjøfarts- og kulturhistorie. Slik representerer de også et tverrsnitt av arbeidsområdene til museene i Rogaland.

¹¹ Dette for å begrense bruk av tid og penger på reising til institusjonene.

¹² http://www.skolesekken-rogaland.no/swfit/pub/rogaland/2004_9_14_9.52.57.shtml?cat=dksrogaland [besøkt 25.02.2007].

¹³ Miles og Huberman anbefaler å gå direkte til de man antar sitter inne med mest informasjon: ”Go to the meatiest, most study-relevant sources” (Miles og Huberman i Ryen 2002: 87).

De som jobber direkte med DKS-formidlingen har den relevante kunnskapen, og omkring på museene er dette blant annet museumspedagoger, formidlere, konservatorer og undervisnings-/formidlingsledere som lager og gjennomfører DKS-opplegg. I en studie som dette er det mest hensiktsmessig å konstruere et utvalg som er variert nok til å dekke de ulike egenskapene som finnes blant informantene (Ryen 2002: 85-87). Ulike egenskaper eller variabler kan være arbeidsplass, arbeidsområde, utdanning, kjønn og alder. Jeg valgte informanter som er formidlere ved museer i Rogaland som mottar direkte støtte fra DKS – altså ved Jærmuseet, Rogaland kunstmuseum og Stavanger museum. Det var ledelsen ved disse museene som i utgangspunktet foreslo kandidater blant sine formidlere til intervjuene og observasjonene. Til sammen kontaktet jeg 12 aktuelle informanter, og gjennomførte intervju med 11 av disse. Siden informantene jobber på tre ulike museer med ulike arbeidsområder, skulle 10-12 respondenter sikre variasjon, og samtidig gi mulighet til å gå i dybden på hver enhet. Samtidig gjør valget av såpass ulike museer at vi får sett fenomenet DKS fra ulike steder i museumsfeltet og dermed får dekt bredden og variasjonen i feltet. Utvalget består av formidlingsledere, museumspedagoger og andre formidlere, og har variert utdanningsbakgrunn: Lærere, personer med pedagogikk som del av en sammensatt fagkrets, og rene akademikere. I fortsettelsen av oppgaven har jeg valgt å bruke fellesbetegnelsen ”pedagog”, uavhengig av stillingstitler ved de ulike museene, for å unngå begrepsforvirring. Informantene er spredt i alder fra ca. 25 til ca. 60 år. En fare ved et slikt skjønnsmessig utvalg, er at forskeren bevisst eller ubevisst kan komme til å velge enheter med egenskaper som passer forskerens forhåndsoppfatninger (Halvorsen 2003: 102). I mitt tilfelle var det ledelsene som pekte ut de fleste kandidatene blant sine formidlere, slik at min forhåndsoppfatning ikke var avgjørende. Det reiser imidlertid spørsmålet om hvilke kriterier museene valgte sine kandidater ut fra. Man kan tenke seg at ledelsen velger de formidlerne som er mest lojale mot ledelsen. Mitt inntrykk er at de har valgt pedagoger med høy aktivitet i tilknytning til DKS, og det mener jeg er med på å sikre et utvalg som kan gi mye informasjon til å svare på problemstillingen.

Til observasjonene trengte jeg et utvalg av situasjoner hvor DKS kunne observeres i praksis. Slike situasjoner finnes i gjennomføringen av DKS-oppleggene, hvor pedagogene skaper situasjonene jeg vil observere. I dette tilfellet er derfor informantene og observasjonsobjektene de samme. Blant pedagogene som ble pekt ut av institusjonene, var det ikke alle som hadde ”aktive” DKS-opplegg i den tiden jeg skulle gjøre undersøkelsene mine. Men blant de tilgjengelige oppleggene valgte jeg ut

ett fra hvert museum, for å få en spredning i temaer. I tillegg valgte jeg ett ekstra fra Jærmuseet, som hadde flest opplegg på dette tidspunktet. Ut over ”temaspredning” og ”tilgjengelighet” er ikke spesielle kriterier lagt til grunn for utvalget av observasjonssituasjoner.

Jeg vil understreke at det er ”DKS som case” som er i fokus for min undersøkelse, ikke det enkelte museum eller den enkelte informant. Når det er sagt, er det klart at funnene selvsagt er avhengige av hvilket utvalg man undersøker – andre museer, andre informanter og andre DKS-opplegg ville kunne gi andre funn. Mitt utvalg av informanter og observasjonssituasjoner viser dermed et tverrsnitt av DKS som case på et gitt tidspunkt ved noen museer

3.2.1 Kort om museene

Jærmuseet ble etablert i 1985 i samarbeid mellom kommunene Randaberg, Sola, Sandnes, Gjesdal, Klepp, Time og Hå. Jærmuseet er ett av seks regionale vitensentere i Norge, og skal dekke Rogaland fylke og Agder-fylkene. Et hovedmål for museet er å se natur, kultur og teknologi i sammenheng. Jærmuseet har i flere år brukt vitensenterpedagogikk, som innebærer at publikum skal utforske naturvitenskap og teknologi gjennom å ”lære ved å gjøre”. Museet har et bredt tilbud av DKS-opplegg, og lærere blir orientert om oppleggene gjennom seminar og omvisninger. Museet består i dag av to hovedavdelinger: Vitenfabrikken og Vitengarden. Vitenfabrikken ligger i Sandnes by, og skal dokumentere regionens industrihistorie og Sandnes’ byhistorie. Utstillingene består av en by- og industrihistorisk utstilling, en interaktiv utstilling om Leonardo da Vincis oppfinnelser, og Abelloftet, en interaktiv utstilling om matematikk og astronomi. I mai 2008 åpnet også et nytt vitensenter på nesten 6000 m² med bl.a. interaktive utstillinger, planetarium og verksteder.



Vitenfabrikken åpnes.



Vitengarden på Nærbø.

Vitengarden ligger ved Nærbø på Jæren. Avdelingen fokuserer blant annet på landbruk gjennom årtusenene, kulturlandskap og ressursnyttning.

Museet har nye, interaktive utstillinger i et nytt bygg som føyer seg inn i terrenget i et kulturlandskap ved Jærkysten. Utendørsarealene blir også brukt aktivt i

undervisningsoppleggene. Her ligger også Kvia 4H- og museumsgård hvor man kan

oppleve gårdsdrift på 1950/60-tallet, før traktoren overtok for menneske- og hestekrefter. I tillegg har museet ansvar for driften av bygdemuseene i stiftelseskommunene (www.jaermuseet.no). Begge foto: Jærmuseet).

Rogaland kunstmuseum er et regionalt kunstmuseum som ligger i Mosvannsparken, litt utenfor Stavanger sentrum. Museet ble skilt ut som egen stiftelse fra Rogaland



Kunstmuseets bygning.

Foto: Rogaland kunstmuseum.

kunstforening i 1965 under navnet Stavanger faste galleri, og skiftet navn til Rogaland kunstmuseum i 1990. Bygningen som huser museet i dag ble bygd for dette formålet, og stod klar i 1992. Museets samling består av norsk billedkunst og Rogalands-kunstnere fra 1800- og 1900-tallet, samt norsk samtidskunst. Museets faste utstillinger består blant annet av Halfdan Hafsten-samlingen av norsk kunst fra rundt 1950, og av Rogalands-kunstneren Lars Hertervig som virket på 1800-tallet. Anthony Gormleys skulpturprosjekt "Broken Column" vises på permanent basis ute i bylandskapet. I tillegg vises skiftende utstillinger av nasjonal og internasjonal kunst, historisk kunst og samtidskunst. Museets formidlere jobber som frilansere på honorarbasis. Ellers har de en rekke spesialprosjekter og formidlingsutstillinger på museet, og det jobbes for å utvide undervisningstilbudene til flere kommuner og til flere klassetrinn. Det tilbys også støtte til busskys for skoleklasser som besøker utstillingene (www.rkm.no).

Stavanger museum er det eldste av disse tre museene, da det ble grunnlagt allerede i 1877, med formål å opprette "en samling av etnografisk og naturhistorisk interesse, samt av oldsager, mynter og kunstsager" (Holgersen 1977: 5-6). Stavanger museum er i dag et kultur- og naturhistorisk museum for Stavanger by og regionen rundt. Museet har flere ulike utstillinger og anlegg rundt i og utenfor bykjernen: Zoologiske utstillinger, sjøfartshistoriske utstillinger, grafisk museum, hermetikkmuseum, barnemuseum, skolemuseum, byhistoriske utstillinger, kongeboligen Ledaal, redervillaen Breidablikk og en medisinhistorisk utstilling. Med DKS-midlene har Stavanger museum ansatt en ekstra



Stavanger museums hovedbygning.

Foto: Stavanger museum.

museumspedagog, og laget flere undervisningsopplegg for alle museets anlegg. Skoleelever slipper også gratis inn (www.stavanger.museum.no).

3.3 Personvern og etikk

Ved kvalitative intervjuer og åpne observasjoner skal det hentes inn samtykke fra informantene. Det var pedagogene jeg ville observere og intervjuer, og jeg innhentet informert og fritt samtykke fra hver enkelt av dem (Repstad 1998: 32) i form av en samtykkeerklæring (Vedlegg 3, side 115). I denne fremgår det at opplysningene ville bli aidentifisert og underlagt taushetsplikt, samt at deltakelse i undersøkelsen var frivillig, og at informanten derfor kunne trekke seg når som helst. Alle respondentene samtykket i at jeg gjorde opptak av intervjuene. Av personvern hensyn og praktiske grunner ble lydopptakene slettet etter utskrivning på data. Observasjonene ble avtalt muntlig eller per e-post med hver enkelt pedagog, men var ikke avtalt på forhånd med noen av lærerne for klassene som deltok. Jeg presenterte meg for lærerne, og fortalte hvorfor jeg var der. Ingen av lærerne hadde noe i mot at jeg var til stede og gjorde observasjonene.

I feltarbeidet ville jeg behandle personopplysninger som kommer under Personopplysningsloven. Prosjektet ble derfor meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), blant annet hvilken type data skulle samles inn, hva slags utvalg det var snakk om, og hvordan personopplysningene skulle behandles. I veiledningen til NSDs meldeskjema sies det at ”dersom det er mulig å spore opplysningene tilbake til vedkommende, for eksempel ved hjelp av et kodennummer, skal begrepet aidentifisert brukes, ikke anonymisert” (NSDs meldeskjema, veiledning til punkt 8). Jeg har ikke opplyst hvilke institusjoner informantene er ansatt ved, og jeg har gitt dem fiktive navn. Disse fiktive navnene brukte jeg under behandlingen av observasjons- og intervjudata, hvor jeg hadde en liste med kobling til informantens virkelige identitet. Derfor kan ikke informantene sies å være anonymiserte, men aidentifiserte. Gjennom de fiktive navnene har jeg også stokket om kjønnet på informantene, slik at det er helt tilfeldig om kjønnet på det fiktive navnet tilsvarer informantens kjønn eller ikke. Dette fordi det er et relativt lite utvalg, og det blir enda mindre sannsynlig at for eksempel de få mennene i utvalget kan identifiseres ut fra uttalelser koblet til navnets kjønn. Jeg har derfor kalt informantene mine for Per, Trine, Kari, Morten, Hanne, Bjørnar, Bente, Ole, Lise, Geir og Sissel. Elevene i observasjonene er aidentifisert ved at navnene på skolene deres

ikke er oppgitt. Fotografiene jeg har brukt som illustrasjoner fra observasjonene kan, både på grunn av dette og fordi elevenes ansikter er lite synlige, vanskelig identifisere noen av elevene. Bruken av fotografiene er avklart med elevenes lærere eller skoler.

Jeg fikk tilgang til de tre museene ved å ta kontakt med deres administrasjoner. Disse tillot en slik undersøkelse, pekte ut de aktuelle informantene, og informerte dem internt om at jeg ønsket å ”bruke” dem i mine undersøkelser til masteroppgaven. Jeg sendte dem introduksjonsbrev (Vedlegg 3, s. 114) med forespørsel om de ønsket å delta. Brevet er basert på Ryen og Repstads anbefalinger om introduksjonsbrev (Ryen 2002: 84; Repstad 1998: 39-40). Deretter kontaktet jeg hver enkelt informant direkte for å avtale nærmere om intervju og observasjon av DKS-opplegg. Samtlige var positive til å delta. Den ene institusjonen jeg valgte, er min egen arbeidsplass, hvor jeg jobber deltid som prosjektleder for digitalisering av samlingene. Her var det enkelt å få tilgang, siden jeg kjente alle både i administrasjonen og formidlingsseksjonen. At jeg selv jobber i museumsbransjen, og at jeg gjorde feltarbeid på min egen arbeidsplass, gav meg både en fordel og en ulempe i forhold til forforståelsen av feltet og til forskningseffekt. Jeg jobber ikke direkte med formidling, men er opptatt av museenes rolle i samfunnet. Min forhåndskjennskap (Repstad 1998: 30) var en fordel på den måten at jeg hadde noen kunnskaper om hva jeg skulle lete etter – hva jeg skulle spørre om i intervjuene, og hva jeg skulle se etter i observasjonene. Allikevel kunne det være en ulempe at jeg var *for* fortrolig med miljøet og temaet, og mistet min akademiske distanse til feltet, og på den måten kunne gå glipp av data fordi jeg overså ting jeg tok for gitt (Repstad 1998: 30-31). Derfor var jeg veldig oppmerksom på dette i forberedelsene til og under feltarbeidet for å prøve å forhindre at jeg gikk glipp av grunnleggende data under innsamlingen. Men ens posisjon vil alltid påvirke hva en ser, og hvilke resultater en finner – og det vil alltid finnes andre posisjoner som virkeligheten ser annerledes ut fra. Derfor må man ”prøve på at sette parentes om sig selv og ens egen ’viden’, så godt man kan, så ens egne vurderinger ikke overskygger analysen” (Jørgensen og Phillips 1999: 31-32).

For å vise hvordan museenes formidlingsdiskurs har utviklet seg historisk, og hvordan motsetningen mellom monologiske og dialogiske formidlingsformer uttrykkes her, må vi se på museumsinstitusjonens og samfunnets utvikling, og hvilke diskursers samspill som utgjør kulturen i den aktuelle tiden og rommet (Barker 2000: 95). Jeg vil først gi en fremstilling av det kulturelle og historiske bakteppet for museene og deres formidling, gjennom å se på hvordan ulike samfunnsteoretikere har tolket den sosiale praksisen i det moderne. Deretter vil jeg gjøre en analyse av vår egen samtids sosiale praksis, og hvordan dagens museumsformidling og DKS forholder seg til den.

4.1 Museene og det (klassisk) moderne

Det er museene i den vestlige/europeiske verden jeg vil fokusere på i dette kapitlet. De vestlige museenes historie kan spores tilbake til middelalderen, da kongelige og adelige lagde sine egne samlinger og raritetskabinetter (Vestheim 1994: 20), og de har utviklet seg kontinuerlig frem til i dag. Fra 1700-tallet går Europa inn i epoken som kalles modernitet eller det klassisk moderne, som preges av en instrumentell rasjonalitet og vitenskapeliggjøring av verden (Østerberg 1999). Museene begynner da også sin utvikling fra raritetskabinetter til vitenskapelige institusjoner. Moderniteten utgjør dermed den sosiale praksisen – den sosiale, kulturelle og økonomiske strukturen – som danner rammen for de diskursive praksisene jeg vil undersøke (Jørgensen og Phillips 1999: 99-100).

4.1.1 Opplysning

Omtrent samtidig med moderniteten går vi også inn i en epoke eller kulturmønster som kalles opplysning(stiden). Ordet opplysning har sin opprinnelse i meteorologien, og først rundt 1770 ble det brukt om et folks eller et samfunns moralsk-kulturelle tilstand (Östling 1992: 10). Artikkelen ”Vad är upplysning?” av Immanuel Kant (Kant 1992 [1784]) er en av de tidligste som forsøker å ”definere” hva opplysning er. Ifølge Michel Foucault (1992 [1983]: 40) tematiseres her for første gang spørsmålet om ”nuet”, det vil si hva samtidens værende eller eksistens innebærer. Kant kaller sin samtid ”en

opplysningens tidsalder”, og det ser ut til at det for ham innebærer et samfunn der enkeltmennesket blir gitt muligheten til å bruke sin egen fornuft/forstand til å ta ansvar for egen tenkning, læring og framtid. Dette er folkeopplysning som ”det moderne prosjekt”, bygd på rasjonalisme (Tøsse 2005: 24). Samfunnet før moderniteten og opplysningstiden slo gjennom blir også kalt tradisjonelt eller før-moderne. I dette tradisjonelle samfunnet var det altså ikke snakk om noen folkeopplysning.

Folkeopplysningstanken gikk ut på at folket skulle dannes og utdannes, for å bli stadig mer kunnskapsrike, og kunne bidra til å utvikle samfunnet videre – det hadde med andre ord en instrumentell rasjonalitet. Først fra andre halvdel av 1800-tallet tas ”opplysning” i bruk som et epokebegrep (Östling 1992: 21). Avgrensningen av denne epoken kan diskuteres. Sven-Eric Liedman (1997) skiller for eksempel mellom ”den korta opplysningen”, som varer fra Ludvig XIVs død til revolusjonen (1715-1789), og ”den långa opplysningen”, som begynte allerede på 1500-1600-tallet, og løper inn i vår egen tid. Det siste kan kalles en opplysningstradisjon eller et opplysningsprosjekt (Liedman 1997: 41-45). Opplysning er dermed et begrep som dekker både en tidsepoke, et ”prosjekt” og en samfunnstilstand. Ut fra det vil jeg si at opplysning er en av diskursene vi ser i moderniteten som struktur for samfunnet som helhet (Jørgensen og Phillips 1999: 77). Fra opplysningstiden ble museene også åpnet for resten av befolkningen. Slike institusjoner som var åpne for befolkningen fikk vi i Norge først fra 1800-tallet, da for eksempel Universitetets Oldsaksamling åpnet i 1828, og Det kongelige Norske Videnskabers Selskabs samlinger åpnet i 1870 (Sørby 1985: 27-28).

Det moderne folkeopplysningsprosjektet gikk ut på å sette mennesket i stand til å skaffe seg kunnskap og innsikt gjennom tenking. Opplysning var noe som kom ovenfra/utenfra – en offentlig belæring av folket (Tøsse 2005:24). Jorun Ulvestad (2003) skiller mellom folkeopplysning som monolog og folkeopplysning som dialog. Den monologiske opplysningen handler her om utvikling av felles verdier, ”et prosjekt som kan løses gjennom folkeopplysning bygd på et felles vitengrunnlag” (Ulvestad 2003: 107). Modernitetens opplysningsprosjekt ser med andre ord ut til å preges av troen på at folket skal belæres ovenfra med ”vedtatt” felles kunnskap – en monologisk belæring som skal føre til bedre kunnskaper og fremskritt for samfunnet.

4.1.2 Demokratibygging

Modernitetens tro på utvikling og fremskritt gjør seg også gjeldende i byggingen av nasjonaldemokratier på 1800-tallet: Frie nasjonalstater med parlamentarisme, lokalt

selvstyre og selvstendige nasjonale kulturer trer frem på Europa-kartet, og Norge er en av disse nasjonalstatene (Vestheim 1994: 106). Et aspekt ved nasjonalstaten er at den krever en felles overbygning som knytter individene sammen til en nasjon.

Opplysningstidens og modernitetens filosofi preges av et universalistisk menneskebilde, der alle mennesker fra naturen er like (Liedman 1997: 135-137). I byggingen av en felles nasjonal identitet, ble det universelle ved menneskene i staten trukket frem og gjort gjeldende for alle. Det universalistiske menneskebildet står i motsetning til det partikularistiske, som hevder at alle mennesker er ulike og særpregede individer (ibid.). Gjennom moderniteten svinger pendelen¹⁴ mellom universalisme og partikularisme, men universalismen må sies å dominere i det klassisk moderne opplysnings- og demokratiprojektet.

I byggingen av nasjonaldemokratier ble det sentralt å gjøre menneskene mer kunnskapsrike, for å bygge et stadig bedre og mer demokratisk samfunn. Dette var grunntanken i folkeopplysningen i moderniteten (Vestheim 1994: 94-95). Modernitetens fremskrittstro viste seg altså i folkeopplysningstanken ved at "folket" skulle dannes og utdannes, slik at de kunne delta aktivt i samfunnsprosesser og utvikle samfunnet videre. Dette utgjør det Tøsse kaller opplysning som demokratisk prosjekt (Tøsse 2005: 32). I moderniteten var "veien til demokrati" monologisk belæring: De intellektuelles og overklassens verdier og kunnskaper skulle formidles ovenfra og ned. Denne formidlingen var som sagt også museene med på, og det kan ses i lys av behaviorismens teori om at kunnskap er objektivt, og kan formidles direkte fra en person til en annen (Imsen 2005: 29). Dette kan ses som en parallell til den monologiske formidlingen i moderniteten, da felles kunnskap og verdier skulle formidles ovenfra og ned til folket. Museumsformidlingen kan sies å ha utviklet seg i spennet mellom behaviorisme og kognitivismen, men har vært mest preget av behaviorisme gjennom mesteparten av moderniteten. Det vil si at også museumsformidlingen i moderniteten var preget av monolog.

Ifølge museumsutredninga *Museum. Mangfold, minne, møtestad* har museene vært og er en viktig del av samfunnets kollektive hukommelse eller samfunnsminne (NOU 1996:7: 69), men de har også vært viktige redskaper i modernitetens folkeopplysningsprosjekt og i realiseringen av den nasjonaldemokratiske ideen (Vestheim 2003: 351-352).

¹⁴ At historien/tidsånden kan ses som en pendelbevegelse gjennom tidene, er en idé som ble utviklet på 1800-tallet (Liedman 1997: 124).

Bygginga av den moderne nasjonalstaten og nasjonaldemokratiet førte til et behov for å skape en følelse av nasjonal identitet. I *Försvenskningen av Sverige* skriver Ehn, Frykman og Löfgren (1993) at en slik nasjonal identitet er et forestilt fellesskap som brukes for å skjule åpenbare ulikheter og motsetninger i en stat, et folk, osv. (ibid.: 10, 13). Nasjonalstaten består med andre ord av et sammensatt folk, og for å bygge nasjonal identitet må den nasjonale samhörigheten styrkes ved å skape en felles identitet for alle gruppene i folket. Dette ble gjort gjennom å fortelle ”den store fortellinga” om nasjonen. ”Store fortellinger” eller ”metafortellinger” er et uttrykk innført av filosofen Lyotard for å betegne vitenskapenes legitimeringsprosess i moderniteten, for eksempel opplysningstidens fortelling (Lyotard 1996: 7, 21-22). Vestheim leser uttrykket ”stor fortelling” som et sammenhengende tanke-system eller visjon om mennesket og samfunnet og om deres framtid (Vestheim 1994: 90). Det eksisterer flere store fortellinger side om side i samfunnet, for eksempel modernitetens tro på fremskrittet og forestillinga om nasjonalstaten (ibid.: 86, 97). ”Den store fortellinga” er med andre ord en slags overordnet forestilling om mennesket og samfunnet, som også skal skape en viss struktur for samfunnets historie og utvikling. Forestillingen om moderniteten som en periode med spesielle karakteristika kan også ses som en slik stor fortelling om det vestlige samfunnet.

4.1.3 Museenes rolle

Attenhundretallets vitenskaper, som var frigjort fra religionen, var preget av tro på å bruke naturvitenskapelige lovmessigheter som modell, også for de humanistiske vitenskapene. Dette vitenskapssynet utgjorde et tanke-system som ble kalt ”positivisme” av sin grunnlegger Auguste Comte (Kjørup 1996: 289-291). Positivismen var blant annet opptatt av å bygge opp sikker og empiribasert kunnskap. I positivismen var sanseerfaringene grunnlaget for sikker kunnskap (Olsen 1997: 89). Det var ”det synlige” (Fulsås 2002: 176), den materielle kulturen som skulle behandles vitenskapelig. Museene konsentrerte seg dermed på 1800-tallet om å systematisere, klassifisere og sammenligne for eksempel etnografiske og naturhistoriske gjenstander ut fra typer og årstall for å kunne rekonstruere historiske utviklingslinjer (Pedersen 2003: 29-32) og bygge opp stadig mer kunnskap om gjenstandene og menneskene. Gjenstandene utgjør slik en synlig, materiell kultur som kan erfares gjennom sansene, og som slik kan gi sikker kunnskap om menneskene og historien. Med denne søken etter system og

lovmessigheter i materiell kultur kan museene som vitenskapelige institusjoner også ses som representanter for 1800-tallets positivisme i vitenskapene.

Museenes rolle som redskaper i modernitetens nasjonsbygging gikk ut på å være medskapere av den store fortellinga om nasjonen. Geir Vestheim sier at ”musea vart nasjonsbyggande institusjonar som skulle gi historisk perspektiv til nasjonale sjølvstendekrav i samtida” (Vestheim 1994: 21). Museene skulle delta i konstruksjonen av den store fortellingen om nasjonen Norge gjennom å skape en felles kultur(arv). I bygginga av nasjonen Norge på 1800-tallet var det bondekulturen som ble trukket frem som den store fortellingen (Ehn, Frykman og Löfgren 1993: 12; St.meld. nr. 22 (1999-2000): 94), til tross for at Norge har mer kyst enn innland. Grunnen til at bondekulturen ble valgt, var at de som arbeidet med dette, var på jakt etter det de mente var særnorsk (Sørensen 2001: 128), og som dermed skilte Norge fra sin tidligere ”kolonimakt” Danmark. Enkeltelementer fra bondekulturen ble valgt ut – og omformet – og slik ble det konstruert en idealisert nasjonal kultur (Berggreen 1989: 35-36). De store museene samlet inn, registrerte og formidlet materiell kultur i form av oldsaker, gjenstander og bygninger fra bygdene.

Ved at museene fokuserte på denne typen gjenstander og kunnskap, bidro de til å bygge den store fortellingen om ”bondelandet Norge” fremfor kystlandet Norge. Det er en variant av den samme store fortellingen vi ser i norske nasjonalromantikerens fremstillinger av bunadskledde, folkedansende bygdefolk i malerkunsten (Sørensen 2001: 128-129). Samlet sett er dette et uttrykk for universalisme – en tanke om at ”alle er like”. Etter 1900 vokser det frem en bygdemuseumsbevegelse rundt om i Norge, basert på utstillinger med eksisterende eller konstruerte gårdstun. Disse lokale museene utgjorde et alternativ til de store, nasjonale museenes fokus på det ”spesifikt norske” i kontrast til det svenske og danske. Bygdemuseene ville vise frem lokale varianter av det spesifikt norske, og var slik sett også med på å bære frem et nasjonalt budskap (Ågotnes 2000: 82). Allikevel viser dette at det var en begynnende partikularisme i budskapet museene sendte ut. På grunn av sin fremvekst og funksjon i moderniteten, kan museene karakteriseres som moderne institusjoner. De jobber etter de moderne prinsippene for vitenskap og opplysning som utvikler seg på 1700- og 1800-tallet, og fortsetter i stor grad i samme retning utover 1900-tallet.

4.1.4 Elitistisk monolog

Selv om ulike institusjoner og personer fikk statsstøtte til kulturvirksomhet i perioden før 2. verdenskrig, var det ennå ikke en ”sammenhengende, strukturert kulturpolitikk” (Mangset 1992: 119-120). I 1970 var det ca. 260 museer i Norge (Museumskomiteen 1970: 9). De statlige museene fikk offentlig støtte, mens andre måtte støtte seg på privat interesse og innsats (St.meld. nr. 93 (1971-72): 6). I etterkrigstiden fikk Norge langsomt en egen kulturpolitikk, og finansieringen av kulturinstitusjonene ble etter hvert mer ”gjennomtenkt” og langsiktig. Hovedmålsettingen for kulturpolitikken 1945-1975 var ”å spre elitekulturen til alle grupper av folket uavhengig av bosted og klasse” (Mangset 1992: 120). Vestheim kaller kulturpolitikken i denne perioden en ”sentralstyrt formidling av ein gitt nasjonal felleskultur” (Vestheim 1994: 62), og hevder senere at den var knyttet til skole- og utdanningspolitikken (Vestheim 2003: 345). I Museumsmeldinga *Om museumssaken* (St.meld. nr. 93 (1971-72)) gis det også uttrykk for at museenes mål er ”å gi et mest mulig helt og sant bilde av en epoke eller bestemte sider av dens kulturmønster” (ibid.: 11), og at de er ”ledd i den alminnelige folkeopplysning” (ibid.: 12). Som tidligere vist, var folkeopplysning en av museenes viktigste samfunnsoppgaver gjennom moderniteten. Det var de store fortellingene og elitens verdier som ble formidlet. Denne litteraturen og de to første stortingsmeldingene på 1970-tallet viser at det i etterkrigstiden ennå var de store fortellingene som gjaldt i formidlingen av kulturarven, og det var ennå stort sett de større, sentrale museene som fikk tilskudd fra det offentlige. Den kulturpolitiske diskursen og museenes formidlingsdiskurs var med andre ord frem til og med etterkrigstiden fortsatt preget av folkeopplysning som det moderne prosjekt, og formidling av elitens verdier gjennom monolog ”ovenfra og ned”.

4.2 Museene og vår samtid

Ut fra disse ulike teoretikernes tolkninger av museene og det klassisk moderne, går det frem at målet med museenes formidling var opplysning og demokrati, og midlet var monologisk kunnskapsformidling. Mot slutten av 1900-tallet endrer samfunnet seg til noe annerledes enn det klassisk moderne – vi har sett at noen kaller det postmoderne, høymoderne, senmoderne og det andre moderne. Jeg vil i dette kapitlet gjøre en analyse av formidlingsdiskursens innhold og hvilken sosial praksis som utgjør bakteppet for denne diskursen i vår egen samtid, det andre moderne. Dette vil jeg gjøre ved en

dokumentanalyse av offentlige dokumenter angående museum og DKS, og ved å se dokumentanalysen i forhold til den sosiale praksisen i det andre moderne.

4.2.1 Kulturelt demokrati

Fra 1960-70-tallet går vi inn i en tid hvor samfunnet endrer seg vekk fra det (klassisk) moderne. En kritikk av det moderne opplysningsprosjektet begynner å utkrystallisere seg. For eksempel mente pedagogen Paolo Freire at slik kunnskapstenkning gjør mennesket til objekt fremfor subjekt: Mennesket blir objekt for myndighetenes styring (Freire 1999). Den norske idehistorikeren Jon Hellesnes karakteriserer dette som sosialisering med politisk tilpassing (indoktrinering) som mål: Menneskene lærer å ”tenke med de herskendes tanker” (Hellesnes 1975: 16, 32). Hellesnes mener med andre ord at menneskene gjennom opplysningen blir styrt til den typen tenkning som passer de herskendes ideologier. Postmoderne teoretikere ser med skepsis på den klassiske modernitetens store fortellinger, og mener at de har utspilt sin rolle i det fragmenterte postmoderne samfunnet. Fra 1970-tallet endres også tankegangen rundt norsk kulturpolitikk og finansieringen av museene. Per Mangset sier at ”i stedet for å legge ensidig vekt på å spre den tradisjonelle høykulturen, skulle en nå ta utgangspunkt i kulturen til folk flest, slik den utfoldet seg i folks egne lokalmiljøer” (Mangset 1992: 121). Dette vises i de to neste kulturmeldingene som kommer på 1970-tallet. Meldinga *Om organisering og finansiering av kulturarbeid* (St.meld. nr. 8 (1973-74)) introduserer det utvidede kulturbegrepet, som vektlegger verdien av folks skapende egenaktivitet: ”Det er eit viktig mål å nå fram til større kulturelt demokrati i denne prosessen. Berre ved å sikre ei breiast mogleg deltaking i kulturlivet kan folk sine egne verdinormer setje merke på kulturaktivitetane” (ibid.: 46). Det betyr at det er folkets egen kultur og egenaktivitet som skal fremmes, fremfor de ”herskendes tanker”. Neste kulturmelding på 1970-tallet, *Ny kulturpolitikk* (St.meld. nr. 52 (1973-74)), holder fast ved at kulturelt demokrati er hovedmålet for kulturpolitikken. Den vektlegger museenes kontakt med publikum, og her kommer det for første gang frem at formidlingen må tilrettelegges spesielt for barn og unge.

I forbindelse med den nye kulturpolitikken og det utvidede kulturbegrepet, får vi i 1975 en ny tilskuddsordning for halvoffentlige museer, som skal stimulere det desentraliserte museumstilbudet (NOU 1996:7: 139). Det skjer med andre ord en desentralisering der det er den lokale egenaktiviteten som vektlegges. Nå dukket det opp

mange nye lokale samlinger rundt omkring i landets kommuner og bygder (Mangset 1992: 145). Frem til 1990-tallet nesten tredobles antallet museum i Norge. Aktive lokalhistorielag og andre historieinteresserte var viktige initiativtagere til disse samlingene.

I det andre moderne samfunnet, har med andre ord det partikulære, det individuelle og lokale blitt stadig viktigere. Da passer det ikke lenger med den universelle, store fortellingen eller den "ene sannheten" om nasjonen Norge. Nettopp desentraliseringen av kulturpolitikken, og 1970- og 1980-tallets oppblomstring av lokalmuseer, kan ses som en reaksjon på den store fortellingen. Mange av disse hadde fokus på kystkultur, for nettopp kystkulturen hadde jo falt ut av den store fortellingen om "bondelandet Norge". Men hvis museene ikke lenger skal fortelle den store fortellinga, hva skal da deres rolle bli i det andre moderne eller postmoderne samfunnet? Geir Vestheim er en av de som mener at et postmoderne museum er logisk umulig, fordi museene "per definisjon" er moderne institusjoner som representerer alt postmoderniteten tar avstand fra (Vestheim 1994: 102, 112). Men det finnes også andre holdninger til museets rolle. 1970-tallets økomuseumsbevegelse søkte en ny museologi. Økomuseet innebar at mennesket skulle settes i sentrum for museets aktivitet, såkalt human-økologi. Denne nye museologien skulle karakteriseres av samspill mellom identitet, økologi og deltakelse. Verdihierarkier skulle forkastes, og det lokale skulle vektlegges. Med bruk av Paolo Freires frigjørende pedagogikk skulle "objektet" (mennesket) gjennom dialog reflektere over seg selv og bli "et subjekt" (Maure 1988: 19-28). Dette er også uttrykk for etterkrigstidens partikularisme. Jürgen Habermas på sin side anser postmoderne teorier som "et overfladisk og politisk uansvarlig angreb på opplysningstidens rationalistiske og humanistiske idealer" (Outhwaite 1997: 141-142). Han mente at det moderne (opplysningsprosjektet) – vel er et ufullendt prosjekt, men det er fortsatt gyldig (Liedman 1997: 18). Habermas vil med andre ord at opplysning med demokrati som mål skal fortsette også i vår samtid. Mikael Carleheden hevder at Habermas er en representant for "det andre moderne" på grunn av hans demokrati-begrep, og at det er basert på formelle betingelser for kommunikasjon mellom mennesker. Dermed, mener Carleheden, rammes ikke Habermas' modernitetsbegrep av den postmoderne kritikken av moderniteten som noe totalitært (Carleheden 1996: 242). Sett i sammenheng med etterkrigstidens vekt på partikularisme betyr dette at opplysning til demokrati fortsatt kan være museenes rolle i vår samtid, men et demokrati basert på gjensidig kommunikasjon og individers deltakelse.

4.2.2 Tilbake til elitens verdier?

På 1980-tallet kommer to kulturmeldinger som ser ut til å gjøre en snuoperasjon i forhold til 70-tallets vekt på egenaktivitet og folkets egne verdier. Stortingsmeldinga *Kulturpolitikk for 1980-åra* sier at 1970-tallets kulturpolitikk førte til at egenaktivitet ble viktigere enn formidling av for eksempel kunstverk som ferdige produkter (St.meld. nr. 23 (1981-82): 20). Nå skal kulturpolitikkenes hovedoppgave være ”å gi alle menneske tilgang til verdiane i kulturarven” (ibid.: 9), samt at ”kulturpolitikk må ha ei haldning til desse verdiane” (ibid.: 34). Det er også interessant å se at tilleggsmeldinga *Nye oppgaver i kulturpolitikken* sier rett ut at kulturpolitikk forutsetter ”bevisste verdivalg, ut fra estetiske og etiske normer, og ut fra andre overordnede prinsipper” (St.meld. nr. 27 (1983-84)). Verdiane befolkningen skal gis tilgang til gjennom kulturpolitikken (og dermed også gjennom museenes formidling av kulturarven) skal med andre ord bestemmes ”ovenfra”. At man definerer noe som ”verdier” som man ønsker å formidle, utgjør en hierarkisk vurdering av at noe i samfunnet er mer verdifullt (verdigg) enn noe annet (Loga 2004: 24). Det betyr at noen verdier vurderes som bedre enn andre, og at disse verdiene skal formidles gjennom kulturvernet som museum er en viktig del av. Som vi så, var museenes rolle i det moderne å være folkeopplysere og formidlere av ”den store fortellinga” om nasjonen. Kulturmeldingene for 1980-tallet kan dermed tolkes dit hen at myndighetene ønsker dette fortsatt skal være museenes oppgave, gjennom å formidle felles verdier og kultur til folket. Det tolker jeg som at det igjen er elitens normer som er bestemmende for hva som skal formidles til ”folket” – en elitistisk monolog.

Det samme mener jeg er innholdet i Kulturmeldinga for 1990-tallet, *Kultur i tiden* (St.meld. nr. 61 (1991-1992)), som trekker fram ”verdiformidling” og å peke på ”sammenhengene i tilværelsen” som viktige oppgaver i kulturvernet (ibid.: 218). Meldinga sier videre at museenes formidling i stor grad har vært rettet mot skolene, og at dette arbeidet bygger på en ”tradisjonell folkeopplysningsideologi” (ibid.: 219). Det må være det moderne folkeopplysningsprosjektet meldinga viser til med bruk av begrepet ”tradisjonell folkeopplysningsideologi”. ”Verdier” og ”folkeopplysning” er altså viktige begreper i denne meldinga når det gjelder museene og formidling av kulturarven. Det ser ut som kulturmeldinga for 1980-tallet fortsatt ønsker folkeopplysning i moderne forstand, ved at museene skal fortsette å formidle felles verdier og kunnskapsplattform. Samtidig sier meldingene også at staten ikke skal styre innholdet i kulturtiltakene, men heller styrke mangfoldet (f.eks. St.meld. nr. 61 (1991-

1992): 27; St.meld. nr. 23 (1981-1982): 38). Disse meldingene gir dermed et tvetydig inntrykk av hva kulturen skal inneholde: Overordnede verdier og sammenhenger, men også frihet og mangfold.

4.2.3 Diskursendring: Dialog

I 1996 kom museumsutredninga *Museum. Mangfold, minne, møtestad* (NOU 1996:7), som var resultatet av et politisk oppnevnt utvalgs drøftelser rundt et gitt mandat (NOU 1996:7: 17). Det vil si at det ikke er myndighetene selv som uttaler seg, men et fagutvalg. Utvalget innleder sin analyse ut fra ICOM-definisjonen, som blant annet sier at et museum skal ”tjene samfunnet” (<http://www.icom-norway.org/definisjon.html> [besøkt 18.01.2008]). Utredninga sier at ”samfunnsnyttene for museum ligg først og fremst i evna til å skapa nyfikne og forståing, evna til å stimulera undringa, til å stilla spørsmål, til å overraska og utfordra einskildmenneske emosjonelt og intellektuelt” (NOU 1996:7: 37). For å tjene samfunnet, skal museene utfordre og stimulere til nysgjerrighet og spørsmålsstilling fra publikum som individer. Utvalget ønsker derfor at museene skal være dialoginstitusjoner ”der den leksikalske monologen blir supplert med den søkjande og spørjande dialogen” (ibid.: 39). Det er kritisk til en såkalt tradisjonell folkeopplysningstanke, der formidlingen blir en kanonisering av samfunnselitens verdier og synspunkter, kommunisert fra den ”lærde” ned til den ”uvitande” (ibid.). ”Tradisjonell folkeopplysningstanke” har vi sett er det samme som det moderne folkeopplysningsprosjektet. En slik folkeopplysning kan lett bli til det museumsutredninga kaller en ”leksikalsk monolog”, der museet forteller og publikum lytter for slik å bli fylt med kunnskap. Dialog innebærer derimot toveiskommunikasjon mellom museene og deres publikum – en samtale der publikum kan undres over og stille spørsmål til det museene forteller. Dette er et stort steg fra verdiformidling og felles kunnskap gjennom tradisjonell folkeopplysning som formål for formidlingen av kulturarven. Museumsutredninga sier nettopp at museene skal kunne være arena for alternative synspunkter enn de ”evige kultursannhetene” (ibid.: 41). Museene skal med andre ord gi publikum alternativer til de store fortellingene.

Å være vitenskapelige institusjoner som bidro til å bygge den store fortellinga, var måten museene fant sin legitimering på i det klassiske moderne. Slik legitimering vil si å forklare og overbevise om viktigheten av museenes eksistens overfor befolkningen og politikerne (Vestheim 2003: 343). I det andre moderne må museene finne sin legitimering på andre måter. Geir Vestheim har hevdet at det er formidlingen som

legitimerer ressursene som brukes på museum, mens de mindre synlige oppgavene som dokumentasjon og forskning får mindre oppmerksomhet (Vestheim 1994: 147). Den senere ABM-meldinga uttrykte et lignende synspunkt når den sa at ”elles er det gjennom den aktive formidlinga at arkiv, bibliotek og museum er mest synlege i gjennomføringa av samfunnsoppgåvene sine”, og at institusjonene må være aktive på formidling for ikke å ”reduserast til mål i seg sjøve, som svar utan spørsmål” (St.meld. nr. 22 (1999-2000): 16-17). Det vil si at hvis museene ikke er synlige og aktive i sin formidling, kan resultatet bli at publikum ikke etterspør deres kunnskap. Da er museene ikke lenger til for samfunnet, men bare for sin egen del.

Museumsutredninga bruker ofte begrepet ”samfunnsinstitusjon” fremfor ”folkeopplysningsinstitusjon” om museene. Den tar utgangspunkt i ICOMs definisjon når den sier at museenes samfunnsnytte skal ligge i å tjene samfunnet ved å stimulere til nysgjerrighet og spørsmålsstilling hos publikum. Å være samfunnsinstitusjon må derfor innebære å være i dialog med publikum. Eilean Hooper-Greenhill sier i innledningen til boken *Museum, Media, Message* (1995a) at hvis ikke museene sees og føles som en del av det daglige livet i samfunnet, vil de ikke overleve (Hooper-Greenhill 1995b: 2). Hun mener at nøkkelen til overlevelse er å etablere og vedlikeholde kvalitative forhold med publikum. Slike kvalitative forhold mener jeg kan oppnås gjennom å formidle kunnskap som publikum etterspør, og å gå i dialog med publikum. Dialogen kan medvirke til at museene ikke ender opp som ”svar uten spørsmål” med kunnskap som ingen etterspør. De offentlige dokumentenes mål om museene som samfunns- og dialoginstitusjoner, med aktiv formidling rettet spesielt mot skoleelever, barn og unge, kan dermed være en måte å oppnå nettopp å bli del av det daglige livet i samfunnet. Aktivitet og dialog ser ut til å være en måte museene kan være samfunnsinstitusjoner på, og dermed legitimere deres eksistens.

Samtidig som museene skal stimulere til nysgjerrighet og spørsmålsstilling, uttrykker museumsutredninga et ønske om at museene kan være ”filter” for det fragmentariserte informasjonssamfunnet, og ”peika på heilskapar og samanhengar både i tid og rom” (NOU 1996:7: 40). I dagens samfunn blir vi overstrømmet av informasjon fra mange ulike kanaler, og utvalget mener vi har behov for filter som sorterer og skiller ut hva som er relevant av all denne informasjonen. Å være filter innebærer altså at noe blir valgt og noe blir valgt bort, og jeg ser derfor en motsigelse mellom det å være dialoginstitusjon og det å være filter: Dialoginstitusjonen skal være åpen for nysgjerrighet og individuell tolking, mens å være filter utgjør en viss maktposisjon hvor

museene selv bestemmer hvilken informasjon som skal nå frem til deres publikum. Museene kan i verste fall forenkle sin hverdag og unngå spørsmålsstilling ved å filtrere vekk informasjon de ser som uønsket. At museene også skal ”peika på heilskapar og samanhengar” ligner litt på det å fortelle ”store fortellinger”.

Diskursen omkring museumsformidling ser med museumsutredninga ut til å ha endret seg fra 1980- og 1990-tallets kulturmeldinger. Der disse ønsket klassisk moderne folkeopplysning, vil utvalget bak museumsutredninga ha både monolog, og dialog som utfordrer enkeltindivider til å undres og stille spørsmål til museene. Dette er altså tanker som kommer fra museumssektoren, ikke fra myndighetene. Det ser ut til at formidlingsdiskursens pendel nå beveger seg over mot dialog.

Tre år etter museumsutredninga kom en stortingsmelding om arkiv-, bibliotek- og museumssektoren. *Kjelder til kunnskap og oppleving* (St.meld. nr. 22 (1999-2000)) tar utgangspunkt i museumsutredninga i sin analyse av arkiv, bibliotek og museum (ABM). Ifølge den er museenes formidlingsarbeid bygd på en ideologi om tradisjonell folkeopplysning, men det påpekes at det er ”eit kontinuerlig behov for å evaluera kva formidlingsformer og -metodar som dei er best tente med” (ibid.: 16). Museene må med andre ord vurdere sin formidling ut fra hva de er tjent med, og det ligger under at det kanskje ikke er den tradisjonelle folkeopplysningen som er det beste. ”Aktiv formidling” trekkes derfor frem som et nøkkelbegrep for å sikre kvalitet i formidlinga. Senere i meldinga trekkes science center-formidling frem som en utfordring i formidlingsarbeidet. Det forklares at science center er bygd opp rundt interaktive utstillinger der ”publikum skal læra ved å gjera” (ibid.: 95). Dette vil fylle målsettingen om at publikum selv skal være aktive i formidlingssituasjonen. ABM-meldinga gjentar også museumsutredningas uttalelser om at museene skal være dialoginstitusjoner for å være gode samfunnsinstitusjoner. Den sier at museene må ”kunna kombinera den historiske dimensjonen med aktuelle spørsmål og omvurderingar som resultat av ny kunnskap eller vektlegging av andre verdiar”, og i tillegg oppsøke dialog med verden rundt seg (ibid.: 104). Målsettingen om å være dialoginstitusjoner harmonerer med ønsket om aktiv formidling. Inntrykket er at museene ses som samfunnsinstitusjoner fremfor folkeopplysningsinstitusjoner. Å være samfunnsinstitusjon ser jeg som å tjene samfunnet ved å være i stadig dialog med publikum. For å fylle sin samfunnsoppgave best mulig må museene derfor satse på aktiv formidling: Dialog og aktiviteter.

Kulturmeldinga *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.meld. nr. 40 (2002-2003)) fra Kultur- og kyrkjedepartementet er per i dag den siste kulturmeldinga. Utviklinga innen museum behandles i et eget kapittel, og det refereres i stor grad til ABM-meldinga, blant annet med vektlegging av spørsmålsstilling og dialog i formidlingen (ibid.: 178). Det påpekes kort at museene har en viktig rolle innenfor Den kulturelle skolesekken, med referanse til de 20 museene som får direkte støtte til DKS-prosjekter over statsbudsjettet (ibid.: 55). Innen DKS sees vitensentermodellen spesielt viktig for å aktivisere og engasjere elevene til læring (ibid.: 183). I vitensentermodellen er aktiv formidling med elevdeltakelse gjennom interaktive utstillinger viktige virkemidler. Slik aktiv formidling og elevdeltakelse er, som vi også så i ABM-meldinga, en måte for museene å være dialoginstitusjoner, som også trekkes fram i denne meldinga. Denne kulturmeldinga har dermed tatt et steg til side for det klassisk moderne i forhold til den forrige kulturmeldinga. Der *Kultur i tiden* var opptatt av sammenhenger, verdier og kollektiv identitet – museum som del av et moderne folkeopplysningsprosjekt – er *Kulturpolitikk fram mot 2014* opptatt av at museene skal være engasjerende, åpne for dialog og spørsmål, med aktiviserende formidling som engasjerer elever til læring. Den offentlige, kulturpolitiske diskursen om museum har tatt farge av diskursendringa som ble fremlagt i Museumsutredninga.

4.2.4 Partikularisme

Uavhengig av hva man kaller epoken/tilstanden dagens samfunn er inne i, virker det som at partikularismen nå overtar etter universalismen. Partikularisme er som vi har sett ideen om at alle mennesker er ulike og særpregede individer (Liedman 1997: 135). Kjønn, alder, ”rase”, religiøs og sosial tilknytning preger individet, og dette preger også de lokale/regionale samfunnene. Selv om det offentlige diskurs om museum har svingt mellom elitisme og ”folkekultur”, har det lokale, regionale, og ikke minst det subjektive, blitt det viktigste i det andre moderne. Eilean Hooper-Greenhill vil ha “post-museet” som arvtaker til det moderne museet. Det moderne museets ”master narrative” mener hun er et utdatert konsept (Hooper-Greenhill 2002: 209, 213). I post-museet, sier Hooper-Greenhill, skal de gjemte og glemte historiene bringes frem i lyset og utfordre den store fortellingen (Hooper-Greenhill 2000: 145). Post-museet skal slippe frem flere ulike stemmer og perspektiver på historien (ibid.: 152). Dermed kan både økomuseet og post-museet ses som et steg til side for ”det klassisk moderne museet”. I 2003 startet ABM-utvikling prosjektet BRUDD, som oppfordrer museene til ”å dokumentere og

formidle vanskelige historier – historier museene tradisjonelt ikke forteller” (ABM-utvikling 2006: 7). I forbindelse med dette har museer startet prosjekter om for eksempel mobbing, romanifolket og NS-politikeren Vidkun Quisling (ibid.: 14). Museene har tydelig begynt på et steg mot å la flere stemmer slippe til i formidlingen, og ikke la kun seierherrene og kultureliten fortelle historien. Det skjer i vår samtid en demokratisering av museenes formidling, og partikularismen dominerer.

4.3 Den kulturelle skolesekken

Det er altså i det andre moderne Den kulturelle skolesekken kommer inn som kunst- og kulturformidlingsprosjekt i den norske grunnskolen. Vi har sett at i det klassisk moderne var museenes formidling dominert av enveiskommunikasjon av elitens verdier og kultur. I det andre moderne har dialog og det lokale, individuelle og partikulære blitt viktigere. I dette kapitlet vil jeg gjøre en dokumentanalyse av stortingsmeldingene om DKS. Jeg vil sette dem i forhold til funnene rundt sosial og diskursiv praksis gjennom moderniteten og det andre moderne. Den nyeste DKS-meldinga sier mest om hva framtida skal være for skolesekken, men jeg vil også se denne i forhold til disse funnene.

4.3.1 Mål og middel

En overordnet målsetting med DKS, er at prosjektet skal bidra til å realisere skolens læringsmål (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 10). DKS-meldinga fra 2003 satte opp flere såkalte suksessmål for tiltaket. Et av disse suksessmålene er at DKS skal forankres i L97, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996), som var det gjeldende læreplanverket da denne meldinga kom ut (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 11,17). Det presiseres flere steder at det er den generelle delen av læreplanverket DKS-prosjektet skal forholde seg til. Læreplanverket består nemlig av en generell del som fastsetter overordnede mål og verdimesig, kulturelt og kunnskapsmessig grunnlag for opplæringen, og av fagspesifikke læreplaner som fastsetter målene for de enkelte fagene. Den generelle delen sier blant annet at opplæringen skal tilpasses den enkelte, og at målet er ”å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (L97: 15). Den tar videre for seg den lærende som et meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende, miljøbevisst og integrert menneske. Til sist fastslås det at ”sluttmålet for opplæringen er å anspore

den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (L97: 50). Når DKS skal forankres i den generelle delen av L97, er det med andre ord slike overordnede mål for opplæringen det er snakk om. DKS-meldinga ser det som en utfordring å heve formidlingskompetansen og kjennskapen til L97 i museene (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 10). Meldinga ser også L97 som et viktig verktøy for at DKS skal være med på å realisere læringsmålene, og museene må lære å bruke L97.

DKS som prosjekt skal bidra til å fylle intensjonene i L97 (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 18). En av disse intensjonene er at ”alle fag i grunnskulen skal ha ein estetisk dimensjon. I læreplanane for faga vil det seie at ein legg vekt på skapande verksemd og refleksjon, opplevingar og uttrykk og det å ha ei medviten haldning til kunst og estetikk” (ibid.: 14). Som kunst- og kulturformidlingsprosjekt kan DKS bidra til den estetiske dimensjonen. For at elevene skal kunne skape, må det nødvendigvis bety at de utfører en form for aktiv handling. Elevdeltakelse trekkes senere i DKS-meldinga frem som et virkemiddel for å skape god læring i DKS-tilbudene (ibid.: 20). Elevdeltakelse betyr nettopp at elevene selv deltar aktivt i formidlingen. Elevenes egenaktivitet trekkes fram gjennom hele meldinga, og det sies at det vil være viktig å utnytte lokal historie og lokale ressurser i aktiviteter (ibid.: 17). Ulike former for skapende aktiviteter ser ut til å være viktige for DKS.

I meldingas kapittel 4, om status og potensiale i formidlinga, vises det til mål om at museum skal være samfunns- og dialoginstitusjoner. DKS-meldinga sier her at for at museene skal kunne bli dialoginstitusjoner, er vitensenterpedagogikk et viktig virkemiddel (ibid.: 32). Vitensenterpedagogikk ble kalt science center-formidling i ABM-meldinga (St.meld. nr. 22 (1999-2000): 95). Vitensenterpedagogikk innebærer med andre ord aktiv formidling med interaktive utstillinger der elevenes egenaktivitet er et viktig læringsgrep. DKS-meldinga sier altså at for å få god kvalitet på læringen, og for at museene skal kunne bli dialoginstitusjoner, så er det nødvendig med aktiv formidling og elevdeltakelse. At dialog/aktivitet er viktig, er den samme holdningen som fremkom i museumsutredninga, ABM-meldinga og kulturmeldinga fram mot 2014. Egenaktivitet så vi også var viktig i 1970-tallets kulturpolitikk. Det vil si at kursen i DKS fortsetter slik den stort sett har gjort siden rundt 1975 i det andre moderne.

4.3.2 Lokalt mangfold eller store sammenhenger?

Et annet mål på suksess er at DKS skal utformes og utvikles ut fra lokale grunnlag uten sterk statlig styring, gjennom utvidet samarbeid mellom skolen og kulturlivet lokalt i den enkelte kommune (St.meld. nr. 38 (2002-2003)). Lokale kunst- og kulturressurser skal inkluderes i arbeidet, og lokal kulturarv skal benyttes. At det skal være lite statlig styring og lokalt grunnlag for DKS-tilbudet må bety at så lenge tilbudene har basis i Læreplanverket, så står skolene og det lokale kulturlivet fritt til å bestemme innholdet. Det åpner for at den lokale kulturen og lokale variasjoner blir sentral i DKS-prosjektet. Dette er i tråd med den desentraliserte kulturpolitikken vi har sett siden midten av 1970-tallet. Iverksettelsen av formidlingsdiskursen i DKS-prosjektet kan ses i lys av teorier om regionalisering, som har vært en populær tendens og tema både innen samfunnsvitenskap, kultur og politikk de siste tiårene. Regionalisering dreier seg blant annet om bygging av samarbeid, integrasjon, samhold og identitet, der kultur i et geografisk avgrenset rom spiller en viktig rolle (Gamble og Payne i Dahle 2004: 5-6). For eksempel fremheves strilekulturen som et kjerneelement i det vestnorske identitetsprosjektet (Reme 2002). En slik regionalisering blir av noen kritisert for å skape nye skiller mellom ”oss” og ”de andre” (Massey 1999). Det vil si at fokus på det lokale og regionale kan overskygge generelle likheter mellom folk og nasjoner. Regionalisering er imidlertid ikke et eksplisitt tema for DKS-meldinga. Den snakker om arbeidsdeling og samordning mellom lokalt, regionalt og nasjonalt nivå, og at tilbud skal utvikles ut fra lokale grunnlag i samspill med regionalt arbeid (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 11). Begrepet ”region” brukes kun i forbindelse med forvaltningsnivå – og det er fylkeskommunen som er det regionale forvaltningsnivået. Den bruker heller ikke begrepet ”regional identitet”, men lokal, kulturell og ”nasjonal norsk” identitet (ibid.: 16, 34). Vekten ligger på at tilbudene skal være lokale, utviklet lokalt, ut fra et lokalt grunnlag, men samtidig skal det nasjonale ivaretas.

Kulturelt mangfold er et annet suksessmål for DKS-meldinga. Den sier at tilbudene skal speile det kulturelle mangfoldet som alltid har preget Norge, og både ulike kulturer og tidsperioder skal omfattes (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 9, 16, 18). UNESCO-konvensjonen av 2005 om kulturelt mangfold definerer begrepet som alle de måter ulike grupper og samfunns kulturer uttrykker seg på gjennom ”forskjellige former for kunstnerisk skaperkraft, produksjon, formidling, utbredelse og bruk av kulturuttrykk” (St.prp. nr. 76 (2005-2006)). Det vil si at kulturelt mangfold oppstår når forskjellige mennesker bruker og produserer forskjellige kulturuttrykk. Som Sigrid

Røyseng sier det: ”Menneskehetens væren i verden leder til kulturelt mangfold” (Røyseng 2007: 144). Det at mennesker lever og virker, fører til et mangfold av kulturuttrykk. Det vil videre si at DKS skal favne disse ulike kulturuttrykkene. Kulturelt mangfold kan ses som et parallelt begrep til kulturelt demokrati som vi så var viktig i kulturmeldingene fra 1973-74. Det er ikke staten som skal bestemme innholdet i kulturen, men den skal få utvikle seg individuelt og fritt. Det er ulike individers, grupper og samfunns aktivitet gjennom tid og rom som skaper kultur.

Når DKS-meldinga sier at mangfold skal ivaretas samtidig som fellesskapet står i sentrum, kan det kanskje ses som et uttrykk for den samme tvetydigheten vi så i kulturmeldingene for 1980- og 1990-tallet. Her ble det fastslått at kulturen er mangfoldig, men at visse verdier og vurderinger samtidig skulle ligge til grunn for kulturformidlingen. At tilbudene skal være forankret i lokalt mangfold, er i tråd med at vi befinner oss i et samfunn hvor det nasjonale ikke lenger er viktigst. Derfor er det interessant å se at stortingsmeldinga om Den kulturelle skolesekken også uttrykker en ”klassisk moderne folkeopplysnings-holdning” til kunsten og kulturens rolle i samfunnet, og hva DKS-prosjektet skal føre til. Meldinga sier at ”Ved å ta del i kulturelle aktiviteter og få oppleve kultur vert vi og deltakere i den store fortellinga, det djupe verdifellesskapet som gjer oss til siviliserte menneske.” (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 15). Store fortellinger er som tidligere sagt et sentralt trekk ved moderniteten og museenes rolle som folkeopplysere og nasjonsbyggere, der de overordnede fremstillingene av felles historie og identitet er viktige. Det betyr altså at DKS skal formidle verdier og sammenhenger til grunnskoleelevene, slik vi så var museenes rolle i det moderne samfunnet da de var nasjonsbyggere og folkeopplysere. Forestillingen om den store fortellinga og verdifellesskap innebærer en vurdering av noen verdier som ”mer verdt” enn andre (Loga 2004). I det andre moderne samfunnet har vi sett at teoretikere mener at verdihierarkier ikke lenger eksisterer, og museene bør rette seg mot å fortelle de små fortellingene, den skjulte og glemte historien. Når DKS-meldinga fremhevet det å bli deltakere i den store fortellinga og verdifellesskap som en viktig del av kulturformidlinga, som ”motgift” til alt som er galt i samfunnet, gav den altså et uttrykk for en tankegang typisk for det klassisk moderne. Med felles kunnskap og felles verdigrunnlag skal folket rustes til å takle (den negative) utviklingen i samfunnet.

4.3.3 Veien videre for DKS

Høsten 2007 kom en ny stortingsmelding om DKS, *Kulturell skulesekk for framtida* (St.meld. nr. 8 (2007-2008)). Her videreføres de overordnede målene og suksessmålene, med noen presiseringer og tilføyelser (ibid.: 22). Det ser imidlertid ut til at dette med ”store fortellinger” og ”verdifellesskap”, som var viktig i den første DKS-meldinga, nå er tonet ned. Nå fremheves det at ”kulturelt mangfald skal vere ein fast og naturleg dimensjon” (ibid.: 13). Det vises vidare til UNESCO-konvensjonen fra 2005 om kulturelt mangfold, og at kulturelt mangfold skal bli ”eit markant og gjennomgåande drag ved norsk kulturpolitikk” (ibid.: 41-42). Det lokale kulturelle mangfoldet skal benyttes for å sikre mangfold i DKS (ibid.). Det lokale er nemlig fortsatt i fokus i den nye DKS-meldinga, slik det var i den første meldinga. At det lokale mangfoldet fremheves på denne måten, må tolkes som at det partikulære skal prioriteres over det universelle. Det kulturelle mangfoldet skal nå tas enda mer inn i DKS som prosjekt. Dette befester DKS’ rolle som en viktig del av en mer overordnet kulturpolitikk.

I den nye DKS-meldinga er også suksessmålet om forankring av DKS i læreplanverket utvidet til at prosjektet skal ”medverke til å realisere skulen sine mål slik dei kjem til uttrykk i den generelle delen i læreplanverket og i dei ulike læreplanane” (ibid.: 22). Med andre ord skal DKS-oppleggene tilpasses læreplanene for de enkelte fagene. Læreplanene fastsetter bl.a. formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i de ulike fagene i grunnskolen. I tillegg er det tatt inn et nytt suksessmål om rollefordelingen mellom skole og kultur. Det fastslås at skolen skal legge til rette før- og etterarbeid, slik at det er klart at kunst-/kulturopplevelsene inngår i skolefagene. I tillegg understrekes det at skolen har et ansvar for å sørge for at DKS ”inngår i og vert tilpassa planane til skulen” (ibid.: 22-24). Skolen gis dermed mulighet til (og ansvar for?) å innvirke på utformingen av DKS-oppleggene. Samlet betyr dette at den nye DKS-meldinga knytter museumsformidlinga enda sterkere til skole- og utdanningsmål enn tidligere.

4.4 Hovedtrekk

Det klassisk moderne og det andre moderne er dominerende kulturmønstre i vestlige demokratier fra 1700-tallet frem til i dag. Folkeopplysningen og museumsformidlingen som diskurs eller diskursiv praksis har utviklet seg med disse kulturmønstrene som samfunnsstruktur eller bakteppe. I det klassisk moderne var demokrati målet for

opplysningsprosjektet, og midlet for å nå målet, var monologisk kunnskapsformidling av elitens verdier og historie. Ved at museene deltok i opplysningsprosjektet og demokratibyggningen, gjorde de også disse midlene og målene til sine. Det vil si at nodalpunktet ”form” i opplysningstidens formidling, ble fylt med innholdet ”monolog”. Nodalpunktet ”innhold” ble fylt med elitens verdier og de store sammenhengene. Sett i forhold til sitatet fra Billy Ehn som jeg innledet oppgaven med, var museene i det klassisk moderne antakelig mest ”sakralt som en kyrka” (Ehn 1991: 54), der sannheten om verden ble forkynnet.

Formidlingsdiskursen som diskursiv praksis i museene endrer seg etter som strukturen og diskursordenen rundt museene utvikler seg. I det andre moderne dominerer etter hvert dialog og partikularisme. Dette kan ses som et uttrykk for individenes medvirkningsrett – en annen måte å bygge demokrati på. Demokrati skal nå oppnås gjennom (offentlige) samtaler basert på kunnskap og opplysning (Vestheim 2003: 359). For eksempel ser Habermas kommunikativ handling (dialog) som metode til demokratisk utvikling i vår samtid. I vår samtid, det andre moderne, er med andre ord demokrati fortsatt målet for opplysningen, men nodalpunktet ”form” fylles nå med dialog, og ”innholdet” med partikularisme. Analysen av de offentlige dokumentene viste en offentlig, kulturpolitisk diskurs om museenes formidling i det andre moderne, som er at museene skal bruke dialogbasert og aktiv formidling. Gjennom dette skal de bli dialoginstitusjoner som skal både stille spørsmål selv og stimulere til spørsmålsstilling fra publikum, i stedet for – som tidligere – å gi de forhåndsbestemte svarene. Med Billy Ehn (1991: 54) kan vi si at museene i det andre moderne har blitt mer ”varehus” og ”show”, der den besøkende skal underholdes, sysselsettes og aktiviseres. Pendelen svinger fra monolog til dialog, fra fortelling til aktivitet.

Den kulturelle skolesekken oppstår som prosjekt i dette andre moderne. Vi har tidligere sett at DKS er en desentralisert og kompleks organisasjon, der det lokale forvaltningsnivået hovedsakelig skal stå for utformingen av tilbudene. Den første DKS-meldinga hadde lokal forankring som et av sine suksessmål. Meldinga vektla at de lokale prosjektene skulle være forankret i læreplanverkets generelle del. Gjennom elevdeltakelse og aktiv formidling skulle museene fylle målet om å bli dialoginstitusjoner, og samtidig bidra til å fylle intensjonene i læreplanverket. Kulturelt mangfold var også et viktig begrep i meldinga, og det var det lokale mangfoldet som skulle prege DKS-formidlinga i både innhold og uttrykk. Samtidig ble verdifelleskap og ”den store fortellinga” fremhevet som viktige aspekter ved DKS-formidlinga. Sett i

lys av dette, var inntrykket at DKS-meldinga er tvetydig i synet på kulturarvens rolle i samfunnet. Den fragmenterte, lokalbaserte og mangfoldige formidlinga skal til syvende og sist ende opp i å skape sammenhenger og systemer. Dette ser jeg som en kombinasjon av universalisme og partikularisme – både den overordnede, store fortellinga og det egenartede, lokale og mangfoldige skulle fylle nodalpunktet ”innhold” i DKS-formidlinga.

Den nye DKS-meldinga som kom i 2007, toner ned budskapet om formidling av store fortellinger og verdifelleskap. I stedet ser det ut til at kulturelt mangfold skal vektlegges i større grad i framtida – det vil si at partikularismen dominerer. I tillegg til at DKS-oppleggene fortsatt skal være forankret i læreplanverkets generelle del, skal de nå også forankres i læreplanene for de ulike fagene. Skolens ansvar for at DKS-oppleggene blir integrert i og tilpasset til skoleplanene understrekes. Det vil si at skoleverket kan få mulighet til å fylle nodalpunktet ”form” i museenes formidlingsdiskurs med sitt eget innhold, fremfor museets egenvalgte innhold. Forholdet mellom skole, myndigheter og kultur fører til at en skole- eller utdanningsdiskurs kommer sterkere inn i formidlingsdiskursen i museene. Jeg har ikke sett noen tegn til at denne utviklingen ikke er ønsket av museene, men det fører oss til spørsmålet om hva dette gjør med formidlingen i DKS-oppleggene. Vekten på det lokale og aktiviteter legger også grunnlag for å spørre om hva dette kan bety for formidlingsdiskursen. Disse to siste spørsmålene vil bli utforsket i de neste kapitlene.

5. DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN "I PRAKSIS"

I problemstillingen spurte jeg hvilket innhold formidlingsdiskursen i museene fylles med gjennom DKS. For å finne noen svar på dette spørsmålet, gjorde jeg observasjoner av fire ulike DKS-opplegg ved de tre museene. Alle museene ligger i Rogaland fylke, hvor fylkeskommunen er øverste organisasjonsledd. For skoleåret 2006/2007 fikk DKS Rogaland tildelt 9,8 millioner av Spillemidlene. Ca. 1/3 av dette ble fordelt til kommunenes utvikling av lokale tilbud/prosjekter.¹⁵ Resten av midlene gikk til produksjoner som er gratis for kommunene, og som oftest bringes ut til den enkelte skole.¹⁶ Hver kommune har en kommunekontakt som blant annet skal ha kontakt med DKS Rogaland og de ulike skolenes rektorer og kulturkontakter. Kommunene skal utarbeide lokale DKS-planer om hvilke tiltak de skal gjennomføre i skolenes ulike klassetrinn. For eksempel har Stavanger kommune laget planen *Elever med kultur i kulturen* (Malmstrøm 2005) for DKS-prosjektet 2004-2008. Stavanger kommune er tilholdssted for to av museene jeg har undersøkt, Rogaland kunstmuseum og Stavanger museum, og i det neste kapitlet vil jeg vise ett eksempel på DKS-formidling i praksis fra hvert av disse museene, samt to opplegg på Jærmuseets avd. Vitenfabrikken i Sandnes. Observasjonene utgjør empiri på tekstnivået i diskursanalysen – her forstått som språklig, visuell og aktivitetsbasert tekst. Teksten blir til slutt analysert i forhold til de aktuelle diskursive og sosiale praksisene. Kategoriene "form" og "innhold" fra observasjonsguiden danner grunnlag for analysen av tekstene.

5.1 Fire DKS-opplegg

Dette kapitlet viser eksempler på hvordan formidlingsdiskursen iverksettes i praksis i DKS-formidlingen. Jeg vil vise disse eksemplene gjennom å beskrive form og innhold i hvert enkelt av de oppleggene jeg fikk mulighet til å observere. Jeg har valgt å sette selve observasjonsbeskrivelsene i kursivert tekst for å skille dem fra innledningen til og avslutningen av hver observasjon. Hovedanalysen av observasjonene kommer etter observasjonsbeskrivelsene.

¹⁵ <http://www.skolesekken-rogaland.no> [besøkt 25.01.2007].

¹⁶ <http://www.skolesekken-rogaland.no/index.shtml> [besøkt 24.11.2006].

5.1.1 Keramikk - leirvare

Dette opplegget tar for seg leire som naturressurs og foregår ved Jærmuseets avdeling Vitenfabrikken på Sandnes. Opplegget er knyttet til kunst- og håndverkfaget for andreklasser i henhold til L97, men kan benyttes av alle klassetrinn (Jærmuseet 2006: 6). Opplegget foregikk i utstillingen om byhistorie ved Vitenfabrikken, og denne dagen var det en andreklasse som deltok.

Når skoleklassen og de to lærerne ankommer, samler pedagogen klassen og får dem til å sitte ned på noen benker. Hun forteller litt fakta om museet, hva et museum er, og om leirvarehistorien. Elevene sitter stille og hører på. Hun stiller også spørsmål underveis, og elevene rekker opp hånda. Alle får svare når hun stiller spørsmål, men hvis noen rekker opp hånda utenom, gir hun dem ikke ordet. Hun forteller så om den lokale leirvarehistorien. Det var lite arbeid på Sandnes i gamle dager, men så fant de den lokale naturressursen i leirebankene. De lærte seg hvordan de måtte brenne leiren for at den skulle bli holdbar, og de lagde murstein og takpanner. En som hadde vært "ute i verden" og sett dreiebenken, lærte dem å dreie leirkrukker. Siden de ikke hadde verken plastbokser eller kjøleskap, så hadde de bruk for krukkene til oppbevaring. Videre forteller hun om hvordan de reiste ut med båter fra Sandnes og solgte leireproduktene, og da hadde de med seg leirgauker som de gav til ungene som kom på kaia og møtte båtene. På den måten ble gauken til reklame for Sandnes. Gauken gikk fra å være et leketøy til å bli et symbol på Sandnes – hun bruker som eksempel at den finnes på kommuneflagget og på ordførersmykket.¹⁷ Pedagogen forteller videre om Simon Asbjørnsen fra Hardanger som så gjerne ville bli pottemaker. Han rodde til Sandnes som 15-åring, og gikk i lære hos en pottemaker her. Han fikk 18 unger som han lærte opp selv, og det er etterkommere av Simon som har drevet pottemakeri på Sandnes helt til nå. Under hele denne fortellingen, sitter elevene stille og hører oppmerksomt etter. De virker store i øynene og sier "åååh" flere ganger underveis. Etter å ha fortalt hvem Simon Asbjørnsen var, begynner pedagogen å kle seg ut som en pottemaker, med jakke, forkle og lue, mens hun spør elevene om hun ser ut som en pottemaker. Når hun er

¹⁷ Gauken er et leketøy av leire som fungerer som en enkel fløyte. Skikken med at selgerne gav gauker til ungene når de kom til et salgssted, startet tidlig på 1800-tallet. Ungene fikk dem for at de skulle blåse i dem og slik fortelle at Sandnes-folket var i byen for å selge leireproduktene sine. I dag er gauken kommunevåpen for Sandnes, og brukes som suvenir (<http://www.hana-holmens.no/produkter.asp?id=3> [besøkt 27.04.2007]). En innbygger i Sandnes kommune kalles gjerne en gauk eller Sandnesgauk. Gauken har altså gått fra å være et leketøy til å bli et ikon med konnotasjonen "Sandnes".

ferdig utkledd, går hun inn i rollen som pottemakeren Simon Asbjørnsen, og fortsetter med et lite rollespill der hun snakker med elevene som om hun var denne pottemakeren. Hun tar elevene med inn i utstillingen hvor det står en elektrisk dreieskive, og hun viser dem hvordan man lager en leirgauk på denne, mens hun forteller om arbeidet til en pottemaker. Elevene står rundt dreiebenken og ser på, og også her er det spørsmål og svar, og elevene rekker opp hånda.

Denne innføringen med rollespill, dialog og demonstrasjon har nå vart ca. en halv time. Når pedagogen er ferdig med å lage leirgauken, sier hun til elevene: "Familien min er vekk i dag, og jeg har mange gauker jeg må gjøre ferdig – kanskje dere kan hjelpe?". Pedagogen kler så av seg kostymet, hun går ut av rollen som Simon, og blir pedagog igjen.

Denne illustrasjonen er kun tilgjengelig i den trykte utgaven av oppgaven.

Sandnesgauk. Foto: Norsk Folkemuseum.

Hun tar med seg klassen inn i et verksted, hvor de har en praktisk aktivitet der elevene skal sitte rundt bord og gjøre ferdig en gauk hver. Pedagogen har på forhånd lagd grunnformen til en gauk til alle elevene, og så skal de lage halsen på gauken, samt "leppa" og hullene som må til for å få lyd. Hun forklarer hvordan de skal gjøre dette, og er veldig nøye på at elevene har "begge hendene under bordet" når de skal følge med på det hun forklarer og demonstrerer. Så jobber elevene hver for seg med å lage hals, leppe og hull, mens pedagogen går rundt og hjelper til. Lærerne er også veldig aktive, og går rundt og hjelper til der de kan. Jeg ser at noen av elevene synes det er litt ekkelt når leiren tørker på hendene deres – fingrene blir tørre og stive av det, og det er nok uvant for dem siden leireforming ikke er så vanlig i skoleundervisningen lenger. Elevene er allikevel ganske konsentrerte om arbeidet når de sitter og gjør ferdig gauken, og de synes det er veldig stas når de til slutt får lyd i den! Pedagogen forteller så elevene at leirgaukene må stå igjen så de kan tørkes og brennes før de kan få dem. Etter verkstedaktiviteten får de vasket seg, og går til slutt rundt i utstillingen og ser seg rundt sammen med lærerne. Mens de gjør det, gjør pedagogen litt etterarbeid med gaukene: Hun sjekker at det er lyd i alle og setter dem til tørking før de kan brennes.

I dette opplegget ser vi umiddelbart fem formidlingsformer: Pedagogen introduserer historien gjennom en fortelling. Hun stiller spørsmål, og elevene svarer. Hun

dramatiserer historien ved rollespill. I tillegg demonstrerer og forklarer hun det elevene skal jobbe med i den praktiske egenaktiviteten. I aktiviteten med å lage ferdig leirgauken jobber elevene en og en med hjelp fra pedagogen og lærerene.

I innholdet vektlegges byhistorie i form av de lokale naturressursene og industrihistorien. Dette skjer på et enkelt nivå uten fokus på årstall. Opplegget er rettet mot skoler i Sandnes kommune, og det vektlegges at tingene i museet er lagd på Sandnes, samt hvordan leirgauken har blitt et symbol for Sandnes kommune. Innholdet fokuserer med andre ord på det lokale, den lille fortellingen.

5.1.2 Leonardo da Vinci

Dette DKS-opplegget foregår også på Jærmuseets avdeling Vitenfabrikken i Sandnes, og tar for seg Leonardo da Vinci som oppfinner og vitenskapsmann. Det er tilrettelagt for fjerde til tiende klasse, og kan knyttes opp mot historie, fysikk og kunst og håndverk i alle klassetrinn (Jærmuseet 2006: 5). Det var en femteklasse i følge med en lærer som gjennomførte det den dagen jeg observerte opplegget.

Pedagogen har på seg et enkelt kostyme, og når elevene kommer, samler hun dem og begynner med å spørre dem enkle spørsmål med en gang. For eksempel "Dere har vært på Abelloftet¹⁸ – var det kjekt?", og elevene roper "Jaaaa!". Hun spør "Vet dere hvem Leonardo da Vinci var?", noen svarer "Ja, oppfinner", og andre ting som nevnes av både pedagog og elever er maler, anatomistudent, altnuligmann, universalgeni. Disse spørsmålene gjør at dialogen starter med en gang. Det er en toveiskommunikasjon, både oppfordret ved at elevene svarer på spørsmål fra pedagogen, og spontan ved at ungene kommenterer eller stiller spørsmål som pedagogen svarer på. Gjennom hele opplegget er det lite ren fortelling, det er hele tiden en dialog gjennom spørsmål og svar. Elevene virker helt fra begynnelsen veldig klare for dette opplegget, og de fleste er veldig konsentrerte om pedagogen. De virker veldig interesserte, selv om de fleiper og ler litt, og de har mye kunnskaper som de vil ut med. Enkelte elever virker mer likegyldige.

Pedagogen fortsetter med å fortelle at Leonardo studerte alt som han syntes var interessant, og han spurte ikke andre om svaret, men fant frem til svaret selv. Hun forteller at han jobbet hos fyrsten i Milano, og snakker litt om renessansen, om klærne

¹⁸ Abelloftet er en interaktiv utstilling på Vitenfabrikken i Sandnes som handler om matematikk og astronomi.

de brukte, om forholdet mellom fattige og rike, m.m. Hun stiller mange spørsmål om Leonardo og renessansen til elevene underveis, og når det er mange forskjellige svar på spørsmålene, så understreker hun ”sånn er det med historie, vi vet ikke alltid det riktige svaret.” Når pedagogen sier noe som er ment å høres morsomt eller rart ut, så ler elevene.

Så sier pedagogen ”Nå skal jeg ta dere tilbake i tiden” - hun tar på seg en lue, og dermed forvandles hun til oppfinnerens læregutt, Giovanni, som er overrasket over å se så mange mennesker i huset der Leonardo holder til. Han sier: ”Hvis dere er helt stille, så skal jeg se når han er klar til å ta i mot besøk”, og tar alle med inn i Leonardos ”verksted” som består av en modell av en seng som fungerer som vekkerklokke. Foran denne står flere stolrader og elevene setter seg ned og ser på Leonardo (en medhjelper i kostyme) som jobber med vekkerklokken. Giovanni prøver flere ganger å få Leonardos oppmerksomhet, og snakker med elevene underveis. Når de endelig får kontakt med ham, er Leonardo i fyr og flamme over den nye oppfinnelsen sin og forteller elevene om den. Så har læregutten og Leonardo et rollespill hvor de snakker med hverandre og med elevene om den nye oppfinnelsen. Læregutten sier og spør om litt dumme ting som er ment å få elevene til å le av ham – og det gjør de! Leonardo forteller ivrig om hvordan du må gå fram når du skal lage en oppfinnelse: Skriv ned ideen, lag oppfinnelsen, og test den. Fungerer den ikke, så må du gå tilbake og finne ut hva som var galt – DET er vitenskap, sier han! Han forteller også om hvordan han skriver ned ideene sine med speilvendt håndskrift for at ingen skal kunne

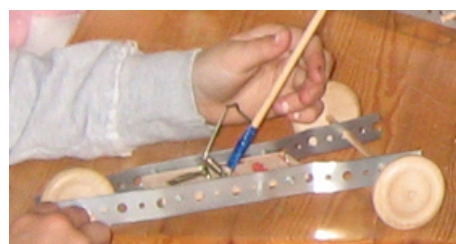


stjele dem. Han forteller om astronomi og om hvordan anatomi og matematikk er grunnlaget for dybde, rom og perspektiv i maleriene han lager. Han forteller så at han har laget en sykkel og en automobil (”Det betyr at den går av seg selv”). Så sier han at elevene kan hjelpe med å utvikle bilen videre med å lage en musefellebil. Museo-fellebilverkstedet. Foto: May T. Nyrud.

Nå går pedagogene ut av rollene og tar av kostymene, mens elevene en stund får se seg mer fritt rundt i utstillingen sammen med læreren, og teste de forskjellige modellene og eksperimentene som er utstilt der – så nå blir det litt springing fra modell til modell og fysisk testing av tingene. Etter en liten stund samler pedagogen dem rundt seg ved en modell og forteller mer om oppfinnelser. Hun demonstrerer også en fjærmodell nærmere, og forklarer hvordan fjæren kan brukes som drivkraft. Deretter

demonstrerer hun fjærbilen i utstillingen. Hun står oppå bilen og viser at når fjæren blir spent og slippes, driver den bilen fremover. Alle blir litt overrasket over at bilen faktisk går i motsatt retning av hva de hadde trodd. Disse demonstrasjonene skjer også i dialog med elevene, og demonstrasjonen av fjærmodellen er viktig for å skjønne aktiviteten de skal i gang med etterpå. Etter demonstrasjonen går de nemlig til verkstedet, der alle setter seg ned rundt bordet, og får lage hver sin bil som skal drives frem av en musefelle-fjær. Pedagogen og den som spilte Leonardo går rundt og hjelper elevene etter hvert som de står fast i arbeidet. Læreren hjelper også med det hun får til. Under dette arbeidet snakker også elevene med hverandre, hjelper hverandre litt, og småsnakker litt med hverandre.

Når de er ferdige med bilen, får de prøvekjøre den på gulvet, og se hvor fort og langt de kan kjøre med den. De har det moro med både hvordan deres egen og andres bil oppfører seg – noen kjører til og med baklengs, og det skaper latter! Etter testen kan de, hvis de vil, prøve å



En musefellebil .Foto: May Tove Nyrud.

forbedre bilen og få den til å kjøre lengre. Det er også en liten konkurranse om hvem sin bil som kjører lengst. De som vil ha bilen med hjem etter opplegget, betaler kr 30 for den (materialkostnader), og de fleste gjør det, unntatt en som ikke helt fikk bilen til å fungere... men han ombestemmer seg i siste liten og tar den med allikevel!

Som i leirvare-opplegget brukes også her fortelling, rollespill, demonstrasjoner og praktisk egenaktivitet der elevene jobber en og en. Et element som er nytt ved dette opplegget, er at dialogen både før og under rollespillet er toveis, det vil si at både pedagogen og elevene stiller spørsmål til hverandre og svarer hverandre. I tillegg brukes også interaktive eksperimenter/modeller.

Det overgripende innholdet i opplegget synes å være ”Hva er vitenskap?”. Vekten ligger på Leonardos liv og virke, hva oppfinnelser er for noe, og hvordan man går frem når man lager en oppfinnelse. Selv om det er litt ”show” underveis, for eksempel ved at pedagogene sier ting for å bevisst skape latter, så er kunnskapen dominerende i rollespillet. Rollespillet og demonstrasjonene gir elevene kunnskap som de skal benytte når de senere lager musefellebilen. Innholdet har enkle linjer, men elevene fyller selv ut med detaljer fra sine egne kunnskaper gjennom dialogen. Opplegget inneholder ikke lokalhistorie, men europeisk kultur- og vitenskapshistorie.

5.1.3 Digital kunst

”Digital kunst” er et DKS-prosjekt på Rogaland kunstmuseum. Temaet her er hva som kjennetegner digital kunst og hvordan man kan lage den gjennom datamanipulasjon av bilder. Opplegget er laget for 5.-10. klasse og retter seg etter L97s målsettinger om samtidskunst, samt *Kunnskapsløftets* (det nye læreplanverket etter L97) fokusering på opplæring i digitalt verktøy. Denne dagen var det en sjetteklasser med to lærere som deltok.

Opplegget starter med at pedagogen samler klassen rundt seg i gangen. Hun ønsker velkommen, og tar elevene med inn i et auditorium hvor de setter seg ned på de fremste radene. Hun begynner med å spørre om noen har vært her før, og om noen vet hvordan man lager digital kunst – noen svarer ”med data”. Så skrur pedagogen ned lyset i auditoriet og viser frem eksempler på digital kunst av fire forskjellige kunstnere på et filmlerret. Disse kunstnerne og deres motiver er: Jeff Wall med et bilde hvor elementene ikke passer sammen, samt en ”kopi” av et historisk bilde; Vibeke Tandberg, som bruker drømmer som inspirasjon, legger inn feil i bildene (anatomiske feil, perspektivfeil..), og blander foto av kroppsdeler fra forskjellige personer; Mariko Mori, som blander foto og dataanimasjon, østlige og vestlige motiver; og Sven Pålsson, som aldri har mennesker i bildene, og bruker perspektivfeil og unaturlig lys.

Pedagogen viser at historiske bilder/malerier kan være inspirasjon for den digitale kunstneren. Ellers fokuserer hun på at bildene ser ”kunstige” ut, og at dette oppnås ved at kunstnerne bl.a. legger inn bevisste feil i bildene. Pedagogen spør hele tiden elevene om de ser spesielle ting som indikerer at det er manipulerede bilder, og roser/oppmuntrer alle forslag. Elevene virker interesserte, de rekker opp hendene, og er disiplinerte. De dras etter hvert mer med i dialogen, men rekker hele tiden opp hånda. De sammenlikner bildene med dataspill, og kommenterer etter hvert mer og mer hva som er spesielt med bildene. Noen av bildene ler de litt av, kanskje fordi de er veldig tydelig manipulerede og derfor litt morsomme å se på.

Til slutt i auditoriet forteller pedagogen at elevene også skal få være kunstnere og lage digital kunst ved å klippe og lime sammen flere motiver til ett bilde. På filmlerretet demonstrerer hun så dataprogrammet PhotoShop som de skal bruke, og viser hvilke funksjoner som er grunnleggende for arbeidet de skal gjøre. Dette gjør hun ved å klippe og lime sammen noen motiver.



”Et symbol på USA” av Vegard og Jone. Deretter går alle inn i et arbeidsrom som er satt opp i et av rommene i den faste utstillingen. Elevene setter seg rundt et arbeidsbord i grupper på to, og får utlevert hver sin bærbare Mac som de jobber sammen på. De gjør nå den praktiske oppgaven med å bruke PhotoShop til å lage et manipulert, digitalt bilde ut fra fem bilder som ligger klar på Mac'en (det er ulike bilder på hver Mac). Gruppene jobber selvstendig på datamaskinen, og det virker som de behersker dataverktøyet godt. Pedagogen går rundt og hjelper til når elevene står fast, og lærerne hjelper til så langt de kan. Elevene er temmelig konsentrerte, stille og rolige under selve det praktiske arbeidet. Det blir litt latter og småsnakking når bildene nærmer seg å bli ferdige, og de springer litt rundt og ser på hverandres kreasjoner. Til slutt brenner de bildet sitt på en CD som de får med seg, og pedagoger legger alle bildene klar til nettutstilling på NRK Rogalands nettsider (www.nrk.no/rogaland/lokalen [besøkt 22.09.2006]).



”Uten tittel” av Rama og Ellen.

Også her ser vi formidlingsformene fortelling og spørsmål/svar-dialog, demonstrasjon og praktisk aktivitet. Det som skiller seg fra de to foregående oppleggene, hvor elevene jobbet selvstendig med hjelp fra pedagog/lærer, er at den praktiske aktiviteten her gjennomføres i grupper med to og to elever. I arbeidet med å lage et digitalt kunstverk to og to sammen blir dialog og samhandling mellom elevene en del av selve aktiviteten.

I innholdet forteller ikke pedagoger noe om kunsthistorie eller annen historie, bare om digital kunst generelt. Det brukes eksempler fra nasjonal og internasjonal kunst, så det er ikke fokus på lokale forhold. Opplegget fokuserer på hvordan digitale, manipulerede bilder lages teknisk, og hvordan man kan se at bilder er manipulerede.

5.1.4 Hermetikkhistorie

Dette er et DKS-prosjekt for noen utvalgte åttendeklasser på Norsk hermetikkmuseum ved Stavanger museum. Opplegget skiller seg ut fra de andre jeg har observert ved at det ikke er en pedagog, men elevene selv som utfører formidlingen med andre elever

som publikum. Elevene som utfører formidlingen har vært på museet og fått et 2-timers kurs av pedagogen i historien de skal fortelle. Noen av elevene har også frivillig besøkt museet etter opplæringen og øvd på det de skal fortelle og gjøre.

Denne dagen skal elevene ta imot noen andre skoleklasser, og vise dem rundt på museet. Alle elevene har fått tildelt poster de skal stå på, roller de skal spille, og tekster de skal fremføre. De fleste skal jobbe sammen to og to på postene sine. Museet er også åpent for vanlig publikum, og hvis det kommer besøkende skal elevene også vise disse rundt og fortelle historien. Jeg observerte den første klassen som hadde omvisning denne dagen, og her var den ansvarlige pedagogen med på hele runden, samtidig som en sivilarbeider fra museet hadde ansvar for å passe på at de er på rett plass i museet til rett tid. Elevene på de ulike postene i utstillingen har enkle kostymer som skal forestille tidsriktige klær for tiden de forteller om (ca. 1850-1950), mens de som ønsker velkommen og de som avslutter opplegget har på seg vanlige klær.

Opplegget starter med at to gutter samler den besøkende klassen og de to lærerene i foajeen. Der ønsker de velkommen og forteller generelt om hermetikkhistorien i Stavanger. Så går klassen videre til en stasjon inne i museet hvor en jente forteller historien til denne hermetikkfabrikken som nå er blitt til museum. Hun forteller om hva slags mat som ble hermetisert: Brisling, fiskeboller, som også ble kalt "Stavanger-egg", og supper. De går så videre til en stasjon hvor en gutt forteller om hvordan brislingen ble fisket, og en annen gutt forteller om salting av brislingen. Han stiller spørsmål til elevene: "Tror dere at en potet flyter i ferskvann?" – for å komme frem til at laken skulle være så salt at en potet kunne flyte.

På neste stasjon forteller to jenter om hvordan brislingen etter salting ble tredd på teiner før den skulle røykes. De forteller at det var en kvinnejobb, og at de jobbet på akkord. De hadde også ofte med seg ungene sine for å hjelpe til, slik at de fikk gjort mer arbeid og tjente mer. Derfor var tredingen også barnearbeid. De forteller om hvordan kvinnene gjemte ungene under skjørtet når inspektørene kom. Så demonstrerer de treding av brisling ved å bruke ekte, rå brisling, og får noen jenter i publikum til å gjøre det. Da blir det litt "æsj" og litt latter. Pedagogen, som også står i bakgrunnen, hvisker til meg at det er bevisst at de ber jentene om det, både fordi dette var en kvinnejobb, og fordi jenter i dag ofte hater å ta i rå fisk!

Deretter blir vi tatt med inn i røykerommet hvor to gutter forteller om røykeovnene, og at røykerne (som var menn) fikk best betalt av alle de ansatte fordi det

var en så viktig jobb. De fikk også øl hver dag, fordi det var så varmt i røykerommet. Vi kjenner også at det er varmt der i dag, og det lukter røyk og brisling fra ovnene. Så deler formidlerne ut smaksprøver av nyrøykt brisling – og de fleste elevene smaker etter hvert.

Vi går videre til en arbeiderbolig på museet, der to jenter har et lite skuespill der de forteller om arbeidernes hverdag, hvordan de bodde, om manglende sykepenger, m.m. Inne i museet igjen forklarer og demonstrerer en gutt hvordan hodene på brislingen ble kappet av etter røyking. Han får en jente til å klippe hodene med saks, slik kvinnene gjorde det til å begynne med. Han forteller også at innføring av maskinkapping gjorde at kvinnene mistet jobben.



To elever trer sardiner på teiner før røyking.

Foto: May Tove Nyrud.

Neste post er legging av brisling i hermetikkbokser. Den besøkende klassen blir satt ned rundt noen arbeidsbord med masse plastbrislinger og bokser på. To jenter forteller om legging av brisling i bokser – det var kvinnearbeid, og de flinkeste kunne klare opptil 12 bokser i minuttet. Jentene demonstrerer hvordan det skal gjøres. Så skal elevene gjøre det selv, og de har konkurranse om hvem som klarer flest bokser på ett minutt. Etter leggingen går vi videre til en falsemaskin, hvor en gutt forteller om overgang fra lodding av lokkene for å gjøre hermetikkboksene tette, til falsemaskinens inntog. Sivilarbeideren forteller så om kokingen av de lukkede hermetikkboksene – det som kalles autoklaving for å drepe bakterier inni boksen. På neste post forteller en jente om at det var nødvendig å vaske boksene etter kokingen, for det var alltid noen som ikke var helt tette. Hun demonstrerer en vaskemaskin for hermetikkbokser, og den bråker fryktelig. Hun påpeker at kvinnene selv måtte sørge for å ha med og holde rene de klutene de trengte til å tørke av boksene.

Til slutt går vi opp i 2. etasje der det er satt ut stoler foran et lerret. Elevene setter seg ned her, og tre gutter viser frem en gammel reklamefilm for Stavangerhermetikk og lysbilder av iddiser (etiketter til hermetikkboksene). Elevene forteller i tillegg om blant annet den grafiske industrien som var knyttet til hermetikkindustrien. Så er det konkurranse om å lage pillefygerter (papirfly) av iddiser, og om hvem som kan fly lengst. Opplegget avsluttes med ”sjeining” av iddiser utendørs, det vil si at de kaster bunker med iddiser opp i luften, og elevene skal fange så mange de klarer.

Formidlingsformene i dette opplegget er for det meste fortelling med innslag av muntlige spørsmål/svar, men også demonstrasjoner, litt aktivitet og skuespill. Det som skiller dette opplegget fra de andre tre, er at det er elevene selv som forteller, spør, demonstrerer og setter publikum i gang med aktiviteter. Det vil si at hele formidlingsopplegget er en aktivitet for de elevene som utfører formidlingen. Målgruppen er derfor i dette tilfellet både elevene som utfører formidlingen og elevene som deltar som publikum. Elevene som formidler, jobber stort sett to og to sammen om hver sin ”bit” av historien.

I dette opplegget står hermetikkhistorien og arbeidernes hverdag i fokus. Selv om det er elever som forteller, er det en pedagog som har lært elevene opp i hva de skal formidle, slik at innholdet er styrt av pedagogen. Innholdet består av lokalhistorie, store linjer av utviklingen av hermetikkindustrien i Stavanger, og den industrien som var knyttet til den. Det flettes inn detaljer om arbeidernes sosiale forhold, forskjeller mellom kvinner og menn i hermetikkindustrien, og om kvinne- og barnearbeid.

5.2 Oppleggenes form og innhold

Observasjonsguidens kategorier ”form” og ”innhold” danner utgangspunkt for analysen av de fire oppleggene. Disse kategoriene viste seg også å være nodalpunkter i formidlingsdiskursen. I de neste to underkapitlene analyseres derfor observasjonene under ett ut fra disse nodalpunktene.

5.2.1 Interaksjon med kunnskapen

Disse fire DKS-oppleggene kombinerer mange ulike formidlingsformer: Fortelling, spørsmål/svar-dialog, toveis dialog, drama/rollespill, demonstrasjon/forklaring, praktiske aktiviteter, interaktive eksperimenter/modeller og elevformidling. I alle oppleggene brukes fortelling og spørsmål/svar som formidlingsform. Det vil si at pedagogen forteller en historie, og stiller spørsmål underveis som elevene skal svare på. Også i rollespillene, som involverer elevene, tar samtalen stort sett form av spørsmål fra pedagogen og svar fra elevene. Dette kan ses som en tradisjonell, behavioristisk tilnærming til formidling av kunnskap: En form for kateterundervisning der læreren forteller det elevene skal lære, og bruker kontrollspørsmål for å se om kunnskapen huskes. Motivasjonen for læring i behaviorismen finnes i form av belønning og straff (ytre motivasjon), ved at mennesket søker den mest behagelige responsen, altså ros

(Imsen 2005: 169). Dette viser seg i at den lærende ønsker å lære for å få ros, ikke for kunnskapens del. Dette har også vært den vanlige formidlingsformen i ”tradisjonell” museumspedagogikk, og kan sammenlignes med (den elitistiske) monologen vi har sett preget folkeopplysningen og museumsformidlingen i det klassisk moderne. Ifølge Thomas Armstrong bør imidlertid fortellingen også ”sees på som et grunnleggende undervisningsredskap” (Armstrong 2003: 76) som kan brukes i alle typer fag. En av pedagogene jeg intervjuet, Sissel, sa at det å gi en innledende fortelling om historie og hva som skal skje i forkant av aktiviteter, er viktig for å samle elevene og gi dem et felles grunnlag/utgangspunkt for det som skal foregå (Intervju 11). Spørsmålene kan også ses som en måte å aktivisere elevene på, for at de ikke skal være helt passive tilhørere. Dermed er fortelling og spørsmål/svar grunnleggende, nødvendige og viktige pedagogiske grep.

I intervjuene fremkom det at pedagogene kaller dette for ”spørsmål-svar-dialog” (f.eks. Lise, Intervju 9). De anser med andre ord situasjonen der pedagogen spør og elevene svarer som dialog. Dialog betyr i utgangspunktet samtale, men i filosofisk sammenheng handler dialog gjerne om en bevegelse mellom to eller flere samtalepartnere der bevegelsen fører til en høyere innsikt hos alle (Tollefsen, Syse og Nicolaisen 2002: 73). Når pedagogen spør og elevene svarer, kan jeg ikke se at en slik samhandling og bevegelse mot felles høyere innsikt finner sted. Man kan kanskje si at kunnskapen bare går den ene veien. Både ved spørsmål/svar og rollespill blir med andre ord dialogen stort sett ”enveiskommunikasjon”. Det er ikke en ren monolog, men den har monologiske trekk, idet det alltid er pedagogen som spør og elevene som svarer. Hvis dialogen skal kunne kalles ”toveis”, må bevegelsen og kunnskapsflyten med andre ord gå begge veier. I toveis dialog må det derfor ikke bare være pedagogen som spør og elevene som svarer, men elevene må også stille spørsmål og ha en samtale med pedagogen for å finne ut av ting. Det var kun i Leonardo-opplegget at dialogen hele tiden var toveis. En slik ”toveis dialog” kan sammenlignes med den sokratiske dialogen og Habermas’ kommunikative handling. Da er den språklige samhandlingen gjensidig. Det ser med andre ord ikke ut til å være mest av den ”ekte dialogen” i DKS-oppleggene.

I DKS-meldinga ble deltakelse fra elevene fremhevet som et viktig virkemiddel for å få god kvalitet på oppleggene (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 20). Aktiv eller aktiviserende formidling fremkom også som viktige stikkord for museumsformidlingen i dokumentanalysen (f.eks. St.meld. nr. 40 (2002-2003): 183). Ved aktiviserende formidlingsformer må elevene selv delta og være aktive i formidlingssituasjonen. Et

grep alle oppleggene benyttet seg av, var nettopp praktisk aktivitet i en eller annen form. I leirvareopplegget laget elevene ferdig en leirgauk, i Leonardo-opplegget laget de en fjærdrevet bil, i digital kunst-opplegget laget de et datamanipulert bilde, og i hermetikk-opplegget pakket de plastbrislinger i hermetikkjesker. I leirvare- og Leonardo-oppleggene jobbet elevene selvstendig med hjelp fra (i dialog med) pedagog/lærer. I digital kunst-opplegget ble den praktiske aktiviteten gjennomført i form av gruppearbeid med to og to elever i gruppen. I arbeidet med å lage et digitalt kunstverk sammen ble dialog og samhandling mellom elevene en del av selve aktiviteten. I alle oppleggene ble de praktiske aktivitetene kombinert med at pedagogene demonstrerte og forklarte.

Når museene formidler gjennom enveis fortelling, reduseres publikum til passive mottakere av ”kurator-kunnskap” (Fahy 1995: 83). Den tradisjonelle museumsformidlingen, med fortelling og spørsmål/svar, kan sies å ha gjort nettopp dette. Hooper-Greenhill mener at hvis en skal lære noe, må man ”interagere” (interact) på en meningsfylt måte med den nye informasjonen for at den skal kunne bli en del av kunnskapsrepertoaret (Hooper-Greenhill 2000: 7). ”Interact” kan oversettes med å samhandle. Det vil med andre ord si at publikum må være aktive og handlende for å lære noe på museum. Hooper-Greenhill bygger på konstruktivistisk pedagogisk teori, som mener aktivitet og erfaring er den måten kunnskap kan læres på (Imsen 2005: 38, 242). I observasjonene har vi sett at elevene først blir fortalt den nye kunnskapen og informasjonen de er kommet for å lære. Deretter har de gjennom aktiviteter og problemløsning nettopp interagert med den nye kunnskapen, enten på egen hånd eller i samarbeid med lærer, pedagog og medelever.

Men språket spiller også en viktig rolle i aktiviteten. Innenfor den sosiokulturelle teorien hevdes at kunnskap konstrueres i kontekst med språk og kultur (Imsen 2005: 253-257, 265). Aktivitetsteorien, som hører til den sosiokulturelle teorien, hevder at også språklig samhandling er en aktivitet (ibid.: 266). Språklig samhandling betyr dialog som er språklig eller symbolsk samhandling først og fremst mellom to eller flere individer (Dysthe 2001: 13-15). ”Aktivitet” innebærer handling, og mens en praktisk aktivitet innebærer fysisk (sam)handling, innebærer dialog språklig (sam)handling. Sett ut fra sosiokulturell teori er dermed både språklig dialog og praktiske oppgaver å regne som aktiviteter. Det vil si at dialog er aktivitet, og aktivitet er dialog. Siden dialog også er (symbolsk) interaksjon, kan med andre ord interaksjonen med den nye informasjonen, slik Hooper-Greenhill ønsker, også foregå gjennom dialog.

Slik språklig/symbolsk samhandling foregikk i flere av formidlingsformene. De kombinerer spørsmål/svar, rollespill, demonstrasjon/forklaring, praktisk egenaktivitet og elevformidling. Dette er aktiviteter som innebærer språklig og praktisk samhandling som aktiviserer elevene mentalt og fysisk. Fordi eksperimentene og aktivitetene foregår i samhandling med medelever, lærere og pedagog, er det et språklig aspekt også ved denne formen for læring. Disse aktivitetene innebærer ikke direkte (sokratisk) dialog, men kan karakteriseres som ”dialogiske” elementer i formidlingen.

5.2.2 Det lokale og det mangfoldige

Et viktig suksessmål i DKS-meldinga, var lokal forankring av oppleggene: De skal være forankret i lokal kultur, og utvikles av lokale ressurser. Disse fire oppleggene er alle utviklet lokalt av ressurser hos museene selv. Innholdsmessig varierer den lokale forankringen. Keramikk/leirvare-opplegget vektlegger byhistorie i form av de lokale naturressursene og industrihistorien, men kommer også inn på handelsforbindelsene leirvareindustrien hadde utenfor Sandnes. Også hermetikk-opplegget består av lokalhistorie, om byens industrier og sosiale forhold for de som jobbet her. Disse oppleggene fyller i så måte suksessmålet om lokal forankring (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 18, 31), og gir deltakerne en felles forståelse av lokal historie (NOU 1996:7: 40; St.meld. nr. 38 (2002-2003): 15). De kan på den måten også ses i forhold til teorier om regionalisering, der kultur i et geografisk avgrenset område spiller en viktig rolle i for eksempel bygging av lokal identitet, integrasjon og samhold. Slike lokalhistoriske kunnskaper anses i regionaliseringsteoriene som viktige for å gi elevene en følelse av hvor de kommer fra – en stedsfølelse. En slik søken etter stedsfølelse og følelse av røtter har vært betraktet som reaksjonært, fordi det bygger på innoverskuende historie og grenser mellom (de) innenfor og (de) utenfor (Massey 1999; Frykman 1999). Doreen Massey mener man heller bør søke etter en forståelse av stedets egenart gjennom dets forbindelse med steder utenfor, fordi samfunn og nettverk gjerne eksisterer over landegrenser. Da vil stedsfølelsen ikke bli innadvendt, men utadvendt (Massey 1999: 314-318). Jonas Frykman sier for eksempel ”det är genom att känna det lokala som man längtar efter något bortom” (Frykman 1999: 91). Så vidt jeg kunne se, hadde ikke hermetikkhistorie-opplegget noen slik utadvendthet – det konsentrerte seg om Stavanger og forholdene i industrien der. Leirvare-oppleggets fortelling om at de reiste ut med båt for å selge produktene sine, viser en tendens til å knytte lokalhistorien til større sammenhenger – at Sandnes hadde en betydning og kontakter utenfor stedets grenser.

De to andre oppleggene inneholder ikke lokalhistorie. Digital kunst-opplegget inneholder ikke kunsthistorie eller annen historie, men digital kunst generelt. Lokal kunst er ikke tema her. Opplegget vektlegger hvordan digitale eller manipulerte bilder lages teknisk, og hvordan man kan se at bilder er manipulerte. Hovedinnholdet i Leonardo-opplegget synes å være ”Hva er vitenskap?”. Vekten ligger på Leonardos liv og virke, hva oppfinnelser er for noe, og hvordan man går frem når man lager en oppfinnelse. Det er den vestlige vitenskapshistorien som er i fokus. Disse oppleggene inneholder ikke lokalhistorie, og er slik sett ikke i tråd med DKS-målet om lokalt grunnlag (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 31). Derimot inneholder Leonardo-opplegget europeisk kultur- og vitenskapshistorie som gir elevene et kunnskapsgrunnlag som er felles ut over landegrensene. I digital kunst-opplegget lærer elevene å gjenkjenne hva som kan ”avsløre” at et bilde er manipulert. Dermed inneholder oppleggene en viss allmennkunnskap, et felles kunnskapsgrunnlag for å tolke verden rundt seg. På denne måten formidler disse to oppleggene større sammenhenger og felles kunnskaper (f.eks. NOU 1996:7: 40; St.meld. nr. 38 (2002-2003): 15), men de inneholder ikke informasjon som kan bygge lokal eller regional identitet slik de to andre oppleggene gjorde.

Kulturelt mangfold var også et suksessmål og viktig fokus i DKS-meldinga. I digital kunst-opplegget ble det brukt eksempler fra både norsk og internasjonal kunst, og dette var det eneste opplegget som viste et visst kulturelt mangfold i sin formidling. Selv om leirvare-opplegget knyttet Sandnes til steder utenfor, var ikke kulturelt mangfold et tema. Samlet sett gir de fire oppleggene innsikt i ulike steds og tiders kulturer, men i og med at de er rettet inn mot ulike mottakergrupper, vil de ulike elevenes møte med et kulturelt mangfold i DKS være avhengig av hvilke andre kunst- og kulturformidlingsopplegg de møter i løpet av skoleåret og skolegangen.

5.3 Hovedtrekk

Nodalpunktene ”form” og ”innhold” stod i fokus i observasjonsguiden min. Jeg ville se etter hvilket innhold disse ble fylt med i DKS i praksis. Når det gjelder ”form” i disse DKS-oppleggene, illustrerer de i høy grad innledningssitatet i oppgaven – på museet ”händer saker, guiderna ska underhålla, barnen sysselsättas [...] Besökaren ska inte längre ’passivt’ titta, utan också göra något själv: testa, experimentera, röra, lukta, måla, karda, spinna och bygga sin egen igloo” (Ehn 1991: 54). Pedagogene i observasjonene dramatiserer stoffet, de forteller og demonstrerer, og elevene aktiviseres

ved at pedagogene snakker til/med dem, og de skal forme og skape noe selv i de ulike praktiske aktivitetene. Ren fortelling og spørsmål/svar er viktige deler av oppleggene, så det er en viss bruk av monolog. I formen på de observerte oppleggene, ser det allikevel ut til at dialogiske virkemidler dominerer. Pedagogene prøver å snakke *med* elevene, og demonstrasjoner, aktiviteter, samarbeid og elevformidling er sentrale elementer. Dette betyr at det ikke er dialog i sokratisk betydning eller Habermas' kommunikative handling som dominerer formidlingsoppleggene, men de dialogiske elementene som aktiviserer elevene på ulike måter. Slik vi har sett i den historiske diskursanalysen, er det ikke lenger bare monologisk kateterundervisning, men dialog som er "formen" i DKS-formidlingen i disse museene. Oppleggene følger i stor grad den kulturpolitiske diskursen om dialog og aktiviteter.

Når det gjelder "innhold", kan det ikke ut fra observasjon av kun fire DKS-opplegg trekkes noen konklusjon om partikularisme eller universalisme dominerer dette nodalpunktet. Men det synes som at fokus på ren lokalhistorie gir større sjanse for en innadvendthet i historieformidlingen. Oppleggene som ikke inneholder lokalhistorie, gir mer allmennkunnskap og felles kunnskapsgrunnlag. Kulturelt mangfold synes ikke å være i fokus for de enkelte oppleggene.

6. FORHOLDET MYNDIGHETER - SKOLE - KULTUR

Borgen og Brandt (2006) mente i DKS-evalueringa å se visse spenninger mellom kultur og skole, ved at kulturaktørene ble premissgivere og skolene ble passive mottakere. En av mine underproblemstillinger var nettopp hvordan dette forholdet mellom skole og kultur – representert ved museene – samt forholdet til myndighetene, eventuelt påvirker formidlingsdiskursen i museene. Dokumentanalysen av DKS-meldinga viste at DKS' målsetninger fylles med innhold fra skole og utdanning. Prosjektet skal for eksempel bidra til å fylle intensjonene i læreplanverket. Museene er på sin side en av tilbyderne av formidlingsopplegg til DKS. Førrige kapittel viste noen eksempler på hva slags innhold formidlingsdiskursen fylles med i praksis i slike formidlingsopplegg. I den historiske diskursanalysen gjorde jeg en dokumentanalyse av offentlige dokumenter jeg antok gav et bilde av hva myndighetene mener formidlingsdiskursen og DKS skal fylles med. Datamaterialet fra informantintervjuene utgjør en annen type tekst hvor diskursen iverksettes. I den videre undersøkelsen ville jeg se om pedagogenes tenkning og arbeid innen DKS følger den kulturpolitiske diskursen i de offentlige dokumentene (mine empirikilder), eller om de fyller formidlingsdiskursen med noe annet.

6.1 *Pedagogene og de offentlige dokumentene*

For å se om de fulgte den offentlige diskursen, spurte jeg derfor hver enkelt pedagog direkte om hun/han kjenner til de offentlige dokumentene (mine empirikilder), og om de har et bevisst forhold til innholdet i dem i sitt arbeid. På dette spørsmålet svarte omtrent halvparten av pedagogene at de kjenner dokumentene og bruker dem, mens den andre halvparten sier at de ikke har noe bevisst forhold til dokumentene. Sissel svarte for eksempel på dette spørsmålet at hun satte seg inn i intensjonene da DKS startet opp, men at hun ikke har fulgt det opp hele veien etterpå: ”Jeg vil ikke si at jeg kan absolutt alt om det, men jeg har jo prøvd å plukke opp alt jeg føler jeg har hørt kan være relevant for oss, og prøver å leve etter det” (Intervju 11). Det var ikke noe mønster i om det var pedagogiske ledere eller ”vanlige pedagoger” som hadde målsettingene fra stortingsmeldinger og NOUer i bakhodet under arbeid med nye DKS-opplegg. Dette

tyder på at målsettingene om DKS fra politisk hold ikke er bevisst i bruk i arbeidet med undervisningsoppleggene blant alle de utvalgte informantene på de ulike museene.

Jeg spurte også alle informantene direkte om de offentlige dokumentene påvirker arbeidet med utforming av nye formidlingsopplegg til DKS. Dette spørsmålet gav ikke noe entydig svar. Noen svarte at tankene fra disse offentlige dokumentene ligger under i utstillingsarbeidet, og at det er viktig å være oppdatert på det og ta det med når man lager nye opplegg. De fleste mente imidlertid at det ikke virker inn på arbeidet. Lise svarte for eksempel at hun mener at hun tenker fritt når hun jobber med DKS-prosjekt, hun går ikke og tenker på ”akkurat den stortingsmeldingen og de hovedmålene og delmålene, det er ikke så konkret” (Intervju 9). Det virker med andre ord som at majoriteten av pedagogene mener de ikke er bevisst påvirket av innholdet i de offentlige dokumentene når de jobber med formidlingstilbudene.

6.1.1 Læreplanverket viktigst

Da jeg spurte Bente om hun har et bevisst forhold til disse dokumentene, sa hun: ”Ja, vi prøver jo hele tiden å gå ut fra det som står i meldingene, men det aller viktigste akkurat nå er *Kunnskapsløftet*” (Intervju 7). *Kunnskapsløftet* er det nye læreplanverket for grunnskolen som kom i 2006. Det avløste L97, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Bente mente altså at læreplanverket er viktigere enn de andre offentlige dokumentene i arbeidet med DKS. Det viste seg at i alt syv av pedagogene, fordelt på alle tre museene, kom inn på at læreplanene er det viktigste utgangspunktet for DKS-formidlingen. Dette kom opp under flere ulike spørsmål i intervjuene, uten at jeg spurte direkte om læreplaner. Pedagogene brukte uttrykk som at det er ”knyttet til læreplanen”, at det har en ”forankring i læreplanen”, at det ”passer inn i læreplanene”, og å ”lage opplegg som er tilpasset læreplanene”. Mine informanter var altså ganske enige i at læreplanene for grunnskolen er det viktigste arbeidsverktøyet for DKS-formidlinga, og at de andre offentlige dokumentene ikke er like viktige. I dokumentanalysen så vi at læreplanen ble fremhevet som et viktig dokument i stortingsmeldinga *Den kulturelle skulesekken*. Meldinga sier eksplisitt at ”Den kulturelle skulesekken skal vere forankra i den generelle delen av læreplanen for grunnskolen og byggje opp under dei pedagogiske målsetjingane i skulen”, og at det er en utfordring å heve kjennskapen til L97 på museumsfeltet (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 10). Det er helt tydelig at det offentlige vektlegger DKS’ tilknytning til læreplanverk og skole, og at pedagogene syns det er viktig å følge denne føringen.

På tidspunktet for mine observasjoner, var det ikke noe "krav" om å knytte DKS-oppleggene til læreplanene for de enkelte fagene, kun til den generelle delen av læreplanverket. Dette kravet kom først i den nye DKS-meldinga. Vi så allikevel at alle fire oppleggene jeg observerte var tilpasset ulike fag og klassetrinn i henhold til bestemte fags læreplaner. For eksempel var Keramikk/leirvare-opplegget til Jærmuseet avd. Vitenfabrikken knyttet til faget kunst og håndverk (Jærmuseet 2006: 6), og Digital kunst ved Rogaland kunstmuseum knyttet til fagene kunst og håndverk, IKT, norsk og samfunnsfag (www.rkm.no, [besøkt 27.01.2007]). Oppleggene fyller med dette DKS' suksessmål om basis i L97 (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 18). Når museene går over til å tilpasse oppleggene sine til læreplanene i stedet for å "gjøre som de vil", mener jeg det må bety at de gjør endringer i form og/eller innhold i oppleggene. Jeg spurte informantene nettopp om innføringen av DKS hadde ført til endringer i form eller innhold i formidlingen. På dette svarte for eksempel Lise at DKS ikke har endret måten de tenker på: "Det har i grunnen bare ført til at vi har kunnet gjøre mer av det vi allerede har hatt lyst til" (Intervju 9). Lise mente altså at endringen ses mest i den økte mengden av opplegg. Andre av informantene mente imidlertid at det også har skjedd en viss endring av innholdet. Da jeg spurte Morten om form eller innhold er endret, sa han at oppleggene nå er mer spisset i forhold til målgruppa (Intervju 4).

Borgen og Brandt mente i DKS-evalueringa å se en ovenfra-og-ned-holdning fra kulturaktørene som gjorde skolen til passiv mottaker, og knytter dette til kvalitets-spørsmålet (Borgen og Brandt 2006: 98). I museenes DKS-arbeid ser det derimot ut til å være mer nedenfra-og-opp-perspektiv: Museene ønsker å bruke læreplanverket som verktøy, og tilpasse oppleggene til klassetrinnene. Dette kan henge sammen med at museene, som "alltid" har vært folkeopplysere/-oppdragere, over lengre tid enn de andre aktørene har forholdt seg systematisk til skolen (se f.eks. Austbø 2000), og derfor ikke ser en slik tilpassing som problematisk.

Det gikk klart frem av de oppleggene jeg observerte, at formidlingen rettes inn mot bestemte fag og det kunnskapsnivået elevene forventes å ligge på i forhold til klassetrinn. Dermed fylles DKS' suksessmål om basis i L97, og det bygger opp under intervjudata som sier at pedagogene mener læreplanverket er det viktigste arbeidsdokumentet de har. Sett ut fra dette, er museenes og pedagogenes arbeid med DKS i tråd med føringene fra DKS-meldinga. Dette viser at skole-/utdanningsdiskursen gjør seg gjeldende i museenes DKS-formidling i praksis, både i hvilken form og hvilket innhold oppleggene får.

6.2 Kvalitet vs. kvantitet?

Et suksessmål i DKS-meldinga var at tilbudene skal holde høy kvalitet, ”både kunstnarleg og i formidlinga” (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 18). Museene og de andre som tilbyr opplegg til DKS må dermed gi kvalitet. For eksempel kan tilrettelegging til læreplanen knyttes til dette kvalitetskravet, fordi når formidlingen rettes mot bestemte målgrupper, kan kvaliteten på både opplevelser og læring bli bedre. I tillegg måtte museene som fikk øremerket støtte over statsbudsjettet, i 2003 øke elevbesøket med 5.000 elever. Dette spesifikke kvantitative kravet ble året etter endret til at formidlingsaktiviteten skal økes (St.meld. nr. 7 (2007-2008): 10). Med andre ord ble formidlingsdiskursen i DKS fylt med både kvalitets- og kvantitetskrav.

Jeg spurte alle informantene om hvilken betydning DKS har for deres arbeidssituasjon. Her var første reaksjon fra omtrent halvparten at de antakelig ikke hadde hatt jobb uten DKS, eller i alle fall ikke så stor stillingsprosent. Det betyr altså at halvparten av informantene i mitt utvalg er betalt helt eller delvis med DKS-midler. Hanne svarte for eksempel at DKS-midlene har tilført museet en fagkunnskap de ikke hadde fra før (Intervju 5). Dette har hatt positiv betydning for arbeidsmiljøet, da det har blitt større og med mer fagkunnskap. Et eksempel på dette er at Jærmuseet ansatte en pedagog med bakgrunn som keramiker for å lage og gjennomføre opplegg med leire som tema og arbeidsmateriale. De økonomiske midlene fra DKS har altså gitt museene mulighet til å ansette flere fagpersoner til formidlingsarbeidet. I tillegg til den positive virkningen på arbeidsmiljøet, kan dette bidra til å oppnå kvalitet og profesjonalitet i DKS.

Flere av informantene kom i løpet av intervjuene inn på tema som kan knyttes til forholdet mellom kvalitet og kvantitet. Da jeg spurte Sissel om støtten fra DKS har krevd noe tilbake fra museet, svarte hun at: ”Vi skulle gjøre gode opplegg, for vi skulle ha mange som kom. Vi visste at vi fikk ikke mange... vi fikk ikke 5.000 hvis vi ikke gjorde noe som var bra for elevene” (Intervju 11). Sissel mener altså at kravet om økte besøkstall gjorde at de høynet kvaliteten på sine opplegg, ellers ville de ikke nådd det kvantitative målet. På det samme spørsmålet svarte derimot Bente at hun mener kvalitetskravet ikke er til stede: ”Det er ingen som spør hva slags kvalitet det er på det. Det syns jeg er litt bakvendt” (Intervju 7). Hun mener DKS ikke er opptatt av innholdet i oppleggene, bare av besøkstall. Myndighetene krever kvalitet i DKS, men også økt besøkstall i ”bytte” for pengene de spytter inn - altså kvantitet. Inntrykket fra intervjuene, er at pedagogene selv er mest opptatt av kvaliteten på det de tilbyr. Omtrent

halvparten av informantene fortalte i løpet av intervjuet at de får besøk av så mange skoleklasser, at arbeidstiden i stor grad bindes opp til selve gjennomføringen av oppleggene, og til rapportering til DKS. Da jeg spurte Per om han synes DKS gir ham friheter eller begrensninger, svarte han blant annet:

[...] det er slitsomt å være skuespiller, eller ha rollespill, formidling, og ikke sant: Tjuefem begeistrede barn som har masse spørsmål. Altså, det er jo det vi vil, vi vil jo at de skal være nysgjerrige, og ikke sant.. men etter en dag så er du helt utkjørt, sånn at... Jeg tror jo litt som jeg sa i stad, at hadde vi vært litt flere, så kunne man avlasta hverandre, det hadde både vært tid til å komme seg litt på beina igjen, og også utvikle bedre og nye... Altså nå er det ikke så mye tid til å forbedre. Vi vet veldig godt hva vi har lyst å forbedre på oppleggene. Men det er egentlig ikke noe tid til å gjøre det, for det kommer en klasse om en halvtime, liksom (Intervju 1).

Det er med andre ord slitsomt i lengden at det finnes økonomiske midler til utføringen av oppleggene, men ikke til all jobben som ligger bak å greie å utføre det – som evaluering og forbedring av eksisterende opplegg, og planlegging og utarbeiding av nye opplegg. Alle oppleggene jeg observerte gikk over to skoletimer. Det betyr at hver gjennomføring tar 1½ time av pedagogens arbeidstid (i noen tilfeller to personers arbeidstid). I tillegg kommer klargjøring i forkant og rydding m.m. i etterkant av opplegget. At såpass mye tid er bundet opp i gjennomføringen av oppleggene, gjør i følge pedagogene at det er lite tid til å forbedre og fornye seg. Noen av informantene nevner nettopp det at ekstraarbeidet med organisering og praktisk for- og etterarbeid ikke dekkes av DKS-midlene. Da jeg spurte Kari om den direkte støtten har krevd noe spesielt tilbake fra museet, sa hun at siden pengene fra DKS ikke dekket hele arbeidsinnsatsen som var nødvendig, hadde hun sittet hjemme og jobbet gratis med forbedring av opplegget sitt: ”Men da tenker jeg ikke at det skal tilfredsstillende DKS, det skal tilfredsstillende museet” (Intervju 3). Hun er altså opptatt av at opplegget skal ha god nok kvalitet fra museets side.

6.3 Hovedtrekk

Pedagogene kjenner til de offentlige dokumentene, men kan ikke sies å være bevisst påvirket av føringene fra disse dokumentene. Pedagogene ser derimot læreplanverket som sitt viktigste dokument. Læreplanverket fremheves også som svært viktig i DKS-meldinga, og dermed følges en offentlig føring i arbeidet med DKS-oppleggene. Billy Ehn har rett i at museene er ”pedagogisk som skolan” (Ehn 1991: 54). Oppleggene jeg observerte, var knyttet til enkeltfags læreplaner på ulike alderstrinn, til tross for at det på

dette tidspunktet kun var krav om å knytte dem til læreplanverkets generelle del. Dette er eksempel på en spissing av oppleggene mot bestemte målgrupper. Slik tilrettelegging vil ha innvirkning på både form og innhold i oppleggene. Dermed ser vi at elementer fra skole- og utdanningsdiskurs får en innvirkning på innholdet i formidlingsdiskursen i museene.

Kvalitet er et suksessmål for DKS. Intervjuene viser at pedagogene selv ønsker å fokusere på kvalitet. Hva hver enkelt informant legger i begrepet kvalitet har jeg ikke direkte intervjudata om. Helhetsinntrykket fra intervjuene er at pedagogene vil at elevene skal lære på en god måte, slik at de tar med seg kunnskapen videre fra museumsbesøket. Å lære på en god måte, må inkludere både hvilken måte elevene lærer på, og hva de lærer. Det må bety at kvalitetskravet angår både formen på og innholdet i formidlingen. Ved at oppleggene legges til rette for spesielle målgrupper, kan målet om kvalitet oppfylles. Pengene fra DKS har gitt museene større fagmiljøer med mer kunnskap. Dette kan også medvirke til at kvalitetsmålet blir oppfylt. Samtidig er det innlagt et kvantitativt krav om økt formidlingsaktivitet. Pedagogene sier at DKS-midlene ikke strekker til å kvalitetssikre/nyutvikle, bare gjennomføre og rapportere til DKS. Det Billy Ehn påpeker i innledningssitatet (Ehn 1991: 54), om at det skal skje så mye i museene – underholdning, sysselsetting, aktiviteter og eksperimenter – kan med andre ord føre til at kvaliteten på form og innhold i formidlingsoppleggene til DKS ikke blir så høy som potensialet i museene gir muligheter for. Forholdet mellom myndigheter, skole og museum påvirker formidlingsdiskursen på den måten at skolediskursen kommer sterkere inn, slik at museenes eget diskursinnhold tilsidesettes.

Vi har nå sett eksempler på DKS' form og innhold i praksis, og på hvordan pedagogene forholder seg til diskursen fra det offentlige om DKS og museumsformidling. I intervjuene søkte jeg å få frem data om hvilket innhold pedagogene mener formidlingsdiskursen fylles med eller skal fylles med i DKS. I dette kapitlet vil jeg fortsette å analysere tekst i form av intervjudata. Jeg vil se på pedagogenes tenkning rundt nodalpunktene "form" og "innhold" i den diskursive praksisen rundt formidlingen. Jeg vil også se på intervjudata om pedagogenes syn på (be)grepene dialog og aktivitet i DKS-formidlingen, og se det i forhold til begrepsparet monolog/dialog, samt hva aktivitetsaspektet kan bety for formidlingsdiskursen.

7.1 Dialogisk formidling

Viktige og tilbakevendende begrep i formidlingsdiskursen i det andre moderne, var "dialog" og "dialoginstitusjoner". ABM-meldinga sa at museene må søke dialog med omverdenen, for å bli gode samfunnsinstitusjoner (St.meld. nr. 22 (1999-2000): 76). Museumsutredninga var opptatt av at museene skal være dialoginstitusjoner, noe som innebærer å være "møtestader der den leksikalske monologen blir supplert med den søkjande og spørjande dialogen" (NOU 1996:7: 39). Dette er inspirert av Neil Postmans artikkel "Museum as dialogue" (1990), der han sier at museene skal være i kritisk diskusjon med samfunnet. Leksikalsk monolog kan være en formidlingssituasjon der publikum ikke slipper til med spørsmål, og det ikke foregår noen dialog. Det kan også være utstillinger som presenterer en tolkning av historien som "sannhet", og ikke åpner for andre vurderinger (NOU 1996:7: 39). Slik leksikalsk monolog så vi eksempel på i "den store fortellinga" i det moderne museet, folkeopplysningsinstitusjonen. Dialoginstitusjonen skal derimot stimulere publikum til undring og spørsmålsstilling. Da jeg leste DKS-meldingas formuleringer om "den store forteljinga" og "verdifellesskapet som gjer oss til siviliserte menneske", stilte jeg meg spørsmålet om museene kan fungere som dialoginstitusjoner innenfor DKS. Kan DKS-oppleggene både gjøre barna til "deltagere i den store fortellinga", og samtidig være dialoginstitusjoner som åpner for nysgjerrighet og spørsmål?

På spørsmål om hva som skjer i en formidlingssituasjon, svarte alle pedagogene at de bruker dialog, og at det er en viktig del av oppleggene. Lise sa for eksempel:

[...] det blir jo på en måte spørsmål- og svar-dialog, der formidleren styrer det. [...] Det er liksom dialogbasert, at en spør masse retoriske spørsmål, altså en spør om veldig konkrete ting, en spør sånn at en legger opp til svarene, at det blir en rød tråd i det – og andre ganger helt løst for å høre (Intervju 9).

Hun trakk frem styrt dialog med retoriske spørsmål fra pedagogen som elevene skal svare på, og kaller det en spørsmål/svar-dialog. I observasjonene så vi at det varierte mellom slik spørsmål/svar-dialog og toveis dialog. I Leonardo-opplegget så vi eksempel på toveis dialog, en samtale mellom pedagogen og elevene der de stilte hverandre spørsmål. I de andre oppleggene var det i hovedsak slik styrt dialog der pedagogen stilte spørsmål og elevene svarte – det virket ikke som det var lagt opp til at elevene skulle stille spørsmål selv. I hermetikk-opplegget var det elevene selv som formidlet og stilte spørsmål til andre elever. Dialog forekom også mellom elever og pedagoger når pedagogene hjalp til med de praktiske oppgavene, og mellom elever der de jobbet sammen i grupper. Det betyr at vi så eksempler på språklig samhandling i alle oppleggene – dialog er med andre ord et viktig element i disse DKS-oppleggene. Da jeg spurte Per om kunnskap eller gøy vektlegges, svarte han blant annet:

[...] her skal ingen komme med fasitsvarene. Mitt store problem er lærerne, for når det står barn omkring, og så lurer de på noe, så spør de kanskje læreren som står i nærheten, og så kommer fasitsvaret, så er de ferdig, så går de videre, ”å ja, da var det det, da”, selv om de ikke skjønnte det. Jeg er veldig opptatt av *hvorfor* er det sånn? Og så står de og diskuterer tre elever for å finne ut av det, og så må jeg komme med litt smarte spørsmål og lede i riktig retning, og da har de lært noe (Intervju 1).

Per illustrerer her tydelig betydningen av dialog, at museet ikke skal gi ”fasitsvaret”, men oppfordre og lede elevene til diskusjon og dialog om hva svaret kan være. I dette tilfellet viser intervjudata også at dialogen er et virkemiddel for at elevene skal lære bedre. I andre av intervjuene nevnes i tillegg andre grunner til å bruke dialog. Blant annet ble det sagt at dialog er et virkemiddel for å aktivisere elevene, holde oppmerksomheten oppe, og gjøre elevene mer deltakende. Pedagogene er tydelig opptatt av at elevene skal komme til orde i undervisningssituasjonen, få en dialog slik at det ikke bare er pedagogen som snakker hele tiden. Dialogen skal sikre deltakelse, aktivitet og læring. Ole trakk imidlertid frem at i dialogen er det ofte er de samme som svarer på spørsmålene: ”Gjerne de skoleflinke, de kommer seg fram. De andre kutter helt ut” (Intervju 8). Men hvis den språklige dialogen ikke er nok til å sikre deltakelse fra alle elever, hvordan kan da dialog oppnås? Da jeg spurte Geir om hva som skjer i en formidlingssituasjon svarte han:

[...] du stiller spørsmålet i en tid som er en veldig skjæringsperiode for oss, fordi i stor grad så har det jo vært vi formidlere som har vært aktørene. Det er vi som har i veldig stor grad fortalt, og elevene har lyttet. Og nå er vi i ferd med å forsøke å forandre på det, og få elevene til å delta i mye større grad selv (Intervju 10).

Geir og hans museum vil vekk fra lytteoppleggene og ha mer deltakelse fra elevene. Det betyr at elevene må være aktive selv. Flere av informantene mente at formen på formidlingsoppleggene har endret seg nettopp på den måten at de nå inneholder mer aktivitet. Da jeg spurte Per om form og innhold er endret, svarte han at det nå er mer rollespill, og han nevnte også eksempel på dette fra sin egen formidling (Intervju 1). Rollespill er en aktiviserende formidlingsform, der elevene selv *kan* delta og være aktive. Det kom frem i flere av intervjuene at pedagogene mente det er mange måter å være aktive på: Dialog, spørsmål/svar, bruke hendene, rollespill, skuespill og interaktive eksperimenter nevnes. Eksempler på slik aktivitet så vi i alle observasjonene. Bruk av slike aktiviserende formidlingsformer er eksempler på at elevene må delta, følge med og være aktive selv hvis de skal få utbytte av formidlingen. Og hvis de ikke deltar i aktivitetene, vil det være lettere å fange opp, enn hvis de ikke deltar i dialogen.

Ifølge Mikhail Bakhtin har all forståelse dialogisk karakter. Alle tegn har flere betydninger, og deres betydning konstrueres gjennom dialog (Bakhtin i Barker 2000: 72). Museenes utstillinger består av tegn som må tolkes for å gi mening, og de må tolkes gjennom dialog. Olga Dysthe satte dialog i læringssituasjoner inn i den klassiske, sokratiske tradisjonen for dialog (Dysthe 2001: 13). En forutsetning ved den sokratiske dialogen er at samtalepartnerne må ville lytte til hverandre og være åpne for hverandres argumenter og standpunkt. Det vil si at dialogen i DKS-oppleggene må være sokratisk for at museene skal kunne være dialoginstitusjoner i ordets rette forstand. Å fungere som en dialoginstitusjon i DKS-sammenheng må derfor innebære at pedagoger og elever gjennom dialog skal prøve å tolke og gi mening til tegnene i museet, og sammen oppnå en gjensidig forståelse og høyere innsikt. Ifølge data fra både observasjonene og intervjuene, er dette noe pedagogene forsøker å oppnå, og de bruker dialog i noen utstrekning. I toveis dialog, som vi så eksempel på i Leonardo-opplegget, må pedagogen ta spørsmålene fra elevene på sparket, og være åpen for diskusjon om temaene som tas opp. I så måte er denne dialogen sokratisk. I en slik formidlingssituasjon må pedagogen allikevel lede og styre samtalen i en viss grad – de har et program med ting de skal gjennom, og ofte er det begrenset tid hvor toveis dialog er mulig. I tillegg er en slik dialog avhengig av at elevene er innstilt på den samme åpenheten overfor det som skjer, og det er man ikke sikret i en slik sammenheng hvor hver enkelt elev har sin

individuelle læremåte og innstilling til læringen. Dette kan begrense den sokratiske dialogen. Den sokratiske dialogen har visse likhetstrekk med Habermas' teori om kommunikativ handling som han mener må til for å skape demokrati i vår samtid (Habermas 1999: 66). Et viktig trekk ved den kommunikative handlingen, er at målet med den er samforståelse mellom de deltagende partene. Et spørsmål som reiser seg er om museumsformidlingen faktisk inneholder talehandlinger av den kommunikative typen? Er de kanskje heller av den strategiske typen (ibid.: 142), det vil si formålsrasjonelle handlinger hvor den som taler har et bestemt mål med handlingen – en individuell handlingsplan? Med dette mener jeg om pedagogens talehandlinger gjøres ut fra det bestemte formålet å lære vekk en viss historiekunnskap, fremfor gjennom samtale med samforståelse som mål. I så fall kan samtalene bli preget mer av monologisk kunnskapsformidling enn av gjensidig forståelse.

7.2 Gjenstandsbasert formidling

”Mine” fire DKS-opplegg kombinerer ulike formidlingsformer for å formidle kunnskap til grunnskoleelever. Felles for alle oppleggene er at de er preget av aktivitet i form av både praktiske oppgaver og språklige handlinger. At aktivitet er viktig i DKS, ble uttrykt i den første DKS-meldinga (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 17). En annen ting de observerte oppleggene har til felles, er at kunnskapsformidlingen er gjenstandsbasert – det vil si at de tar utgangspunkt i fysiske objekter for å formidle kunnskap. Vi så at leirvare-opplegget brukte leketøyet leirgauk, Leonardo-opplegget brukte modeller av hans oppfinnelser, digital kunst-opplegget tok utgangspunkt i kunstverk, og hermetikk-opplegget brukte de originale redskapene fra hermetikkfabrikken. Slike fysiske objekter utgjør materiell kultur (Olsen 1997: 172-173), det vil si gjenstander som mennesker har produsert og omgitt seg med gjennom historien. I dette delkapitlet vil jeg se på hva dette fokuset på materiell kultur gjennom gjenstandsbasert formidling/aktivitet kan gjøre med innholdet i formidlinga.

Gjenstander har en materiell kvalitet som ikke uten videre kan erstattes av andre kilder til kunnskap (Komissar 2002: 43). Anne Fahy sier at ”while it is true that objects are central to the museum, indeed they are what sets the museum apart from other leisure and educational attractions, the importance of the objects lies in their cultural or environmental significance” (Fahy 1995: 83). Hun mener at det er gjenstandenes ”significance” eller betydning/mening som gjør dem viktige som kilder til kunnskap for

museene. Semiotikken har lært oss at et tegn har ulike nivåer av "significance" eller betydning, nemlig denotasjon og konnotasjon. Denotasjon er tegnets bokstavelige betydning, mens konnotasjon er tegnets symbolske betydning, som kan være lag på lag med kulturelle assosiasjoner (Barker 2000: 69). En gjenstand kan på samme måte ses som et tegn med ulike nivåer av betydning som må tolkes. For eksempel er denotasjonen til gjenstanden leirgauk det rent funksjonelle ved den: Et lite leketøy eller musikkinstrument av brent leire. Konnotasjonene til gjenstanden leirgauk er de symbolske eller assosiative betydningene den har fått etter hvert som den har skiftet status (Olsen 1997: 181-182): Den har blitt et symbol med konnotasjonen "leirvarer fra Sandnes" og senere bare "Sandnes".

Leirgauken blir i dette DKS-opplegget et materielt hjelpemiddel til å synliggjøre den usynlige historien (Larsen 2002: 33). Med utgangspunkt i leirgauken forteller DKS-opplegget historien om industribyen Sandnes og om hvordan et leketøy kom til å bli et symbol for stedet. I intervjuet med Morten kom han inn på betydningen av å bruke et materielt objekt i formidlingen da jeg spurte hva slags historie han ønsker å formidle: "[...] men jeg tror jo og at de husker mye bedre det vi har snakket om når de får den med seg hjem, da husker de hele besøket, de har sett litt inne i museet og fått et inntrykk" (Intervju 4). Han mener altså at gjenstanden gjør at elevene husker historien bedre. Gjenstanden fungerer da som "aide-memoire" (Rowlands 2002: 110) eller et redskap til å huske med (Larsen 2002: 28-29, 36) som bevarer og fremkaller minner både på et personlig og kollektivt nivå. I leirvare-opplegget er det gjenstandens "significance" i form av dens konnotasjon som er viktig for museet, fordi leirgauken blir et redskap for å gjøre stedsidentiteten og -historien lettere å huske for elevene. Mike Wallace peker på at fokus på gjenstander kan gjøre at man glemmer at gjenstandene ikke snakker direkte til ulærde ører (Wallace 1995: 110). Akkurat dette synes ikke å være et problem i DKS-formidlingen, da den nettopp søker å gjøre utstillingene og objektene mer tilgjengelige for skoleelevene.

Noen av pedagogene kom i løpet av intervjuene inn på viktigheten av at museene bruker *autentiske gjenstander* som objekter for læring, altså "virkelige" eller "ekte" gjenstander fremfor kopier. Da jeg spurte Geir om han følte at museet er i konkurranse med andre medier, sa han: "Og så har du jo også dette med autentisitetens magi, eller auraen til ekte gjenstander som man jo aldri vil kunne ha i et klasserom [...] Nettopp det at det er ekte, inspirerer dem til å stille spørsmål og bli nysgjerrige" (Intervju 10). Geir mener

altså at ekte eller autentiske gjenstander har en aura som gjør at elevene undres over dem. Andre av pedagogene kom også med liknende utsagn. "Aura" er i kunst- og kultursammenheng et begrep fra filosofen Walter Benjamin, som mente at en gjenstands aura "er innbegrepet av alt ved den som kan traderes fra dens opprinnelse, fra dens materielle varighet til dens historiske vitnesbyrd" (Benjamin 1975: 38-39). Den autentiske gjenstandens aura uttrykker altså en historie som går tilbake til gjenstandens tilblivelse. Geir Vestheim beskriver aura som "noe" ved gjenstanden som gjør at en "fornemmer fortida" (Vestheim 1994: 39). Ved å bruke gjenstander til å formidle historie, blir den materielle kulturen med andre ord et redskap til ikke bare å huske fortida, men til å få en fornemmelse eller *følelse* av den. Vestheim mener videre at denne opplevelsen av aura "kan skapa nærheit, interesse og identitet" (ibid.: 39), men at det kan komme i veien for kunnskap. Han sier derfor at museene aldri kan være sikre på om de formidler autentisitet eller nostalgi (ibid.: 140). I dette ser han ut til å mene at autentisitet har å gjøre med kunnskap, mens nostalgi henger sammen med å vekke identitetsfølelse og medopplevelse. Vestheim virker skeptisk til bruken av gjenstander og autentisitet for å formidle kunnskap. At mine informanter vektlegger den positive verdien av autentiske gjenstander, mener jeg derimot viser at de mener denne fornemmelsen eller følelsen av historien er nødvendig nettopp for å formidle kunnskap.

Når museene velger hvilke gjenstander de skal formidle "rundt" i DKS-oppleggene, velges samtidig noen andre bort. Slike valg er aldri nøytrale eller objektive, men det ligger verdidommer bak valgene. Disse verdiene ligger hos de som gjør valgene. Til syvende og sist dreier valg av gjenstander seg om å definere hvem sin historie som er verdig til å bli formidlet. Gjennom valg av hvilke gjenstander som stilles ut eller brukes i praktiske aktiviteter, bruker museene sin makt til å velge "hvem sin kultur" man vil formidle. Bruken av materiell kultur kan knyttes til det positivistiske vitenskapssynet som rådde i museumsfeltet på 1800- og tidlig 1900-tall, da innsamling, klassifisering og systematisering av materiell kultur skulle skape sikker kunnskap om verden og kulturen. Museenes samlinger består derfor i stor grad av gjenstander fra kulturer eller samfunns-lag som produserte og/eller eide mange gjenstander, såkalt gjenstandsrike grupper (Berkaak 2003: 32). Dette er for eksempel overklassen og borgerskapet. Museene har med andre ord tradisjon for å bruke elitene som kilde. Gjennom at museene i fortiden inndefererte elitenes gjenstander og historie som "den naturlige" å samle inn og formidle i sine utstillinger, utdefinerte de samtidig andre grupper. Ut fra min egen

museumserfaring ser jeg også en tendens til at det er elitene som i størst grad har kommet med sine gjenstander som gaver til museene, mens de ”fattige” neppe tror at deres få gjenstander er verdige til å komme på museum. Det vil si at elitene også har definert seg selv inn som kilder til historien.

I dag begynner blikket i museene å rettes mer mot at de kan utfordre det etablerte og åpne opp for flere stemmer. Fra 1970-tallet og fremveksten av lokalmuseene har også barnehistorie, kvinnehistorie, arbeiderhistorie, etc. blitt mer vektlagt. Prosjektet BRUDD, som er initiert fra ABM-utvikling, søker å få museene til å ta opp tabubelagte og kontroversielle temaer, og fortelle historiene til de svake i samfunnet (ABM-utvikling 2006). Det betyr at også de gjenstandsløse-/fattige kan defineres inn i museenes fortellinger om historien. Men ennå er de gjenstandsrike overrepresentert i museene. Det er derfor ”lett å bruke” gjenstander fra disse gruppene for å synliggjøre den ellers usynlige og abstrakte historien. En fare knyttet til gjenstandsbasert formidling er dermed at gjenstandsfattige eller -løse grupper ikke kommer til orde. Disse gruppene blir da det vi med et begrep fra Paolo Freires frigjøringspedagogikk kan kalle ”tause kulturer” (Berkaak 2003: 32). Det vil si at historien til grupper som produserte eller eide få gjenstander ikke formidles, fordi formidling basert på materiell kultur ”favoriserer” de gjenstandsrike.

7.3 Hovedtrekk

Intervjuene har vist at pedagogene ønsker dialog, fordi de mener det sikrer at elevene deltar og er aktive, og lærer bedre. Det fremkom av intervjuene og observasjonene at denne dialogen ofte tar form av en styrt dialog, med spørsmål fra pedagogen og svar fra elevene. Pedagogene mener også at formidlingen nå inneholder mer aktivitet, for eksempel dialog, rollespill, interaktive elementer, dialog, spørsmål og svar. Det føyer seg til Billy Ehns utsagn om at ”besökaren ska inte längre ’passivt’ titta, utan också göra något själv” (Ehn 1991: 54). I følge Bakhtin er all forståelse dialogisk, og museenes flertydige tegn må tolkes gjennom dialog (Bakhtin i Barker 2000: 72). Jeg har ”påstått” at dialogen må være sokratisk, eller i form av kommunikative handlinger, for at museene skal kunne være dialoginstitusjoner. Men kan dialogen være sokratisk når pedagogen styrer den? Det kan se ut til at slik dialog blir mer preget av monologisk kunnskapsformidling i form av strategiske handlinger, fremfor kommunikative handlinger. Her mener jeg aktiviteten kan sikre det dialogiske aspektet i formidlinga.

Det dialogiske – dialog og aktivitet – dominerer formidlingsdiskursen i DKS-oppleggene, og det er ønsket av pedagogene. Der Billy Ehn (ibid.) fokuserte på den rene egenaktiviteten, understrekes samhandlingene i DKS-formidling som diskursiv praksis. Det er dialog og aktivitet som utgjør innholdet som fyller nodalpunktet ”form” i DKS-oppleggene.

Alle formidlingsoppleggene jeg observerte, hadde gjenstandsbaserte aktiviteter i fokus. Dette harmonerer med at DKS-meldinga ønsket aktivitet. Gjenstander utgjør materiell kultur, og har lag på lag med betydning som må tolkes (gjennom dialog og interaksjon). De synliggjør usynlig historie, og fungerer som redskaper til å huske med. Pedagogene mente de autentiske gjenstandene gir en fornemmelse av fortida som er nødvendig for å formidle kunnskap om fortida. Museenes samlinger består av de gjenstandsrike gruppenes levninger. Vektleggingen av aktivitet som ”form” i DKS kan påvirke hva nodalpunktet ”innhold” fylles med i oppleggene. Fokuset på aktiviteter kan føre til at det blir ”enklest” å velge de gjenstandsrike gruppenes historie til gjenstandsbaserte aktiviteter. Samtidig velges da de gjenstandsfattiges historie vekk, og blir til tause og glemte kulturer. Dette strider mot ABM-sektorens nåtidsfokus på å fortelle de glemte og undertrykte historier (ref. BRUDD), og mot det andre modernes partikularisme og kulturmangfold.

8. SITUERT KUNNSKAP OG REFLEKSIVITET

I kapittel 6 så vi at etter innføringen av DKS, har elementer fra en skolediskurs i større grad kommet inn i form og innhold i museumsformidlingen, for eksempel i form av pedagogiske teorier. Jeg ville se videre på hvordan denne skolediskursen eventuelt påvirker hvilket innhold nodalpunktene ”form” og ”innhold” i formidlinga fylles med, og hvilket generelt innhold det fyller formidlingsdiskursen med. I dette kapitlet vil jeg analysere videre tekst fra intervjuene som omhandler slike tema, og se det i forhold til den diskursive og sosiale praksisen.

8.1 ”En tilleggsressurs om det samme som skolen”

Et begrep flere av informantene kom inn på av seg selv i løpet av intervjuene, var ”multiple intelligenser” eller ”mange intelligenser”. Da jeg spurte Ole hva som ville vært den perfekte formidlinga, sa han at han ville lagd en utstilling som henvender seg til ”de multiple intelligensene vi har” (Intervju 8), fordi han har veldig tro på at publikum skal få velge sin egen tilnæringsmåte til stoffet. Da jeg spurte Hanne om hun syns kunnskap eller ”gøy” blir vektlagt på museum, sa hun at:

Jeg tror du må sjonglere litt... du har jo dette her med de sju intelligensene, det har jo ligget i bakhodet vårt hele tiden når vi har jobbet. Vi har delt opp formidlingen i så mange biter at man vil da kunne nå flere. Altså, noen får med seg den tradisjonelle fortellingen, noen får med seg via drama, noen får med seg via å prøve selv, og noen får med seg ved å gå og kikke (Intervju 5).

Hanne mener altså at ved å gjøre formidlingen på ulike måter, så vil flere av elevene få med seg innholdet som formidles. Når hun snakker om ”de sju intelligensene” og når Ole nevner ”multiple intelligenser”, sikter de til Howard Gardners teori om multiple intelligenser (heretter kalt MI-teorien). MI-teorien innebærer at alle mennesker innehar (minst) åtte ulike intelligenser. Den norske museumsforskeren Merethe Frøyland har i sin doktoravhandling, *Fra gråstein til ekte sølv* (2002), utforsket hvordan Howard Gardners MI-teori kan benyttes i museumsformidling, gjennom et rammeverk hun kaller MEMUS – Multiple erfaringer i multiple settinger. Frøyland konkluderer blant annet med at ved å involvere flest mulig intelligenser gjennom ulike formidlingsmåter, skapes bedre læring (Frøyland 2002, 2003). Informanten Hanne nevnte i sitatet ovenfor ”tradisjonell fortelling”, ”drama”, ”prøve selv” og ”gå og kikke”, og i tillegg har vi sett

bruk av spørsmål/svar, toveis dialog, demonstrasjon/forklaring og praktiske aktiviteter i observasjonene. Dette er eksempler på ulike tilnærminger som utfordrer de ulike intelligensene på ulike måter. MI-teorien og MEMUS-rammeverket har i de senere årene har kommet inn i utdanning og kursing i museumspedagogikk i Norge. En av mine informanter fortalte i en samtale ved et senere møte at de bruker MI-teorien og MEMUS på grunn av at opplæringsloven sier at opplæringen skal være tilpasset ulike elevers ulike behov (Opplæringslova 1998). I skolen brukes imidlertid MI-teorien mest i spesialpedagogikken (Imsen 2005: 350-352).

En optelling viser meg at oppleggene jeg observerte tar i bruk fem til seks av de åtte intelligensene Howard Gardner beskriver. For eksempel tar alle oppleggene i bruk den språklige intelligensen gjennom fortelling, spørsmål/svar og toveis dialog (Armstrong 2003: 76; Frøyland 2003: 58). Et annet eksempel er den romlige intelligensen, som ifølge Frøyland inkluderes særlig gjennom det visuelle ved utstillingene (Frøyland 2003: 58-60). Jeg mener imidlertid å se at det romlige også er involvert i aktivitetene der elevene jobber med og blir kjent med en gjenstand. For eksempel i leirvare-opplegget, der elevene ser hvordan leirgauken lages og får sin form, og etterpå sitter med gjenstanden i hendene og blir kjent med formen og materialet. I digital kunst-opplegget ble digitale kunstverk og demonstrasjon av dataverktøyet PhotoShop fremvist på lerret med lyset slått av. Nettopp kunstforståelse og erfaring med å lese bilder trekkes frem av Armstrong som et læringsredskap som involverer den romlige intelligensen (Armstrong 2003: 63). Det å vise frem kunstverk og forklare hvordan man kan se at de er digitalt manipulert, er en måte å bruke den romlige intelligensen på. Da ser elevene visuelt hva digital kunst er, og får en erfaring som lærer dem å kjenne igjen manipulererte bilder. Den musikalske intelligensen involveres ved bruk av lyder i formidlingen (Frøyland 2003: 61), for eksempel i hermetikk-opplegget der demonstrasjonen av vaskemaskinen lager et infernalsk bråk, og vi får et visst inntrykk av hvilket lydnivå det kan ha vært i en hermetikkfabrikk i full drift. Det er også eksempler på logisk-matematisk, interpersonlig, intrapersonlig og kropps-kinestetisk intelligens i flere av observasjonene. Den eneste intelligensen jeg ikke ser i oppleggene, er den naturalistiske, som involveres særlig ved bruk av naturen (Armstrong 2003: 93). Dette kan imidlertid henge mer sammen med oppleggenes tema enn med selve tilretteleggingen av stoffet.

I tillegg til multiple intelligenser, er såkalte multiple settinger det andre hovedbegrepet i Frøylands MEMUS-rammeverk. Frøyland sikter med begrepet multiple settinger til at læring er en prosess som foregår over tid i ulike kontekster (Frøyland 2002: 33). Da jeg spurte Hanne om formålet med DKS, fremhevet hun at museets DKS-opplegg skal være ”en tilleggsressurs, altså vi skal ikke gi det samme som de gir på skolen – vi skal være en tilleggsressurs om det samme” (Intervju 5). Hun mener at museets opplegg skal komme i tillegg til skolens undervisning om de samme temaene. Eilean Hooper-Greenhill er opptatt nettopp av at møtet med museet er ikke en løsrevet hendelse i publikums liv:

[...] we are becoming more aware of the importance of the social context of museum visits, and of the fact that museum visitors do not become new-born beings as they enter the museum. People come to museums carrying with them the rest of their lives, their own reasons for visiting and their specific prior experience (Hooper-Greenhill 1995b: 5).

Museumsbesøket skjer med andre ord i en sosial kontekst, der publikum har med seg sine egne, individuelle erfaringer. Skoleelever som deltar på et DKS-opplegg har også med seg sine individuelle erfaringer fra andre kontekster, for eksempel skolen. Museet utgjør en annen type kontekst der de kan lære andre ting om samme tema, og fungerer som et ”utvidet klasserom” (Austbø 2000) som kommer i tillegg til skolen. Der skolen fungerer som et formelt læringsmiljø, blir det utvidede klasserommet et uformelt læringsmiljø (se f.eks. Frøyland og Jorde 2002a, 2002b) for andre kunnskaper ”om det samme”. Skolen og museet utgjør dermed ulike kontekster eller multiple settinger for læring.

Vi har sett i den sosiokulturelle pedagogiske teorien at kunnskap og læring er avhengig av språk, for forståelse og kontekst. Det betyr at kunnskap er situert (Imsen 2005: 270), den er avhengig av situasjonen eller konteksten den finnes i. Begrepet situert kunnskap eller ”situated knowledge” ble utviklet av Donna Haraway (Haraway 1995 [1988]). Hun sier at alle måter å se på utgjør posisjoneringer i forhold til verden og kunnskapen. Disse posisjoneringene er individuelle og subjektive, fordi de er knyttet til ”kroppen som ser”. Dermed er situert kunnskap lik kroppsliggjort kunnskap som er lokalisert i individet. Dette vil også gjelde for skoleelever i en læringssituasjon. Den situerte kunnskapen utgjør kroppsliggjorte eller internaliserte handlingsmønstre som individet handler ut fra. Når handling er ubevisst, og foretas ut fra internaliserte handlingsmønstre, må det bety at handling skjer ut fra både bevisst kunnskap og ubevisst eller taus kunnskap. Taus kunnskap er kunnskap vi ikke vet at vi har, en kroppsliggjort kunnskap vi tar for gitt (Smith 1998: 165). Teorien om situert kunnskap tar dermed hensyn til at læring og kunnskap skjer fra individuelle ståsteder, ut fra

tidligere ervervet bevisst og taus kunnskap. Det gjør også den sosiokulturelle teorien hvor læring og kunnskap ses som både kognitiv og situert – kognitiv i betydningen at læring og kunnskap skjer i individet, ”inni den lærende”, og situert i betydningen at læring og kunnskap i individet er avhengig av språk, forforståelse og konteksten rundt. I observasjonene har vi sett eksempler på hvordan læringen i DKS-oppleggene kan knyttes til det kognitive og situerte.

Læring skjer gjennom språket og gjennom språklig samhandling (dialog). Opplegg som er tilrettelagt for multiple intelligenser inneholder dialogiske elementer (dialog, aktivitet) som tillater elevene å interagere med kunnskapen gjennom språklige og praktiske/fysiske (sam)handlinger. I denne interaksjonen bruker de språket og forforståelsen. Forforståelsen ligger i den situerte kunnskapen, og består både av bevisst og ubevisst (taus) kunnskap som er kroppsliggjort, situert og internalisert i individet. Denne kunnskapen virker inn på hva og hvordan individet lærer i en gitt situasjon. Tilrettelegging for multiple intelligenser gjør dermed at elevene kan bruke sine ulike forforståelser i møtet med kunnskapen på museene. Gjennom multiple settinger møter elevene kunnskap i ulike kontekster eller situasjoner, for eksempel i skolen og i museet. Når elevene lærer om det samme i ulike kontekster, tar de med seg sin forforståelse og sin situerte kunnskap mellom kontekstene. Både det at læringen i museet og DKS-oppleggene er avhengig av individuell tilnærming og forforståelse (taus kunnskap), og at læring skjer i en prosess over tid i ulike læringsmiljøer, betyr at læringen i høyeste grad er situert. Gjennom de grepene som gjøres ved at DKS-formidlingen tar i bruk MI-teorien og MEMUS-rammeverket, tas det hensyn til at kunnskap og læring er situert.

8.2 *”The individual creates the exhibition”*

Museenes formidling sender ut tegn med flere betydninger som må tolkes av publikum. Pedagogene søker å skape dialog, aktivitet og tilrettelegge for multiple intelligenser. Gjennom multiple settinger blir læringen situert. Disse elementene utgjør en brokete læringssituasjon med mye informasjon som elevene må orientere seg i. Det betyr at elevene må tolke informasjonen de mottar. Ole var opptatt nettopp av å gi elevene mulighet til å tolke og reflektere: ”[...] få de til å reflektere framover, for de er en del av historien, de er en del av samfunnet, og få dem til å reflektere over sin rolle i dette samfunnet” (Intervju 8). Han ville gjøre elevene oppmerksomme på sitt forhold til stoffet ved å få dem til å spørre seg selv: ”Hva har dette med meg å gjøre?” (Intervju 8).

Hos pedagogen Thomas Ziehe kalles dette spørsmålet for ”truffethetsfellen” (Ziehe 1997: 31), i den betydningen at det kan virke som en sperre for adgang til innholdet som formidles. Ziehe hevder at truffethetsfellen er en av utfordringene pedagogikken møter i det refleksivt moderne, hvor hvert individ skaper sin egen selvidentitet gjennom å reflektere over seg selv og de valg det står overfor. At elevene stiller spørsmålet ”Hva har dette med meg å gjøre?”, betyr at de reflekterer over om museumsteksten er nyttig eller relevant (Borgen og Brandt 2006: 36) for dem i deres liv. Dersom svaret er nei, kan det gjøre at de lukker seg for innholdet. Jeg oppfattet det imidlertid som at Ole brukte spørsmålet i en positiv forstand: At elevene stiller seg dette spørsmålet, *sikrer* at de reflekterer aktivt over innholdet i formidlingen. I intervjuene så vi at pedagogene ikke vil gi elevene fasitsvar, men få frem deres egne svar gjennom retoriske spørsmål og dialog. Geir sa for eksempel:

I forhold til det å selv kunne tolke og skjønne og komme frem til... altså du husker bedre det du har resonnert deg frem til selv, uansett hvor mye du har blitt hjulpet eller nesten lurt frem til det resultatet. Så den personlige erkjennelsen gjør jo at det sitter på en helt annen måte (Intervju 10).

Å tilrettelegge for elevenes egen erkjennelse, tolking og refleksjon gjennom for eksempel dialogiske elementer og multiple intelligenser kan ses som et middel for å få elevene til å huske og forstå bedre. At individer tolker og reflekterer over ulike alternativer, må i sin tur bety at de ender opp med individuelle tolkninger. Kari sa om dette at ”tolker du på en måte, og den som står ved siden av deg tolker det på en annen måte, så er begge tolkningene like riktige” (Intervju 3). Hun understreker dermed gyldigheten av publikums individuelle tolkninger. Dette kan ses i sammenheng med teorier om publikums lesing av tekst eller budskap. Et museums utsendelser kan ses som tekst(er) med budskap. Dette budskapet er aldri nøytralt. Som budbringere har museene i utgangspunktet et overtak, fordi de har makt til å forme budskapet (Eriksen 2000: 7). Nåtidens medie- og litteraturteoretikere mener imidlertid at tekster er flertydige eller polysemiske, og mening skapes derfor av den som leser og tolker teksten. Dette kalles i samfunnsvitenskapen for *active audience paradigm* (Barker 2000: 269), en teori om at publikum leser og tolker teksten aktivt. Tilhengere av dette synspunktet sier at publikum med sine ulike bakgrunner og forforståelser tolker teksten på ulike måter, og på den måten selv er produsenter av mening. Publikum har mange ulike bakgrunner for sin lesing av teksten. Kunnskap og læring er situert, publikum lærer over tid i språklige og sosiale kontekster. De individuelle kunnskapene publikum møter teksten med, utgjør forforståelsen de tolker den med. Derfor finnes det like

mange tolkninger av en tekst som det finnes publikummere. Dette gjelder også for teksten som museer sender ut. Som Ivo Maroevic sier: "The individual creates the exhibition" (Maroevic 1995: 31). Hver enkelt besøkende tolker den flertydige museumsteksten, og ender opp med individuelle tolkninger.

Refleksivitet, det refleksivt moderne og selvidentitet er begreper fra blant annet sosiologen Anthony Giddens, som i boken *Modernitet og selvidentitet* (1996) ser på (selv)identitet i høy- eller senmoderniteten som et refleksivt prosjekt. Giddens mener at individets liv preges av bevisst refleksjon over de valg det står overfor. Andre kritiserer teorien om refleksiv selvidentitet. Etnologen Jonas Frykman vil for eksempel heller "åter fästa uppmärksamheten på kultur – alt det som finns mellan människor som relationer, ritualer, spel och lekar. Alltså sammanhang som genererar handlingar mer än reflexioner över handlingsalternativ" (Frykman 1999: 86-87). Han hevder med andre ord at identitet bygges gjennom handlinger i hverdagen fremfor gjennom refleksjon. Individer handler både bevisst og ubevisst ut fra sine tidligere ervervede disposisjoner og kunnskaper. I forrige kapittel så vi på begrepet "situert kunnskap". Jeg ser dette som et mer fruktbart begrep enn "refleksivitet" om læring i museene. Dette fordi mens refleksivitet ser ut til å innebære bevisste handlinger og valg, ser situert kunnskap ut til å kunne favne den tause kunnskapen og de ubevisste handlingene elevene møter samfunnet og læringssituasjonene med.

Med MEMUS-rammeverket ønsker Merethe Frøyland å fremme situert kunnskap ved å tilrettelegge for læring gjennom multiple intelligenser og multiple settinger. Hun hevder også at museumsformidlingen, i større grad enn tidligere, trenger å fremme refleksjon og forståelse hos den lærende (Frøyland 2003: 51-52). Dette mener hun MEMUS vil bidra til. Men kan refleksjon sikres gjennom å bruke de ulike intelligensene over tid i ulike situasjoner? Frøylands teorier kan knyttes til den sosiokulturelle pedagogiske teorien, som bygger på at kunnskap er situert. Tomas Englund er redaktør av antologien *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (2007), som er basert blant annet på Habermas' kommunikative handlingsteori. Englund tar også i betraktning at kunnskap er situert. I tillegg mener han at forutsetninger for refleksjon må skapes gjennom meningsskapende, gjensidig kommunikasjon. Han mener den kommunikative handlingsteorien vektlegger bygging av moralsk vurderingsevne hos elevene, på en måte som den sosiokulturelle teorien ikke interesserer seg for, men som er nødvendig for refleksjonsevnen (Englund 2007: 9-12). Det vil si at dialog og kommunikative handlinger er nødvendig for å fremme refleksjonen

Frøyland ønsker. Da kan også elevene få tatt i bruk sin situerte (bevisste og ubevisste) kunnskap i forhold til historiekunnskapen de skal interagere med og om i oppleggene.

8.3 Hovedtrekk

Forholdet mellom myndigheter, skole og museum har ført til at formidlingsdiskursen blir preget av pedagogiske teorier. Howard Gardners teori om multiple intelligenser og Merethe Frøylands MEMUS-rammeverk har kommet sterkt inn i museumsformidlingen og DKS-oppleggene. De mange ulike formidlingsmetodene og aktivitetene vi så i observasjonene, er eksempel på omsetting av disse teoriene til praksis. Tilrettelegging for multiple intelligenser gjør at det blir flere tilnærminger til kunnskapen i oppleggene, og elevene kan bruke sine ulike situerte, kroppsliggjorte og tause kunnskaper i møtet med formidlingen. Nettopp det at kunnskap og læring er situert, vektlegges i MEMUS-rammeverket, der multiple settinger er viktig. Museene skal være tilleggsressurs til skolen, men ikke løsrevet fra læringen i skolen. Museene skal fungere som et utvidet klasserom med et uformelt læringsmiljø. MI-teorien og MEMUS er pedagogiske teorier, og slik ser vi at skolens pedagogikk har virket inn på formidlingsdiskursen. Disse teoriene er allikevel litt på siden av det skolen bruker, og det viser at museene kan bestemme en del av innholdet i formidlingsdiskursen selv. Nodalpunktet ”form” fylles dermed med pedagogisk innhold – museene er ”pedagogisk som skolan” (Ehn 1991: 54), men allikevel på en annen måte enn skolen. Bruk av dialogiske elementer og multiple intelligenser i DKS-formidlingen legger til rette nettopp for at publikum kan reflektere aktivt over museumsteksten ut fra sin forforståelse og forutsetning for læring. Denne tilretteleggingen gjør dermed at publikum ikke er passive mottakere av ett bestemt budskap, men kan være et aktivt publikum som er (med)skapere av meningen i museumsteksten. Det vil si at nodalpunktet ”innhold” medskapes av publikum, også i DKS-oppleggene. DKS-formidlinga skal tilrettelegge for bruk av situert (taus) kunnskap for å muliggjøre situert læring og aktiv tolking. Men for en aktiv refleksjon, ser det ut til å være nødvendig med mer tilrettelegging for kommunikative handlinger/sokratisk dialog. Dette kan beskrives som en annen form for dialogisk tilnærming til formidlinga. Mer tilrettelegging for refleksjon og kommunikative handlinger får dermed implikasjoner for nodalpunktet ”form”.

9. DET PARTIKULÆRE OG DET UNIVERSELLE

Situert kunnskap og refleksjon kan knyttes til faglig og historisk innhold i oppleggene, for det er dette innholdet elevene kan reflektere over, ut fra sin situerte kunnskap og moralske vurderingsevne. I hovedproblemstillingen stilte jeg spørsmålet om hvilket innhold formidlingsdiskursen fylles med i DKS-oppleggene. Det faglige, historiske innholdet er hva nodalpunktet ”innhold” fylles med. Et delspørsmål var hvilke implikasjoner vektleggingen av det lokale kan ha for formidlingsdiskursen. Dette med basis i suksessmålet om at DKS-formidlingen skulle ta utgangspunkt i lokal kultur. DKS-meldinga hadde også ”kulturelt mangfold” som et suksessmål (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 18). Slikt mangfold og vekt på det lokale, kan tolkes som små fortellinger og variasjoner. Dette viser at myndighetene ønsker vekt på det partikulære ved kulturen. I tillegg har vi sett at begrepet ”den store fortellinga” dukket opp i DKS-meldinga (ibid.: 15). DKS-meldinga så ut til å ville fortsette modernitetens metafortelling om det universelle, for å skape sammenhenger, felles verdier og identitetsfølelse. Dette ble for meg et paradoks, da vektlegging av universelle sammenhenger og verdier impliserer at noe er mer verdifullt enn noe annet, mens vekt på det lokale og mangfold åpner for partikularisme og likestilte ”små fortellinger”. Dette viser at temaet ”innhold” kan knyttes til teorier om pendelens svingning mellom de diskursive praksisene om det partikulære og det universelle gjennom moderniteten.

Både det lokale, det mangfoldige og den store fortellinga angår nodalpunktet ”innhold” i DKS-formidlinga. Hva slags innhold ønsker så mine informanter å fylle dette nodalpunktet med? Da jeg spurte informantene om form eller innhold i oppleggene har endret seg etter DKS, svarte for eksempel Hanne at DKS-midlene har vært en pådriver for bruk av lokal historie i museumsformidlingen (Intervju 5). Jeg stilte også alle pedagogene direkte spørsmål om formålet med DKS, og hva slags historie de ønsker å formidle.¹⁹ På dette svarte for eksempel Lise at enkelte lærere er opptatt av at elevene skal få et forhold til sin egen lokale historie og sitt sted, men hun sa også at:

[...] for oss er det jo viktig med en blanding. Vi har jo en forpliktelse overfor egen region [...]. Samtidig lever vi i en verden hvor grensene ikke er så viktige, sånn at... både det nasjonale og det globale, enten det er Europa eller resten av verden... (Intervju 9).

¹⁹ Informantene selv bruker ikke uttrykkene store og små fortellinger, dette er mine egne begreper (ref. Intervjuguide, vedlegg 1, side 111).

Lise er med andre ord opptatt av at museet ikke skal fokusere kun på det lokale eller regionale, men trekke inn resten av verden. Da jeg spurte Per om hva som skjer i en formidlingssituasjon, svarte han:

Så fokuserer jeg veldig på at... ikke Norge er verdens navle. [...] altså det kommer folk fra mange forskjellige kulturer til... hele Norge egentlig... og plutselig oppdager de at de kan telle på ti forskjellige språk i en klasse, og de blir helt 'wow!', ikke sant! Og det er selvfølgelig også for å gi selvtillit, men også for å fokusere på at vi bor på en kule, ikke sant, vi kan lære av hverandre. (Intervju 1).

Det vil si at Per ser kulturelt mangfold som en kime til læring og undring. Intervjuene viser med andre ord at pedagogene vil ha både det lokale, det mangfoldige og det globale i DKS-oppleggene. De vil knytte den lokale historien til større linjer.

Den ene typen innhold som søkes vektlagt i DKS, er den spesifikt lokale historien. DKS-meldinga sa i forbindelse med museenes rolle i DKS at "lokale variasjoner i formidlinga kan gje eit utfyllande og godt bilete av den historiske utviklinga i Noreg gjennom tidene", men at det også skal være plass til "framande kulturuttrykk og minoritetskulturar" (St.meld. nr. 38 (2002-2003): 31). I analysen av DKS som formidlingsprosjekt i det andre moderne, så vi at samfunnet de siste årene har vært preget av en regionaliserende strømning, der regional kultur skal brukes til å bygge regional identitet. DKS-meldinga bruker ikke begrepene regionalisering eller regional identitet, men den sterke vektlegginga av det lokale kan allikevel ses i lys av en slik regionaliseringstendens. Mange samfunnsforskere er skeptiske til denne tendensen. Antropologen Michael Rowlands mener å se en besettelse rundt "belonging" eller tilhørighet der kulturarven skal sikre tilhørighet og redde "selvet" fra den moderne fremmedgjøring (Rowlands 2002: 105-106). Han er kritisk til påstander om at individer må ha en lokal tilhørighet, for å demme opp for den fragmenterte og hurtig skiftende verden rundt. En slik forståelse av lokal tilhørighet knyttes nemlig ofte til en avgrenset oppfatning av hva det lokale stedet er: Hva er det unike ved stedet som skiller det fra andre steder? Doreen Massey hevder at en stedsidentitet som avgrenser stedet i tid og rom, ved å bygge på en innoverskuende historie og grenser mellom innenfor og utenfor, er en reaksjonær holdning til sted og stedsidentitet (Massey 1997: 313). En slik oppfatning av sted skaper nemlig også skillelinjer mellom *de* innenfor og *de* utenfor, med andre ord mellom "oss" og "de andre". Fokus på det unike som skiller det lokale eller regionale fra for eksempel andre steder eller det nasjonale, kan skape slike grenser mellom innenfor og utenfor. Jonas Frykman er også skeptisk til vektleggingen av det lokale, og mener nettopp at bygging av regional identitet og tilhørighet fører til

utdefinering av ”de andre” (Frykman 1999: 83). En slik avgrensning av sted kan lignedes med den store fortellinga om en nasjon, som konstruerer et skille mellom ”oss” og ”de andre” for å skape identitetsfølelse. I den store fortellinga ble det spesielle omgjort til noe universelt for en folkegruppe. Rowlands fastslår at en slik identitetsforståelse hører hjemme i modernitetens metafortellinger, ikke i en kritisk museologi (Rowlands 2002: 105). Frykman er i tillegg kritisk til regionalisme som tar form av makropolitiske prosesser som ”trer” det lokale ned over hodene på folk (Frykman 1999: 87) for å bygge regional identitet. Da blir vektleggingen av det partikulære mer en kulturell tvangstrøye, enn frihet til utfoldelse av mangfold.

Lokal forankring og fokus på lokal kulturarv i Den kulturelle skolesekken er med andre ord ikke uproblematisk. Ensidig fokus på det lokale kan bety en utdefinering av de(t) som historisk sett ikke hører hjemme der. I vår tid, det andre moderne, er det nødvendig å tenke lokalitet eller regionalitet på nytt. Doreen Massey hevder at det lokale stedet ikke er avgrenset i tid og rom, slik det kanskje en gang var. Hun mener følelsen av et steds unikheter er ”en forståelse av stedets egenart som bare kan konstrueres gjennom å forbinde stedet med steder utenfor” (Massey 1997: 318). En følelse av det unike ved det lokale stedet er avhengig av dets forhold til verden rundt, man kan bare begripe stedet ved å se det med alle dets forbindelser utover i verden. Det er dette hun kaller en global stedsfølelse. Med andre ord kan stedets egenart bare forstås ved å inkludere det kulturelle mangfoldet og steder utenfor.

Den store fortellinga vektla det overordnede og universelle. Både det lokale og det mangfoldige angår det partikulære, det som er unikt og spesielt ved ulike individer, steder og kulturer. Intervjuene viste at flere av pedagogene ønsker å kombinere det lokale med større linjer, kulturelt mangfold, og det globale. På denne måten kan det kulturelle mangfoldet og stedene utenfor bakes inn i DKS-oppleggene. Når DKS vektlegger det partikulære, føyer prosjektet seg inn i diskursen i det andre moderne: Dialog og partikularisme. Samtidig er det et lite faremoment ved at vektlegging av lokal/regional identitet i DKS kan føre til en innoverskuende og ekskluderende historieformidling, og dermed skape nye skillelinjer mellom mennesker og steder. Kulturelt mangfold krever derimot at man retter blikket utover og inkluderer en global stedsfølelse. Det kan se ut til at inkludering av kulturelt mangfold kan ”redde” DKS-oppleggene fra å bli innoverskuende og ekskluderende.

I innledningen fremla jeg problemstillingen ”*hvordan formidlingsdiskursen i museum har utviklet seg historisk, hvilket innhold denne diskursen fylles med i dag, og hvordan det viser seg i DKS-oppleggene*”. For å svare på dette gjorde jeg en kritisk diskursanalyse med innslag av diskursteori, av museumsformidling generelt og DKS-formidlingen spesielt. I den kritiske diskursanalysen analyserte jeg tre nivåer i diskursen: Sosial praksis, diskursiv praksis og iverksettelse av diskurs gjennom tekst. Teksten var min innsamlede empiri i form av offentlige dokumenter, observasjoner av DKS-opplegg, og intervju med pedagoger. Det diskursteoretiske innslaget bestod i at jeg identifiserte tegnene ”form” og ”innhold”, som jeg ville undersøke om var nodalpunkter eller flytende betegnere i diskursen. Gjennom hele analysen fokuserte jeg på disse tegnene i de diskursive praksisene jeg undersøkte. Jeg relaterte de ulike funnene i den historiske diskursanalysen, dokumentanalysen, observasjonene og intervjuene til disse tegnene. Jeg så på hvilket innhold disse tegnene fylles med, og eventuell kamp mellom ulike diskursive felt om hvilket innhold de skal fylles med. Funnene ble så analysert ved hjelp av aktuell litteratur og teori.

10.1 Oppsummering

Jeg hadde tre underproblemstillinger jeg ville undersøke nærmere. Den første lød slik: ”*Borgen og Brandt (2006) så i DKS-evalueringa en motsetning mellom monologisk og dialogisk formidling. Hvordan uttrykkes denne motsetningen gjennom museumsformidlingas historie og i DKS-formidlinga?*” For å svare på dette, så jeg først på den historiske utviklingen av museene og deres formidling, og hvilken sosial praksis som utgjør det strukturelle, kulturelle bakteppet for museumsformidling og DKS-formidling som diskursiv praksis. Jeg avgrenset diskursen i tid fra ca. 1700 og frem til i dag, fordi det er i dette tidsrommet museene i den vestlige verden har oppstått og utviklet seg. Jeg fant at strukturene og kulturmønstrene som utgjorde den sosiale praksisen fra ca. 1700, var modernitet, opplysningstid og nasjons-/demokratibyggning – det klassisk moderne. Den diskursive praksisen var neste trinn i analysen. Ut fra ulike teoretikers tolkning av samfunnet i det klassisk moderne, fant jeg at demokrati var målet for

opplysningsprosjektet og museenes formidling. Midlet for å nå dette målet, var monologisk kunnskapsformidling av elitens verdier og historie. Det vil si at nodalpunktet ”form” i opplysningstidens formidling, ble fylt med innholdet ”monolog”. Nodalpunktet ”innhold” ble fylt med elitens verdier og de store sammenhengene. Det var med andre ord en elitistisk opplysningsdiskurs som fylte museumsformidlingen med innhold. Den sosiale praksisen endrer seg frem mot vår egen samtid, og det siste nivået i den kritiske diskursanalysen, tekstanalysen, gav meg grunnlag for å si noe om sosial praksis og diskursiv praksis i vår egen samtid. Jeg gjorde først en dokumentanalyse av offentlige dokumenter som omtaler museene og DKS, for å se hvilket innhold museenes formidlingsdiskurs fylles med i vår samtid. Ved å velge disse tekstene, valgte jeg samtidig å undersøke den kulturpolitiske diskursen rundt museumsformidlingen. Jeg fant at i vår samtid er det andre moderne den sosiale praksisen som danner bakteppet for formidlingen. ”Det andre moderne” er et uttrykk for at samfunnet fortsatt er moderne, men på en annen måte enn ”det klassisk moderne” var. I det andre moderne fant jeg at vi har en kulturpolitisk diskurs som sier at museumsformidlingens ”form” skal fylles med dialog, dialogbasert og aktiv formidling, og at ”innholdet” skal fylles med partikularisme i form av kulturelt demokrati og mangfold.

Dokumentanalysen viste at aktiv/aktiviserende formidling, elevdeltakelse og dialog er viktige punkter i de offentlige dokumentene om museums- og DKS-formidlingen. Intervjudataene viste at selv om pedagogene ikke følger de offentlige dokumentene bevisst, har de trukket inn elementer som følger disse føringene. Slike elementer er for eksempel dialog og aktivitet, som angår nodalpunktet ”form” i DKS-formidlingen. Intervjuene viste at pedagogene mener dette er nye virkemidler på grunn av DKS, og de ønsker dem velkommen. I observasjonene så jeg på hvilket innhold DKS-formidlingen ble fylt med i praksis ved mine tre museer, og så det i forhold til den sosiale praksisen og diskursive praksisen rundt. Her fant jeg at ren fortelling og spørsmål/svar var viktige deler av oppleggene, men pedagogene prøvde også å snakke *med* elevene, og demonstrasjoner, rollespill, aktiviteter, interaktive eksperimenter, samarbeid og elevformidling var sentrale elementer. Det vil si at ”formen” på de observerte oppleggene var en kombinasjon av monologiske og dialogiske virkemidler. Pedagogikken i museene har med andre ord utviklet seg fra ”kateterundervisning”, med pedagogen som den allvitende fortelleren som stiller kontrollspørsmål for å se om elevene følger med, til å kombinere dette med dialogiske virkemidler. Observasjonene viste at det hovedsakelig var spørsmål- og svardialog som ble brukt, ikke toveis dialog.

Slik spørsmål/svar-dialog mente jeg ikke kan sies å være sokratisk dialog eller kommunikativ handling, som jeg mener må til hvis museene skal bli dialoginstitusjoner i ordets rette forstand. Denne typen dialog smaker mer av strategisk handling, og kommunikasjon av monologisk art. Allikevel kan den tas til inntekt for at museene er blitt *mer* dialogiske. Det vil si at i DKS-oppleggene er ”formen” en kombinasjon av det monologiske og det dialogiske.

Den andre underproblemstillingen min var: ”*Lokal forankring og aktivitet er viktige offentlige føringer for DKS. Hvilke implikasjoner kan disse føringene eventuelt ha for formidlingsdiskursen?*” Dokumentanalysen av de offentlige dokumentene viste at DKS skal inneholde aktiviteter, som skal være basert på lokal kultur og lokale ressurser. Et annet viktig moment i DKS var kulturelt mangfold. Intervjuene viste at pedagogene ønsket å kombinere lokal historie, kulturelt mangfold og de større, globale linjene. Observasjonene viste ikke noen entydige eksempler på slike kombinasjoner i DKS-formidlingen i praksis, men så er det også vanskelig å trekke noen konklusjon ut fra observasjon av kun fire DKS-opplegg på et tilfeldig valgt tidspunkt. To av oppleggene fortalte ren lokalhistorie – en vektlegging av det partikulære, mens de to andre fortalte en mer generell, universell historie som gav mer allmennkunnskap og felles kunnskapsgrunnlag. Derfor går det heller ikke an å trekke noen konklusjon om hvorvidt partikularisme eller universalisme dominerer nodalpunktet ”innhold” i DKS. Allikevel ville jeg peke på et faremoment ved for mye vekt på lokal historie, nemlig at historieformidlingen kan innføre nye skiller mellom ”oss” og ”de andre”, og dermed bli innoverskuende og ekskluderende. Dette kan unngås ved å inkludere det kulturelle mangfoldet og koble den lokale historien til stedene utenfor. En slik inkludering vil også føre til utvidet partikularisme i ”innholdet” i historieformidlingen – noe som vil føye seg inn i den sosiale praksisen i det andre moderne, en partikularisme i form av kulturelt demokrati og mangfold. Kulturelt mangfold syntes imidlertid ikke å være i fokus for noen av de observerte oppleggene.

DKS-meldinga vektla aktiviteter basert på lokale ressurser. Alle DKS-oppleggene jeg observerte, baserte formidlingen sin på aktiviteter rundt gjenstander, det vil si materiell kultur. Selv om det er fullt mulig å ha aktiviteter uten gjenstander, kan det være enklere å lage aktiviteter rundt et håndgripelig objekt. I tillegg viser intervju-dataene at pedagogene ønsker å bruke gjenstander, på grunn av deres aura, og deres funksjon som redskaper til å huske med. I DKS-oppleggene kan det derfor være risiko

for dominans av gjenstandsrike grupper historie, og at de gjenstandsfattiges historie velges bort. Det vil si at aktiviteter, fordi de ofte er gjenstandsbaserte, kan sette begrensninger for hvilke(n) historie(r) som blir fortalt i museenes DKS-opplegg. Dette kan gå ut over formidling av kulturelt mangfold og de vanskelige historiene, som for eksempel ABM-utvikling ønsker fokus på gjennom prosjektet BRUDD. Aktivitet som ”form” får dermed også innvirkning på ”innhold” i formidlingen.

Aktivitet som ”form” kan samtidig, på grunn av sin dialogiske karakter, ”redde” museenes funksjon som dialoginstitusjoner. Intervjuene viste at den språklige dialogen ikke sikrer deltakelse fra alle elever – noen kan velge å være passive i dialogsituasjoner. Det betyr at språklig dialog kanskje ikke sikrer aktivitet, men aktivitet kan muligens sikre dialog. Både språklig og fysisk samhandling er dialog – og dermed også aktivitet. Det vil si at aktivitet er dialogiske elementer, som er en nødvendig forutsetning for at museene skal kunne være dialoginstitusjoner. I den grad museenes utstillinger ennå ikke er dialogiske, er ansikt-til-ansikt-formidlingen og aktivitetene den måten museene kan sikre dialogisitet i DKS-formidlingen i dag. Slik blir aktivitetene den måten museene kan være dialoginstitusjoner på også innenfor DKS – selv om DKS i utgangspunktet var opptatt av de klassisk moderne størrelsene ”stor fortelling” og ”verdisammenhenger”.

Den siste underproblemstillingen var: *”DKS som prosjekt involverer både myndigheter, skole og kulturaktører. Har dette forholdet noen innvirkning på formidlingsdiskursen i museene?”* Dokumentanalysen av de offentlige dokumentene viste at det ligger kulturpolitiske føringer der om at museene skal bruke aktiv formidling. Det er også en kulturpolitisk føring når DKS-meldinga sier at Den kulturelle skolesekkens ”form” skal fylles med aktiviteter, og at ”innholdet” skal baseres på lokal kultur og kulturelt mangfold. Observasjonene viste at museene bruker aktiviserende formidlingsformer og dialogiske elementer i alle DKS-oppleggene – de har dermed fulgt føringene om aktivitet og aktiv formidling. Observasjonene viste også at det var en spredning mellom lokalt (partikulært) og universelt innhold i DKS-oppleggene, mens det ikke syntes å være noe fokus på kulturelt mangfold. Disse føringene følges dermed bare delvis.

Dokumentanalysen viste i tillegg at DKS-oppleggene blir forsøkt fylt med innhold av en skolediskurs. Skolesekkens ”innhold” skal forankres i læreplanverket for grunnskolen og læreplanene for de enkelte skolefagene. Læreplanene sier noe om innholdet i og målene for hvert enkelt fag, og at skolen skal ta ansvar for at DKS skal inngå i og tilpasses til skolens planer. Intervjuene viste at pedagogene ikke bruker

målsettingene fra de offentlige dokumentene bevisst i arbeidet med DKS-oppleggene, men at de i stor grad støtter seg på læreplanverket for grunnskolen. Vi så også i intervjuene at pedagogene tilrettelegger DKS-oppleggene i forhold til ulike fags læreplaner, og det betyr at innholdet fra skolens planer kommer sterkere inn i museenes formidling. Gjennom pedagogenes bruk av læreplanene, får elementer fra en skolediskurs innvirkning på ”innholdet” i formidlingsdiskursen i museene. Det vil si at skoleverket får mulighet til å fylle formidlingsdiskursen med sitt eget innhold, fremfor museets egenvalgte innhold.

En annen ting som kom frem i intervjutekstene, er at rammeverket MEMUS, som bygger på den pedagogiske teorien om multiple intelligenser (MI-teorien), har kommet sterkt inn i DKS-formidlingen. Flere av pedagogene fortalte også at de ønsker å bruke MI, og at de ønsker å kombinere ulike formidlingsmåter for å treffe så mange av intelligensene som mulig. DKS-oppleggene jeg observerte, involverte opptil seks av de åtte intelligensene ved å kombinere ulike tilnæringsmåter. Slik tilrettelegges DKS-oppleggene for læring på ulike måter. MEMUS-rammeverket vektlegger også at læring er en prosess som skjer over tid i ulike settinger. Museene, som en tilleggsressurs til skolen, er én mulig setting. Gjennom grepene som gjøres ved at DKS-formidlingen tar i bruk MI-teorien og MEMUS-rammeverket, tas det hensyn til at kunnskap og læring er situert. Det gjorde ikke den tradisjonelle, monologiske formidlingen og opplegg som var mer løsrevet fra skolens undervisning. Ved bruk av MI og MEMUS, og ved tilpassing til skolens undervisning, fylles formidlingsdiskursens ”form” med et pedagogisk innhold. Dette innholdet ligger allikevel litt på siden av skolens pedagogiske form, i og med at skolen hovedsakelig bruker denne pedagogiske teorien i spesialundervisning. Tilretteleggingen for situert læring gjennom MI og MEMUS gir elevpublikummet muligheten til å bli medskapere av nodalpunktet ”innhold” i museumsteksten i DKS-oppleggene. MEMUS-rammeverket vektlegger i tillegg at elevenes evne til refleksjon skal stimuleres i formidlingen. Hvis refleksjon skal oppøves, mente jeg at det trengs mer sokratisk dialog eller kommunikativ handling i formidlingen – det vil si at ”formen” må gå mer i retning av toveis dialog.

Pedagogene uttrykte også en viss bekymring for at de ikke klarte å fylle DKS-oppleggene med høy nok kvalitet. Dette fordi fylling av besøksstatistikken prioriteres fremfor kvalitetssikring og nyutvikling. Dette kan få innvirkning på kvaliteten på både ”form” og ”innhold” i DKS-formidlinga.

10.2 Konklusjon

Hvordan har så disse funnene besvart spørsmålet ”*Hvordan har formidlingsdiskursen i museum utviklet seg historisk*”? Formidlingsdiskursen ser ut til å ha gått fra i det klassisk moderne å være fylt av monologisk formidling av elitistiske kunnskaper og verdier – til i det andre moderne å bli dialogisk med vekt på kulturelt demokrati og mangfold. Det vil si at ”formen” har gått fra monolog til dialog, mens ”innholdet” har gått fra universalisme til partikularisme. ”Form” og ”innhold” viste seg altså å være flytende betegnelser i formidlingsdiskursen, som gjennom tiden har vært fylt med innhold fra ulike diskursive felt: En elitistisk opplysningsdiskurs, en museal formidlingsdiskurs, en offentlig kulturpolitisk diskurs, og en skolediskurs.

Videre spurte jeg ”*Hvilket innhold fylles denne diskursen med i museene i dag, og hvordan viser dette diskursinnholdet seg i oppleggene rettet mot DKS?*” I dagens kulturpolitiske diskurs fremheves dialog som ”form” og partikularisme/mangfold som ”innhold” i museumsformidlingen. Ut fra observasjonene og intervjuene ser det ut til at ”formen” i DKS i dag er en kombinasjon av monologiske og dialogiske elementer. De dialogiske elementene er de ulike måtene elevene aktiviseres på gjennom oppleggene, både gjennom språklige og praktiske aktiviteter. Den språklige dialogen er i form av spørsmål/svar-dialog (monologisk) og strategiske handlinger fremfor ”ekte” sokratisk dialog eller kommunikative handlinger. Når det gjelder ”innholdet” ser det ut til å være en viss fare for at vekten på det lokale i DKS kan føre til en slags snever partikularisme, med innoverskuende historiefremidling som mulig resultat. Kulturelt mangfold bør derfor komme mer i sentrum i DKS i framtiden. Fokuset på aktivitet som ”form” i DKS kan gi en viss fare for at ”innholdet” igjen blir preget av de gjenstandsrikes historie – og det vil oftest si elitens historie. Allikevel ser jeg aktivitet som den måten museene kan sikre dialog og det å være dialoginstitusjoner på, også innenfor DKS. Men for å bli dialoginstitusjoner som skaper refleksjon, tror jeg museene må legge mer til rette for sokratisk dialog eller kommunikativ handling. Dette krever en annen utstillings- og formidlingsmetodikk, idet det må tilrettelegges for gjensidig dialog i mye større grad enn nå.. I DKS-sammenheng bør antakelig skolen ha ansvar for oppøving av refleksjon, da det er de som ser elevene på daglig basis. Museenes bidrag til oppøving av refleksjon avhenger da av at skolen implementerer DKS-oppleggene bedre i sine planer.

Ut fra observasjonene og intervjuene ser det ut til at innholdet i formidlingsdiskursen i museene i dag fylles med en blanding av monolog og dialog i ”form” og en blanding av universalisme og partikularisme i ”innhold”. Det ser ut til å være en viss

kamp mellom kulturpolitisk, skolepolitisk og museal diskurs når det gjelder ”form” og ”innhold” i formidling som diskursiv praksis. Den kulturpolitiske diskursen sier at ”formen” i museenes formidling skal være dialog og aktivitet. Skolen har gjennom DKS fått mer innflytelse på museumsformidlingen, og pedagogiske teorier kommer stadig sterkere inn i ”formen”. Museene bruker pedagogiske teorier i utviklingen av oppleggenes ”form”. ”Innholdet” i DKS-oppleggene styres i stor grad av læreplanene. Denne innflytelsen kan være både positiv og negativ for museene. En representant for det omreisende DKS-opplegget på Agder naturmuseum sier for eksempel:

I begynnelsen fokuserte vi på å rette oppleggene våre direkte mot læreplanen, men med tida så har både lærere og vi museumspedagoger blitt så lei av dette, at vi nå rett og slett lager undervisningsopplegg ut i fra Agder naturmuseums visjon: Å skape nysgjerrighet! (Johansen 2005).

Dette er et eksempel på at museum kan fylle DKS-oppleggene med ”innhold” fra sin egen museums- og formidlingsdiskurs i stedet for med en ”adoptert” skolediskurs – og kanskje de bør kjempe litt mer for å få til dette?

Som sagt i innledningen, kan ikke en enkelt undersøkelse ha ambisjoner om å avdekke en hel diskursorden. Håpet er at jeg har bidratt til en slik avdekking, ved å ut fra mitt perspektiv ha beskrevet og analysert formidlingsdiskursen i museum og DKS ved noen utvalgte museer, og hvordan dette forholder seg til ulike diskursive felt og endringer gjennom historien. Det må også tas i betraktning at endringer kan ha skjedd i tiden fra empiriinnsamlingen til ferdigstillingen av teksten. Konklusjonen i denne oppgaven må ikke ses som kritikk av museenes/pedagogenes arbeid med DKS-formidling – dette arbeidet utføres av engasjerte fagpersoner basert på pedagogiske og faglige teorier – men en tverrfaglig kulturanalytisk tenkning rundt formidlingen kan kanskje brukes til å gi nye perspektiver i tillegg til det pedagogiske.

Sitatet fra Billy Ehn som jeg innledet oppgaven med – og som jeg har vendt tilbake til gjennom analysen – sa mye om ”formen” i dagens museumsformidling, det er preget av pedagogikk, show/underholdning, aktiviteter og hendelser. Det sitatet ikke sa så mye om, er ”innholdet” i formidlinga. Etter gjennomføringen av denne oppgaven, sitter jeg igjen med den følelsen at nettopp ”form” er mest i fokus i museumsformidling som diskursiv praksis. I forbindelse med museenes pågående arbeid med å tilgjengeliggjøre sine samlinger på Internett, pleier noen av mine museumskolleger å si at det aller viktigste er ”Innhold, innhold, innhold!”. Det kan tenkes at dette også bør være mantraet for den videre utviklingen av museenes tilbud til Den kulturelle skolesekken, særlig hvis kulturelt mangfold og refleksjon skal være et mål for dialogen og aktiviteten.

LITTERATUR OG KILDER

- ABM-utvikling (2006): *BRUDD. Om det ubehagelige, tabubelagte, marginale, usynlige, kontroversielle*, ABM-skrift #26, Oslo: ABM-utvikling.
- Amundsen, Arne Bugge, Bjarne Rogan og Margrete Stang (red.) (2003): *Museer i fortid og nåtid. Essays i museumskunnskap*, Oslo: Novus.
- Armstrong, Thomas (2003): *Mange intelligenser i klasserommet*, Oslo: Abstrakt.
- Asdal, Kristin et.al. (red.) (1995): *En kyborg til forandring – nye politikker i moderne vitenskaper og teknologier*, TMV skriftserie nr. 12, Oslo: TMV-senteret
- Aspen, Johnny og John Pløger (red.) (1997): *På sporet av byen. Lesninger av senmoderne byliv*, Oslo: Spartacus.
- Austbø, Anne Tove (2000): *L97 og museene: Museet – et utvidet klasserom. Rapport fra et prosjekt i Rogaland 1998-99*, Oslo: Norsk Museumsutvikling.
- Barker, Chris (2000): *Cultural studies. Theory and practice*, London: Sage.
- Benjamin, Walter (1975): *Kunstverket i reproduksjonsalderen. Essays om kultur, litteratur, politikk*, Oslo: Gyldendal.
- Berggreen, Brit (1989): *Da Kulturen kom til Norge*, Oslo: Aschehoug.
- Berkaak, Odd Are (2003): *Samtid: En lang historie. En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000*, Oslo: Norsk kulturråd.
- Bing, Morten (1998): "Knut Greve. Norges første museumspedagog – en kort biografi", *Pedimus* 1/1998, s. 22-26.
- Borgen, Jorunn Spord og Synnøve S. Brandt (2006): *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*, Rapport 5/2006, Oslo: NIFU STEP.
- Buchli, Victor (red.) (2002): *The material culture reader*, Oxford: Berg.
- Bø-Rygg, Arnfinn og Hild Sørby (red.) (1985): *Kunst- og kulturformidling*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Carleheden, Mikael (1996): *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*, Göteborg: Daidalos.
- Dahle, Gro (2004): *Regionalisation and identity. The role of the anti-FTAA movement in American processes of regionalization*, Cand.polit. thesis, Department of

- Political Science, University of Oslo, <http://www.duo.uio.no/publ/statsvitenskap/2004/20958/20958.pdf> [besøkt 22.11.2007].
- Dalaaker, Dina (2007): ”Kultur i skolesekken” – et møte mellom kunstfeltet og utdanningsfeltet, hovedoppgave i pedagogikk, Oslo: Universitetet i Oslo, <http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2007/51888/Oppgaven.pdf> [besøkt 30.11.2007]).
- Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*, Oslo: Abstrakt.
- Ehn, Billy (1991): ”Pedagogisering och kulturpolitikk”, *Tværsnitt* 1 / 2 1991, s. 54-55.
- Ehn, Billy, Jonas Frykman og Orvar Löfgren (1993): *Försvenskningen av Sverige: det nationellas förvandlingar*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Englund, Tomas (red.) (2007): *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, Göteborg: Daidalos.
- Eriksen, Thomas Hylland (red.) (2001): *Flerkulturell forståelse*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Trond Berg (2000): *Budbringerens overtak: perspektiver på skriftkulturen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Evjen, Greta (2005): *Kulturkonsumentene. En evaluering av Den kulturelle skolesekken med vekt på Storbymodellen i Bergen*, Mastergradsoppgave i dramapedagogikk, Høgskolen i Bergen.
- Fahy, Anne (1995): ”New technologies for museum communication”, i Hooper-Greenhill, E. (ed.): *Museum, Media, Message* (s. 82-96), London: Routledge.
- Foucault, Michel (1992) [1983]: ”Opplysningen, revolutionen och framstegets möjlighet” (s. 37-56), i: Östling, Brutus: *Vad är upplysning? Kant. Foucault. Habermas. Mendelssohn. Heidegren.*, Stockholm-Stehag: Symposion.
- Freire, Paulo (1999): *De undertryktes pedagogikk*, Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Frykman, Jonas (1999): ”Hem till Europa. Platser för identitet och handling”, *Rig* 82 (1999) nr. 2, s. 81-94.
- Frøyland, Merethe (2002): *Fra gråstein til ekte sølv: en modell og et teoretisk rammeverk for hvordan museene kan bidra til å øke folk naturvitenskapelige forståelse, med geologi som eksempel* [flere pag.], Oslo: Universitetet i Oslo.
- (2003): ”Multiple erfaringer i multiple settinger – MEMUS, et teoretisk rammeverk for museumsformidling”, *Nordisk museologi* 2003-2, s.51-70.
- (2007): ”Museumsutdanning i Norge – eksisterer det?”, *Nordisk museologi* 2007-1, s. 87-91.

- Frøyland, Merethe og Doris Jorde (2002a): "The museum as an extended classroom for earth science teaching" i Frøyland, M. (2002): *Fra gråstein til ekte sølv* (s. 1-21, flere pag.), Oslo: Universitetet i Oslo.
- (2002b): "Searching for silver – multiple experiences in multiple settings as a way of increasing understanding in science" i Frøyland, M. (2002): *Fra gråstein til ekte sølv* (s. 1-27, flere pag.), Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fulsås, Narve (2002): "Ting og historie hjå Eilert Sundt", i Johansen, Losnedahl og Ågotnes (red.): *Tingenes tale. Innspill til museologi* (s. 171-182), Bergen: Bergen Museum-Universitetet i Bergen.
- Ghanizadeh, Grete Haugen (2003): *Den kulturelle skolesekken – i lys av sentrale momenter i L-97*, Hovedoppgave i musikkpedagogikk, Oslo: Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfunnet under senmoderniteten*, København: Hans Reitzels forlag.
- Gjestrup, John Aage og Marc Maure (red.) (1988): *Økomuseumsboka. Identitet, økologi, deltakelse. Ei arbeidsbok om ny museologi*, Tromsø: Norsk ICOM.
- Habermas, Jürgen (1999): *Kraften i de bedre argumenter*, Oslo: Ad Notam.
- Halvorsen, Knut (2003): *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hauge, Hans og Maurice B. Mittelmark (red.) (2003): *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Haraway, Donna (1995) [1988]: "Situerte kunnskaper: Vitenskapsspørsmålet i feminismen og det partielle perspektivets forrang", i: Asdal, Kristin et.al. (red.): *En kyborg til forandring – nye politikker i moderne vitenskaper og teknologier*, TMV skriftserie nr. 12, Oslo: TMV-senteret [originalartikkel på engelsk i *Feminist Studies* 14.3, 1988].
- Hein, George E. (1995): "Evaluating teaching and learning in museums", i Hooper-Greenhill, E. (ed.): *Museum, Media, Message* (s. 189-203), London: Routledge.
- Hellesnes, Jon (1975): *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*, Oslo: Gyldendal.
- Holgerson, Holger (1977): "Innledning. Stavanger Museum 1877-1977", *Stavanger Museum Årbok 1976*, s. 5-12.
- Hooper-Greenhill, Eilean (ed.) (1995a): *Museum, Media, Message*, London: Routledge.

- (1995b): "Museums and communication: an introductory essay", i Hooper-Greenhill, E. (ed.): *Museum, Media, Message* (s. 1-14), London: Routledge.
- (2000): *Museums and the interpretation of visual culture*, London: Routledge.
- (2002): "Critical pedagogy in the post-museum", i Johansen, Losnedahl og Ågotnes (red.): *Tingenes tale* (s. 209-230), Bergen: Bergen Museum-Universitetet i Bergen
- Imsen, Gunn (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2003): *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, J.C. (red.) (1997): *Refleksive læreprosesser*, København: Forlaget politisk revy.
- Johansen, Anders, Kari Gaarder Losnedahl og Hans-Jakob Ågotnes (red.) (2002): *Tingenes tale. Innspill til museologi*, Bergen: Bergen Museum-Universitetet i Bergen.
- Johansen, Beate Strøm (2005): "Museum(sp)edagog) på hjul", *Pedimus* 2/2005, http://museumsnett.no/sff/ramme_pedimus-arkiv.htm [besøkt 22.11.2007].
- Jærmuseet – Sørvestnorsk vitensenter (2006): *Jærmuseet – fleire avdelingar med spennande undervisningstilbud*, Jærmuseet.
- Jørgensen, Marianne J. og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, Immanuel (1992) [1784]: "Svar på frågan: Vad är upplysning?" (s. 25-36), i: Östling, Brutus: *Vad är upplysning? Kant. Foucault. Habermas. Mendelssohn. Heidegren.*, Stockholm-Stehag: Symposion.
- Kjørup, Søren (1996): *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*, Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Komissar, Mariann (2002): "Kuriositet, kunst eller artefakt?", i: Johansen, Losnedahl og Ågotnes (red.): *Tingenes tale. Innspill til museologi* (s. 38-55), Bergen: Bergen Museum-Universitetet i Bergen.
- [Kulturlova] (2007): *Lov om offentlege styresmaktens ansvar for kulturverksemd (kulturlova)*, Kultur- og kirke departementet, <http://www.lovdatabank.no/all/hl-20070629-089.html> [besøkt 06.08.2007].

- Larsen, Peter (2002): ”Tingenes tale. Meditationer over en brødmaskine” i Johansen, Losnedahl og Ågotnes (red.): *Tingenes tale. Innspill til museologi* (s. 27-37), Bergen: Bergen Museum-Universitetet i Bergen.
- Liedman, Sven-Eric (1997): *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*, [Stockholm]: Bonnier Alba.
- Loga, Jill Merethe (2004): *Godhetsmakt. Verdikommisjonen – mellom politikk og moral*, Avhandling for graden doctor rerum politicarum, Bergen: Universitetet i Bergen, <https://bora.uib.no/bitstream/1956/1157/3/Loga2005.pdf> [besøkt 14.01.2007].
- Lyotard, Jean-François (1996): *Viden og det postmoderne samfund*, Århus: Slagmarks Skyttegravsserie.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996), L97.
- Løddesøl, Julie M. (2006): ”Krass kritikk av DKS-evaluering”, http://www2/scenekunst.no/artikkel_2775.nml besøkt 29.11.2007.
- Malmstrøm, Siri, red. (2005): *Elever med kultur i kulturen. Plan for kunst og kultur i Stavangerskolen 2004-2008*, Stavanger: Stavanger kommune.
- Mangset, Per (1992): *Kulturliv og forvaltning. Innføring i kulturpolitikk*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Maroević, Ivo (1995): “The museum message: between the document and information”, i Hooper-Greenhill, E. (ed.): *Museum, Media, Message* (s. 24-36), London: Routledge.
- Massey, Doreen (1997): “En global stedsfølelse”, i Aspen og Pløger (red.): *På sporet av byen. Lesninger av senmoderne byliv* (s. 306-318), Oslo: Spartacus.
- Maure, Marc (1988): “Identitet, økologi, deltagelse – om museenes nye rolle”, i Gjestrum, J.A. og M. Maure (red.): *Økomuseumsboka. Identitet, økologi, deltagelse. Ei arbeidsbok om ny museologi* (s. 16-32), Tromsø: Norsk ICOM.
- Museumskomiteen 1967 (1970): *Innstilling om de halvoffentlige museers virksomhet og drift fra Museumskomiteen 1967*, Bergen: Museumskomiteen.
- Mørstad, Erik (2000): *Visuell analyse. Metode og skriveråd*, Otta: Abstrakt.
- Neumann, Iver B. (2001): *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Norendal, Signy (2007): ”Anmeldelse: Ekstraordinært eller selvfølgelig?”, *Museumsnytt* nr. 2 2007, s.20-21.
- Olsen, Bjørnar (1997): *Fra ting til tekst. Teoretisk perspektiv i arkeologisk forskning*, Oslo: Universitetsforlaget.

- [Opplæringslova] (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html> [besøkt 16.11.2007].
- Outhwaite, William (1997): *Habermas – en kritisk introduktion*, København: Hans Reitzels forlag.
- Pedersen, Ragnar (2003): ”Noen trekk av museenes historie i Norge frem til tidlig 1900-tall”, i Amundsen, Rogan og Stang (red.): *Museer i fortid og nåtid. Essays i museumskunnskap* (s. 25-45), Oslo: Novus.
- Postman, Neil (1990): ”Museum as dialogue”, *Museum News* 1990 nr. 5, s.55-58.
- Reme, Eva (2002): ”Exhibition and experience of cultural identity. The case of Bergen – European city of culture”, *Ethnologia Europaea, Journal of European Ethnology*, 32:2 2002, s. 37-46.
- Rentzhog, Sten (2006): *Forskning & museer. En debattskrift om museernas behov av kunnskap och forskningens behov av museer*, Stockholm: Nordiska museets forskarskola.
- Repstad, Pål (1998): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Rowlands, Michael (2002): ”Heritage and cultural property”, i Buchli, V. (red.): *The material culture reader* (s. 105-134), Oxford: Berg.
- Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Rørøsgaard, Ulla Tjeldnes (2006): *Oppdagelse og oppdragelse. Den kulturelle skolesekken sett i lys av dannelsesbegrepet*, Hovedfagsoppgave i teatervitenskap, Universitetet i Bergen.
- Røyseng, Sigrid (2007): *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse*, Avh. for dr.polit-graden, Bergen: Universitetet i Bergen, <http://hdl.handle.net/1956/2316>, [besøkt 25.04.2008].
- Smith, Mark J. (1998): *Social science in question*, London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.
- St.prp. nr. 1 (2006-2007) for budsjettåret 2007, Kultur- og kirke departementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stprp/20062007/Stprp-nr-1-2006-2007-.html?id=213084> [besøkt 23.03.2007].

- St.prp. nr. 76 (2005-2006): *Om samtykke til ratifikasjon av UNESCOs konvensjon av 20. oktober 2005 om å verne og fremme et mangfold av kulturuttrykk*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/dok/regpubl/stprp/20052006/Stprp-nr-76-2005-2006-/10.html?id=212776> [besøkt 19.06.2008].
- Sørby, Hild (1985): "Kunstinstitusjonene i Norge – oppkomst og fremvekst", i Bø-Rygg og Sørby (red.): *Kunst og kulturformidling*, (s. 27-52), Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, Øyvind (2001): "Nasjon og nasjonalisme", i Eriksen, Th. H. (red.): *Flerkulturell forståelse* (s. 119-133), Oslo: Universitetsforlaget.
- Tollefsen, T., H. Syse. og R.F. Nicolaisen (2002): *Tenkere og ideer. Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøsse, Sigvart (2005): *Folkeopplysning og voksenopplæring. Idear og framvekst gjennom 200 år*, Oslo: Didakta.
- Ulvestad, Jorun (2003): "Folkeopplysning som dialog – utopi eller mulighet? Om forholdet mellom opplysning og hjelp – makt og posisjon", i Hauge og Mittelmark (red.): *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* (s. 101-122), Bergen: Fagbokforlaget.
- Vestby, Nina (2006): *Den kulturelle skolesekken – kunsten å danne seg*, Masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk, Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo.
- Vestheim, Geir (1994): *Museum i eit tidsskifte*, Oslo: Samlaget.
- - (2003): "Om legitimitet i kulturinstitusjonar", i Amundsen, Rogan og Stang (red.): *Museer i fortid og nåtid* (s. 343-367), Oslo: Novus.
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*, Flekkefjord: Seek A/S.
- Wallace, Mike (1995): "Changing media, changing messages", i Hooper-Greenhill, E. (ed.): *Museum, Media, Message* (s. 107-123), London: Routledge.
- Ziehe, Thomas (1997): "Om prisen på selv-relationel viden. Afmystificeringseffekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse", i Jacobsen, J.C. (red.): *Refleksive læreprosesser* (s. 21-36), København: Forlaget politisk revy.
- Østerberg, Dag (1999): *Det moderne. Et essay om Vestens kultur 1740-2000*, Gjøvik: Gyldendal.
- Östling, Brutus (red.) (1992): *Vad är upplysning? Kant. Foucault. Habermas. Mendelssohn. Heidegren*, Stockholm-Stehag: Symposion.
- Ågotnes, Hans-Jakob (2000): "Vern, vitskap og samfunn", *Dugnad 1/2-2000*, s. 69-90.

Offentlige dokumenter

NOU 1996:7 : *Museum. Mangfold, minne, møtestad*, Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

St.meld. nr. 93 (1971-72): *Om museumssaken*, Kirke- og undervisningsdepartementet.

St.meld. nr. 8 (1973-74): *Om organisering og finansiering av kulturarbeid*, Kyrkje- og undervisningsdepartementet.

St.meld. nr. 52 (1973-74): *Ny kulturpolitikk*, Kyrkje- og undervisnings-departementet.

St.meld. nr. 23 (1981-82): *Kulturpolitikk for 1980-åra*, Kyrkje- og undervisningsdep..

St.meld. nr. 27 (1983-84): *Nye oppgaver i kulturpolitikken*, Kultur- og vitskapsdep.

St.meld. nr. 61 (1991-1992): *Kultur i tiden*, Kulturdepartementet.

St.meld. nr. 22 (1999-2000): *Kjelder til kunnskap og oppleving*, Kulturdepartementet.

St.meld. nr. 38 (2002-2003): *Den kulturelle skulesekken*, Kultur- og kirke departementet.

St.meld. nr. 40 (2002-2003): *Kultur fram mot 2014*, Kultur- og kirke departementet.

St.meld. nr. 8 (2007-2008): *Kulturell skulesekk for framtida*, http://www.regjeringen.no/pages/2033431/PDFS/STM200720080008000_DDDPDFS.pdf [besøkt 30.11.2007].

Informantintervjuer

Intervju 1	Per	05.05.2006
Intervju 2	Trine	11.05.2006
Intervju 3	Kari	12.05.2006
Intervju 4	Morten	18.05.2006
Intervju 5	Hanne	31.05.2006
Intervju 6	Bjørnar	E-postintervju
Intervju 7	Bente	07.06.2006
Intervju 8	Ole	09.08.2006
Intervju 9	Lise	03.08.2006
Intervju 10	Geir	24.08.2006
Intervju 11	Sissel	06.09.2006

Intervjuguide *)

A) DKS i praksis i forhold til teoretiske målsettinger

- 1) Hva gjør ditt museum direkte i forhold til DKS
 - * opplegg, planlegging, hva gjør de for pengestøtten de får, er din stilling betalt av DKS?
 - * konkrete tiltak

- 2) Hva syns du ville vært den perfekte utstillingen/formidlingsformen til DKS (hvis du fikk full frihet, ubegrensede midler)?
 - * hvordan bør form og innhold være? –eksempler på dette?
 - * hvorfor er det evt. ikke slik?
 - * hvordan er det i praksis? -hva karakteriserer DKS-formidlingen?

- 3) Hvem er aktører i formidlingssituasjonen? Hva skjer når du formidler til elever?
 - * er det en ren fortelling eller samtale? –kommer samtalen naturlig, eller må det ”hales” ut av elevene? (forskjell på alderstrinnene?)
 - * hvordan vil du det skal være?

- 4) Hva er formålet med DKS-formidlingen –hva ønsker du å oppnå?
 - * hva slags historie ønsker du å formidle? –store linjer eller flere små fortellinger?
 - * vil du gi dem fakta og si ”sånn var det”, eller gi flere små fortellinger om hvordan det har vært, og gi mulighet for å tolke selv?

- 5) Hva syns du om at noen mener museum skal være underholdning – at museum blir ”lekeland”, som for eksempel Vikingmuseet i York?
 - * kunne ditt museum vært slik?
 - * for å sette det på spissen: vektlegges kunnskap eller at ”det skal være gøy på museum”?

- 6) Hva mener du om det at teoretikere kaller museet for et medium?
 - * syns du at DKS-formidlingen er i konkurranse i forhold til andre medier??
 - * hvordan opplever du at ungene forholder seg til formidlingen i museet?
 - er det bare ett av mange tilbud?(er de ute etter opplevelse eller læring)
 - er de passivt mottakende eller aktivt tolkende

B) Museenes makt og legitimering av sin virksomhet

- 1) Sist dere (alene eller i gruppe) lagde utstilling/formidlingsopplegg, hvordan gikk det for seg, hvem bestemte?
 - * hva slags valg ble gjort, og hvorfor?
 - * hvem bestemte hva som skulle formidles – hvorfor?
 - * hvordan ble form og innhold bestemt?

- 2) Kjenner du til DKS-meldinga og museumsformidling i st.meldinger og NOUer
 - * har du noe (bevisst) forhold til disse uttalelsene – tenker du på det?
 - * hvor viktig er stortingsmeldinger og NOUer om DKS og museenes rolle for formidlingens form og innhold?

- 3) DKS har medført større ressurser til formidling, men har det krevd noe tilbake?
 - * som krav om økning i antall skolebesøk
 - * hva slags tiltak er gjort?
 - * hva skjer hvis dere ikke når målene?

- 4) Hva betyr DKS for din arbeidssituasjon?
 - * syns du DKS gir deg frihet eller begrensninger i formidlingsarbeidet?

- 5) Har DKS endret formidlingsformen og/eller -innholdet?
 - * hvorfor (ikke)?
 - * på hvilken måte er evt. formidlingen endret?

*)

Tallene 1), 2) etc. angir hovedspørsmålene jeg stilte, mens ”stjernepunktene” (*) er oppfølgings- og utdypningsspørsmål til tilfeller hvor informanten ikke skjønte spørsmålet eller det trengtes en oppfølging. Under intervjuene har jeg ikke stilt spørsmålene fullstendig ordrett ut fra guiden, men innholdet var det samme.

Observasjonsguide

1) Hvem-hva-hvor

- * Hvilket museum
- * hva slags type formidlingsopplegg
- * hvilket alderstrinn deltar

2) Form

Kommunikasjon/samhandling

- * dialog
- * en- eller toveis kommunikasjon

Praktisk

- * oppgaver
- * spørsmål
- * rollespill

Formidlerens rolle

- * hva gjør formidleren
- * kler seg ut
- * forteller
- * dramatiserer

Hvordan reagerer elevene

- * interesse
- * likegyldighet
- * dras de med i dialog

3) Innhold

Hva preger innholdet?

- * store linjer – detaljer
- * opplysning
- * underholdning

4) Egne tanker

Introduksjonsbrev og samtykkeerklæring

Til informant

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJU OG OBSERVASJON ANG. DEN KULTURELLE SKOLESEKKEN

Jeg er student på mastergrad i tverrfaglige kulturstudier ved Høgskolen i Telemark, og skal nå skrive en masteroppgave om Den kulturelle skolesekken ved noen utvalgte museer i Rogaland fylke. Ledelsen ved din arbeidsplass har gitt meg klarsignal til å gjøre noen undersøkelser, og jeg håper å få lov til å bruke deg som informant.

Problemstillingen i oppgaven skal dreie seg om hvordan formidling i tilknytning til Den kulturelle skolesekken arter seg i museet. For å kaste lys over problemstillingen ønsker jeg å gjøre observasjoner i formidlingssituasjoner med grunnskoleelever, og gjøre noen oppfølgende intervjuer med formidlerne. Det vil si at jeg ønsker å være tilstede under en omvisning el.l. som inngår i Den kulturelle skolesekken, samt å gjøre et intervju med deg i etterkant av dette.

Deltakelsen i denne undersøkelsen er frivillig, og informasjonen som jeg henter inn gjennom observasjon og intervju vil selvsagt bli aidentifisert og underlagt taushetsplikt. Eventuelle lydopptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, og ved annen lagring og bruk vil opplysningene bli kodet så de ikke er knyttet direkte til person. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Opplysningene som kommer frem i undersøkelsen vil bli brukt som data i min masteroppgave som er planlagt ferdig i januar 2008. Det har vært gjort forholdsvis lite forskning rundt formidlingen i Den kulturelle skolesekken, og jeg håper at denne oppgaven kan gi mer kunnskap omkring dette prosjektet.

Jeg vil kontakte deg for å avtale når og hvor det kan passe med observasjon og intervju. Intervjuet vil antakelig vare ca. 1 ½ time, og jeg er veldig fleksibel med hensyn til når dette kan foregå!

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

May Tove Nyrud

SAMTYKKEERKLÆRING

Ved signering av denne erklæringen gir undertegnede sitt samtykke til å delta i undersøkelser i forbindelse med masteroppgaven til May Tove Nyrud.

Undersøkelsen dreier seg om Den kulturelle skolesekken i museer i Rogaland, og innebærer observasjon og intervju med undertegnede.

Opplysninger som fremkommer vil bli aidentifisert og underlagt taushetsplikt.

Undertegnede deltar på frivillig basis, og har rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten begrunnelse.

Sted

Dato

Underskrift
